

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Viviana Maria Martins Szczurek

**Possibilidades de uma abordagem
didática centrada no aluno: uma
experiência em ensino de Inglês
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

setembro

20**18**

Viviana Maria Martins Szczurek

**Possibilidades de uma abordagem
didática centrada no aluno: uma
experiência em ensino de Inglês
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientação

Professor Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

AGRADECIMENTOS

À minha família, particularmente aos meus pais e irmão, a quem agradeço o amor, confiança e apoio incondicional.

Aos meus avós, que apesar da distância estão sempre por perto, com o seu entusiasmo e sabedoria; em especial, ao meu avô Martins, pela coragem, paciência e exemplo de vida, deixando imensa saudade.

Ao meu tio, um especial agradecimento pela bondade infinita, pelo seu sorriso caloroso e espírito jovem, deixando também imensa saudade.

Aos meus amigos, pela alegria e memórias que guardo com tanto carinho; em especial, à Ângela, querida amiga, colega e professora entusiasta, pela partilha de experiências e conhecimento, bem como pela estima e confiança.

À Paula, exemplo de profissionalismo, boa disposição e entusiasmo como docente.

Ao Professor Doutor Bernardo Canha, pela disponibilidade, orientação, advertências e palavras de ânimo manifestadas ao longo do meu percurso, essenciais para a construção do meu olhar e da confiança sobre o meu trabalho.

À Professora Doutora Patrícia Ferreira, agradeço as palavras de incentivo e a oportunidade de ser repórter por um dia além-fronteiras.

A todos os docentes, o meu reconhecimento pelas oportunidades de aprendizagem, de discussão e troca de ideias.

A todos vós, os meus maiores agradecimentos.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e ao meu irmão.

RESUMO

O presente estudo, realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visa perceber a possibilidade de implementação de uma ação pedagógico-didática centrada no aluno, em contexto de ensino-aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira (ILE) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal, considerando a noção de inteligência múltipla (Gardner, 1993) e de estilo de aprendizagem (Dunn & Dunn, 1993).

O estudo assenta na convicção de que o aluno é a figura central do processo de ensino-aprendizagem (Dewey, 1897; Vygotski, 1984), e de que existem competências necessárias para a aprendizagem efetiva de línguas estrangeiras, além do conhecimento de conteúdos programáticos (Perrenoud, 1999).

O estudo empírico desenvolvido em Prática de Ensino Supervisionada insere-se num paradigma investigativo naturalista/interpretativo com contornos de experiencialismo crítico (Alarcão, 2001b). Os dados foram sujeitos a um tratamento quantitativo e qualitativo, bem como a análise de conteúdo, obtidos através dos inquéritos por questionário, da entrevista por “focus group”, das planificações das aulas, das notas de campo, dos relatórios de autoavaliação e heteroavaliação e dos resultados das aprendizagens dos alunos.

Constataram-se algumas limitações relativamente ao desenvolvimento do estudo, como a estrutura do questionário utilizado para conhecer os perfis individuais dos alunos. Contudo, o estudo revela que o desenvolvimento de competências é considerado importante na formação dos alunos, podendo depender da formação, atitudes e competências docentes. A abordagem didática centrada no aluno pode não só potenciar a transformação do professor, como também ser influenciada pelo contexto e comunidade escolar.

Palavras-Chave: Desenvolvimento de Competências – Inteligências Múltiplas – Abordagem Didática Centrada no Aluno – Ensino Básico – Inglês Língua Estrangeira

ABSTRACT

The present study, developed within the scope of the Final Internship Report of Master studies in English Teaching in the 1st Cycle of Primary Education, aims at understanding the possibility of implementing a learner-centred, pedagogical and didactic action, in the teaching and learning of English as a Foreign Language in the 1st Cycle of Primary Education in Portugal, by considering the notion of multiple intelligence (Gardner, 1993) and learning style (Dunn & Dunn, 1993).

The study is based on the standpoint that the learner is at the centre of the teaching-learning process (Dewey, 1897; Vygotski, 1984), and there are necessary competences to effective foreign language learning, besides a content-based knowledge (Perrenoud, 1999).

The empirical study was developed in Supervised Teaching Practice and it is part of a naturalistic/interpretivist research paradigm with similarities to critical experientialism (Alarcão, 2001b). The data were subjected to a quantitative and qualitative analysis, as well as content analysis, by using questionnaire surveys, a focus group, lesson plans, field notes, self-evaluation and hetero-evaluation reports, as well as pupils' learning results.

There were some limitations regarding the development of the study, such as the structure of the questionnaire survey used to know pupils' individual profiles. Nevertheless, the present study reveals that the development of competences is considered as important in pupils' education, and its accomplishment may depend on teachers' own education, attitudes and competences. A learner-centred didactic approach can not only foster the transformation of the teacher, but also be influenced by the school context and community.

Key-Words: Development of Competences – Multiple Intelligences – Learner-Centred Didactic Approach – Primary Education – English as a Foreign Language

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Concetual	3
1. O Papel dos Paradigmas em Educação: Para uma Abordagem Didática Centrada No Aluno	4
1.1.A Evolução do Pensamento Científico Em Educação	4
1.2.A Partilha entre Teoria e Prática Para a Transformação do Pensamento e da Ação em Didática	7
1.3.Noções de Escola e de Ensino	9
2. Perspetivas de Ensino em Didática das Línguas Estrangeiras	11
2.1.Perspetivas de Ensino Centrado no Professor	11
2.2.Perspetivas de Ensino Centrado no Aluno	12
3. Alguns Princípios Orientadores Para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Contexto Europeu	14
4. O Ensino e a Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no 1.º CEB	17
4.1.Um Olhar sobre as Políticas e Reformas Educativas em Portugal (1986 – presente)	17
4.2.Algumas Considerações sobre as Atuais Políticas para o Ensino de Inglês no 1.º CEB	22
5. Possibilidade e Desafio de uma Abordagem Didática Centrada no Aluno	24
5.1.Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Desembaraçando Conceitos e Significados	26
6. A Formação de Professores Para o Ensino de Inglês no 1.º CEB	31
6.1.Que Competências?	31

6.2. Que Formação?	33
Parte II – Enquadramento Metodológico	36
1. Desenho do Estudo e sua Contextualização	37
1.1. Metodologia do Estudo	38
1.2. Questões de Investigação, Objetivos de Intervenção e Objetivos de Investigação	39
1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	40
2. Caracterização do Contexto de Intervenção	43
3. Tratamento e Análise de Dados	47
3.1. O Inquérito por Questionário	47
3.2. O “Focus Group”	50
3.3. Os Planos de Aula	53
3.4. As Notas de Campo	56
3.5. Os Relatórios de Autoavaliação e Heteroavaliação	57
3.6. Exemplos de Resultados de Aprendizagens dos Alunos	59
Considerações Finais	64
Bibliografia	67

FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Visão, Missão e Valores do Agrupamento

Tabela 1 – Competências gerais para a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2001, pp. 43-44)

Tabela 2 – Competências específicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2001, pp. 45-46)

Tabela 3 – Referencial teórico, categorias e subcategorias

Tabela 4 – Categorias da atividade inicial da aula de 05-01-2018

Tabela 5 – Categorias da atividade final da aula de 05-01-2018

ANEXOS

- Anexo 1 – Inquérito por questionário aos alunos
- Anexo 2 – Inquérito por questionário à professora estagiária
- Anexo 3 – “Mind-map” das inteligências múltiplas
- Anexo 4 – Resultados do questionário aos alunos
- Anexo 5 – Questionário preenchido dirigido à professora estagiária
- Anexo 6 – Ata da sessão de “focus group”
- Anexo 7 – Planificação da aula de regência de 12-01-2018
- Anexo 8 – Planificação da aula de regência de 16-01-2018
- Anexo 9 – Planificação da aula de regência de 05-01-2018
- Anexo 10 – Planificação da aula de regência de 24-11-2017
- Anexo 11 – Notas de campo de um elemento do núcleo de estágio
- Anexo 12 – Registo da observação da supervisora cooperante
- Anexo 13 – Excerto do relatório de autoavaliação da professora estagiária
- Anexo 14 – Excerto do relatório de heteroavaliação de um elemento do núcleo de estágio sobre a professora estagiária
- Anexo 15 – Classificações dos alunos da turma de 4.º ano no primeiro momento de avaliação do primeiro período do ano letivo 2017/2018
- Anexo 16 – Classificações dos alunos da turma de 4.º ano no teste diagnóstico, no teste escrito e nas questões-aula
- Anexo 17 – Resultados de aprendizagem de alunos da turma de 4.º ano

(Os anexos são apresentados em formato digital)

ABREVIATURAS

AEC	Atividade de Enriquecimento Curricular
1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
CE	Conselho da Europa
CMM	Câmara Municipal de Matosinhos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DL	Didática das Línguas
DLE	Didática das Línguas Estrangeiras
E/A	Ensino/Aprendizagem
ILE	Inglês Língua Estrangeira
L1	Primeira Língua / Língua Materna
L2	Segunda Língua
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo / Lei de Bases
LE	Língua Estrangeira
MC	Meta Curricular
ME	Ministério da Educação
OC	Orientadora Cooperante
PE	Projeto Educativo
PEM	Projeto Educativo Municipal
PES	Prática de Ensino Supervisionada
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
RLD	Reference Level Description
SAPE	Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e da realização do Relatório Final de Estágio, explora a possibilidade de implementação de um ensino centrado no aluno, influenciado pela noção de inteligência múltipla de Gardner (1993).

O pensamento exposto no presente estudo relaciona-se com a evolução da conceção de Didática (de uma conceção tradicional para um alargamento do conceito e do campo), com noções de escola e de ensino, bem como com perspetivas de ensino focalizadas no aprendente, como por exemplo “Communicative Approach” (Celce-Murcia, 1991), “Total Physical Response” ou “Natural Way” (Calvo, 2007, p. 191). Além da valorização do papel do aluno, os contextos de ação dos profissionais de educação também são considerados, bem como o contexto do mundo contemporâneo, marcados por incerteza, imprevisibilidade e dinamismo (cf. Alarcão & Canha, 2013; Canha, 2013; Sá-Chaves, 2017).

O interesse pela temática surgiu durante o percurso de formação no âmbito do referido ciclo de estudos, relacionado, especificamente, com as Unidades Curriculares (UCs) de Didática das Línguas, Didática do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Psicologia da Educação. Através do contacto com as referidas Ucs, foi possível explorar temáticas relacionadas com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como refletir sobre políticas educativas para a aprendizagem de línguas, por exemplo.

A motivação para desenvolver o presente estudo tornou-se evidente nas UCs de Investigação na Prática Profissional e de Prática de Ensino Supervisionada, dada a curiosidade e as questões que surgiram sobre o tema. Através do contacto com a realidade de ensino, tive a oportunidade de refletir sobre estratégias com a finalidade de tornar as práticas pedagógicas mais focadas no aprendente, encarando o aluno não só enquanto parte de um coletivo “turma”, mas também como “indivíduo”, uma unidade singular.

Assim sendo, o presente relatório está organizado em duas partes. Na primeira parte encontra-se o enquadramento teórico e concetual, resultante da análise e da revisão críticas de literatura científica relevante para o tópico de estudo. Esta parte inicia-se com a evolução do pensamento científico em educação, abordando a questão da transformação do pensamento em Didática, bem como noções de escola e ensino, sendo o segundo capítulo centrado em perspetivas de ensino em Didática das Línguas Estrangeiras, relacionadas com o papel atribuído à figura do professor e do aluno.

No terceiro capítulo são abordados princípios orientadores para a aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto europeu, sendo o quarto capítulo destinado às políticas educativas nacionais para o ensino e a aprendizagem de Inglês no 1.º CEB. No quinto capítulo são distinguidos os conceitos de inteligências múltiplas e de estilos de aprendizagem, considerando a possibilidade de uma abordagem didática centrada no aluno com base nos referidos conceitos. O sexto capítulo centra-se na formação e nas competências de professores para o desempenho da docência, relacionando-as com a possibilidade de ensino com enfoque no aprendiz.

Na segunda parte deste relatório encontra-se o enquadramento metodológico, sendo o primeiro capítulo referente ao desenho do estudo e à sua contextualização. São esclarecidas as opções metodológicas, as questões de partida, os objetivos de intervenção e de investigação, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados selecionados, tendo em conta a natureza particular do relatório de estágio e a sua componente empírica.

O segundo capítulo centra-se na caracterização do contexto de intervenção, relacionando-o com o tópico do presente estudo. O terceiro capítulo refere-se ao tratamento e à análise de dados obtidos, de acordo com as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Por último, procura-se identificar os constrangimentos e as conclusões do estudo, responder às questões de investigação, propondo também considerações finais e aspetos para reflexão e desenvolvimento futuro.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCETUAL

A problemática do presente estudo procede de uma visão de escola que considera o desenvolvimento de competências como parte integrante da formação de indivíduos responsáveis e ativos, no seu percurso escolar e na sociedade, entendendo que o processo de ensino/aprendizagem (E/A) deverá ser focalizado no aprendente.

Assim sendo, é estudada a possibilidade de implementação de uma abordagem didática centrada no aluno, em contexto de E/A de ILE no 1.º CEB em Portugal, ancorada em dois conceitos teóricos, relevantes para a matriz concetual do estudo, designadamente inteligências múltiplas (Gardner, 1993) e estilos de aprendizagem (Dunn & Dunn, 1993).

Deste modo, a problemática enunciada é explorada no enquadramento teórico que se segue, tendo em consideração a matriz concetual constituída pelo desenvolvimento de competências nos alunos em âmbito escolar, o ensino centrado no aluno e os conceitos teóricos indicados.

1. O PAPEL DOS PARADIGMAS EM EDUCAÇÃO: PARA UMA ABORDAGEM DIDÁTICA CENTRADA NO ALUNO

Situando a temática do presente relatório no tempo e no espaço contemporâneos, pretendo realizar neste capítulo uma breve e sucinta abordagem relativa à evolução paradigmática em educação.

Com base nisto, e partindo de um ensino e de uma escola caracterizados como tradicionais, tenciono caminhar em direção às perspectivas atuais da educação, fazendo referência a algumas tendências recentes no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular.

Deste modo, pretendo fundamentar a concepção de uma abordagem didática centrada no aluno, de acordo com uma visão de escola e de ensino que integra competências, além de conteúdos, na formação de alunos.

1.1.A Evolução do Pensamento Científico em Educação

Antes de mais, paradigma pode ser entendido como um modelo, um padrão ou uma lente através da qual o indivíduo vê o mundo e faz a leitura de uma realidade (Behrens & Oliari, 2007; Guba & Lincoln 1994, p. 107).

Embora seja o ser humano o construtor da lente, a sua mudança é “um processo difícil, lento e a adesão ao novo modelo não pode ser forçada, pois implica na mudança e até na ruptura de idéias, conceitos e antigos valores” (Behrens & Oliari, 2007, p. 55), considerando ainda que “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (Morin, 2000, p. 25).

Mesmo assim, parece-me inevitável que mudanças paradigmáticas ocorram, uma vez que “estão diretamente relacionadas com o olhar e a vivência do observador” (Behrens e Oliari, 2007, p. 55). À medida que a humanidade vai evoluindo, de forma contínua e dinâmica, também o saber científico vai sendo construído, “no cruzamento inter-subjetivo de leituras da realidade, (...)” (Canha, 2001, p. 20). Deste modo, as percepções dos indivíduos sobre o mundo podem ir-se modificando, sendo as lentes ajustadas ou alteradas (cf. Assman, 1998; Behrens & Oliari, 2007); como é possível considerar que, à medida que o pensamento e a ciência evoluem, também a humanidade se desenvolve.

Por exemplo, o positivismo constituiu-se como uma corrente teórica influente na esfera educacional, influenciando o pensamento em educação nos séculos XIX e XX e uma noção de escola tecnicista (Iskandar & Leal, 2002), valorizando somente “o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. (...) a busca do que é prático, útil, objetivo e claro” (ibidem, p. 2). Contudo, através do progresso da Ciência e da demonstração de que incerteza, imprevisibilidade e impossibilidade são aspetos que também podem condicionar ou influenciar o trabalho científico, a racionalidade positivista começou a ser questionada (Canha, 2001, p. 19).

Relativamente a perspectivas atuais da educação (Alarcão, 2001a; Behrens & Oliari, 2007; Gadotti, 2000; Sá-Chaves, 2001), palavras como “necessidade”, “possibilidade” ou “mudança” podem ser encontradas com alguma frequência em trabalhos científicos, de acordo com Gadotti (2000). Continuando a ser relevantes no tempo e espaço contemporâneos, parece-me que podem prenunciar alterações ao nível da mudança de paradigmas e da transformação de práticas, considerando o seguinte:

Noções de globalidade, complexidade, mutação, contextualização, interactividade, articulação sistémica, enquadradora e estruturante, preparação para o incerto, bem como as noções centrais de sujeito, de diálogo e de conhecimento podem encontrar-se na base das tendências actuais nos paradigmas de formação e de investigação, e também no desempenho das profissões (Alarcão, 2001a, pp. 15-16).

A ocorrência de inúmeras mudanças a nível social, económico, cultural e político na Europa e no mundo atuais podem constituir objeto de reflexão para educadores e professores, podendo indiciar outras perspetivas no ramo da educação (Gadotti, 2000). Para o autor supracitado, acontecimentos sucedidos nas últimas décadas do século XX e a entrada num novo milénio proporcionaram momentos de reflexão sobre saberes práticos e teóricos. Dada a viragem de século, também Sá-Chaves (2001, p.83) reflete sobre “Novos ou Velhos Paradigmas?”, considerando que as sociedades sempre foram do conhecimento, da informação, da comunicação, ainda que não tenham sido sempre informadas e conscientes disso (Sá-Chaves, 2001, p. 83-84).

Paralelamente, embora acredite que competências como o pensamento crítico ou a resolução de problemas sejam válidas para uma faixa temporal maior do que a do século XXI, entendo a importância que lhes é atribuída na preparação e formação de indivíduos para o presente século, sabendo que “Globalização, mobilidade, avanços científicos e tecnológicos, provisoriedade do conhecimento, mudança sistemática e contínua são marcas indeléveis da contemporaneidade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 50).

Além disso, tendo em conta que a escola, em Portugal, faz parte do sistema escolar português, e este, por sua vez, integra o “tecido social do país” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 134), considero que a escola e a sociedade não são, ou não deverão ser, realidades isoladas, distanciadas, uma vez que estão em contacto uma com a outra e ambas se podem influenciar.

Contudo, penso que esta relação não é tão linear quanto parece, considerando a questão da mudança de paradigmas em educação, alterações vividas em contexto social, bem como linhas teóricas que valorizam, por exemplo, o reconhecimento da reflexividade na ação da escola e do professor (Alarcão, 2001b; Roldão, 2001), ou a aproximação entre investigadores e professores para uma partilha, um diálogo entre a teoria e a prática (cf. Canha, 2001, 2013).

1.2.A Partilha entre Teoria e Prática para a Transformação do Pensamento e da Ação em Didática

Para compreender a transformação do pensamento científico em Didática, parece-me ser pertinente referir, em primeiro lugar, a obra do autor checo Jan Amós Komenský (Comenius) intitulada “Didática Magna”.

Tendo sido publicada pela primeira vez na primeira metade do século XVIII, a “Didática Magna” é considerada como a obra fundadora ou o “grau zero do pensamento pedagógico moderno” (Narodowski, 2001, p. 14). É com a obra de Comenius que surge o conceito de Didática enquanto “arte de ensinar tudo a todos” (Monção, 2011, p.3) e da mesma maneira (Sá-Chaves, 2017).

Associado a este pensamento encontra-se a ideia de que é possível erradicar o insucesso escolar, se se utilizar, em ensino, uma linguagem erudita e metodologias ou sistemas de ação padronizados – o que é contestado pela experiência real (Sá-Chaves, 2017). A autora supracitada explica que esse tipo de ensino, bem como o pensamento utópico de Comenius – visando modelos clássicos e um conhecimento segmentado, espedaçado, sem prestar atenção ao grupo de aprendentes e aos contextos de ação em causa – não eram viáveis, dada a experiência prática docente que os desmentia (ibidem).

Esta perceção de não ser possível ou exequível ensinar tudo a todos da mesma maneira parece-me fundamental para perceber o destaque que passa a ser conferido à figura do aluno no processo de E/A. A transferência dos holofotes sobre o professor para o aluno, do discurso do ensinar para o discurso do aprender, aparenta tratar-se de um pequeno desvio epistemológico, mas com implicações significativas para a modificação das conceções em torno do conceito de Didática, parafraseando Sá-Chaves (2017). Acrescentaria que para a alteração de perceções e de conceções, bem como para a construção de conhecimento em Didática, é necessário haver uma

partilha entre teoria e prática, convocando uma aproximação entre investigadores e professores (Canha, 2001, pp. 46, 49).

Como catalisadores deste pensamento, julgo ser relevante mencionar os contributos da Psicologia, assim como a obra de Shulman (1986) e Schön (1983), no que diz respeito à consideração das características do aprendente (Sá-Chaves, 2017). Também penso que a questionação da racionalidade e das convicções positivistas encaminhou o pensamento científico em educação noutras direções (cf. Canha, 2001, p. 21), designadamente, no reconhecimento das características dos aprendentes e dos contextos.

Por conseguinte, surge uma nova visão, a partir da ciência social, que valoriza a interpretação do mundo para a construção do saber científico (ibidem). Os fenómenos e as variáveis analisadas não podem ser separadas das características dos contextos, os quais “se articulam, infinitamente, com outras esferas de individualidade, num *continuum*¹ conducente a um conhecimento simultaneamente local e holístico” (ibidem, p. 23). Numa perspetiva ecológica do desenvolvimento, por exemplo, é “importante considerar as características das pessoas, dos grupos e dos ambientes.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 76).

À luz deste pensamento, existe um entrelaçar de contextos no microcosmos escola. Segundo a representação das influências sistémicas no microcosmos escola de Alarcão e Canha (ibidem, p. 74), percebe-se que existe uma influência intercontextual da escola com, por exemplo, a família, os sindicatos ou o Ministério da Educação (ME). Segundo os mesmos autores, “Os contextos influenciam não apenas as pessoas, mas também as instituições e os sistemas em que se enquadram as nossas atividades” (ibidem, p. 75).

No âmbito da Didática, penso que, a uma desvalorização dos contextos de atuação e dos indivíduos que aprendem, pode estar presente uma noção de

¹ Uso de itálico por Canha (2001, p. 23).

conhecimento definido como tradicional, estático e inquestionável. Denota-se, portanto, uma visão aplicacionista da Didática enquanto “veículo de transposição para a prática das teorias produzidas por outras ciências, conferindo-lhe um estatuto próximo da técnica” (Canha, 2001, p. 34).

Contudo, é necessário abandonar a referida visão aplicacionista e desenvolver uma Didática intervencionista em Línguas (Alarcão, 2010; Canha, 2001; Sá-Chaves, 2017; Vieira, 2011), “centrada na reflexão indagadora sobre os problemas reais observados em sala de aula” (Alarcão, 2010, p. 66), sendo o núcleo da ação didática a interação entre professor e alunos (ibidem).

Assim, penso que, tanto para a transformação do pensamento e a melhoria das práticas em aulas de língua estrangeira, como para a concretização de uma abordagem didática centrada no aluno, apoiada em conceitos teóricos, é indispensável haver uma partilha entre a teoria e a prática docente, “um diálogo criativo (...) entre o terreno e o conhecimento científico” (Canha, 2001, p. 36).

1.3.Noções de Escola e de Ensino

Em consonância com o pensamento que tenho vindo a expor, entendo ser possível e importante particularizar as noções de ensino e de escola no que concerne o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Segundo Leão (1999), Zohrabi, Torabi e Baybourdiani (2012), é possível distinguir tipos de escola e de ensino consoante as abordagens de ensino que vão surgindo ao longo dos anos e os paradigmas predominantes em dados períodos de tempo (Leão, 1999), atribuindo propósitos, objetivos e papéis diferentes para o professor e o aluno. Por isso, pretendo abordar uma escola de cariz mais tradicional e uma escola influenciada por paradigmas contemporâneos, com o intuito de estudar possíveis relações com a dicotomia “ensino centrado no professor – ensino centrado no aluno”.

Segundo Mizukami (1986, apud Leão, 1999, p. 190), “na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar”. Neste tipo de escola, o ensino visa “transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (Leão, 1999, p. 191).

Neste cenário, o indivíduo que aprende possui uma postura de passividade, de mero recetor de conteúdos, destacando-se a figura do professor (Canha, 2001). Encontra-se, assim, um ensino mais focalizado no docente, ou seja, uma didática tradicional, distinta do “pensamento didático que nasceu da Escola Nova, conferindo ao aluno o papel de protagonista do processo de ensino e aprendizagem” (Canha, 2001, p. 26).

Devido a críticas apontadas à escola tradicional, sobre um ensino ancorado essencialmente no método expositivo – o qual “privilegia o papel do professor como o transmissor de conhecimentos e o ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem” (Leão, 1999, pp. 193-194) –, foi e tem sido possível conceber, propor e explorar outras perspectivas e métodos de ensino, segundo Leão (1999). Por exemplo, pode ser encontrada um afastamento das perspectivas e metodologias no ensino de Inglês a adultos centradas no professor, designadamente “structure-based approaches (such as grammar-translation and audio-lingual)” (Peyton, More & Young, 2010, p. 2).

Também penso ser possível relacionar a evolução das diferentes noções de ensino e de escola com a própria redefinição do campo de estudo e a reconfiguração das práticas de investigação em DLE (Canha, 2001; Sá-Chaves, 2017), um movimento que, segundo Canha (2001, pp. 42, 47), revela uma aproximação à experiência educativa. Parece-me, assim, que a importância exponencial da aprendizagem de LE, do aluno e dos contextos de ação, considerada para a abordagem didática defendida no presente estudo, pressupõe uma noção de escola e de ensino diferente da relacionada com a conceção tradicional de Didática, abordada anteriormente.

2.PERSPETIVAS DE ENSINO EM DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

No presente capítulo são abordadas perspetivas de ensino em DLE, agrupadas consoante a focalização do ensino, no professor ou no aluno. Posteriormente, são traçadas algumas linhas de comparação entre os dois tipos de ensino, de modo a justificar o destaque conferido ao aprendente, no presente estudo.

2.1.Perspetivas de Ensino Centrado no Professor

Antes de mais, de acordo com a racionalidade positivista e, também, com as perspetivas de ensino centrado no professor consideradas neste subcapítulo, é possível encontrar um profissional de educação cujo papel é descrito por Canha (2001, p. 37) como de “um executor de procedimentos «correctos», fundamentados num saber científico objectivo e irrefutável”.

Segundo Zohrabi et al. (2012, p. 20), sendo o professor a figura predominante do processo de E/A, “the main focus is getting the learners to perform well on state-mandated tests rather than catering to students’ needs”. Lynch (2010) considera este tipo de ensino limitativo para o aprendente, sendo a avaliação baseada apenas no desempenho em exames ou testes, podendo conduzir a uma crescente pressão sentida por alunos, familiares e/ou professores para o alcance de resultados de excelência nas provas de avaliação (Zohrabi et al., 2012).

Para Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014, p. 285), os métodos de ensino considerados tradicionais têm como foco o docente, envolvendo “processos de aprendizagem tradicionais e de recepção, em que os conteúdos são

entregues ao aluno em sua forma final e acabada”. De modo a perceber melhor que perspectivas de ensino podem ser consideradas como tradicionais ou não, destaca-se, em seguida, a síntese elaborada por Celce-Murcia (1991). A autora realça nove abordagens para o ensino de língua estrangeira utilizadas durante o século XX, nomeadamente: “Grammar-Translation Approach”, “Direct Approach”, “Reading Approach”, “Audiolingualism”, “Situational Approach”, “Cognitive Approach”, “Affective-Humanistic Approach”, “Comprehension-Based Approach” e “Communicative Approach” (idem). Visto que as últimas cinco abordagens, respetivamente, surgiram como reação às inadequações ou incongruências encontradas nas abordagens anteriores, considera-se que “Grammar-Translation Approach”, “Direct Approach”, “Reading Approach” e “Audiolingualism” consistirão nas abordagens que refletem perspectivas de ensino mais tradicionais e, por conseguinte, em que a figura do professor prevalece (idem).

2.2. Perspetivas de Ensino Centrado no Aluno

Segundo Nunan (1990), a noção de ensino centrado no aluno tem origem na perspectiva comunicativista da aprendizagem, a qual pode ser relacionada com a mudança de enfoque no professor para o aluno (Calvo, 2007, p. 191). De acordo com o autor supracitado, também existem métodos que poderão ter influenciado um ensino focalizado no aprendente, como por exemplo, “Total Physical Response”, “Silent Way”, “Natural Approach”, bem como contributos da psicologia cognitiva e da psicologia humanista (ibidem).

Para Zohrabi et al. (2012), o ensino centrado no aluno partilha linhas teóricas com a perspectiva construtivista do conhecimento, sendo o aluno o centro do processo de E/A. À luz deste pensamento, o aluno é considerado como arquiteto da sua aprendizagem e do conhecimento (Tavares & Alarcão, 2005; Zohrabi et al., 2012), que vai desenhando o seu percurso de forma ativa

e responsável (Calvo, 2007). Assim, é renunciada a noção de “passive «vessel»” (Zohrabi et al., p. 20) de aluno, “distanciando-se de um posicionamento de mero receptor e reproduzidor transmitido pelo professor” (Canha, 2001, p. 44). Por conseguinte, rejeita-se a ideia de professor como executor de “normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 2005, p. 176).

Além disso, um ensino com enfoque no aluno pode desafiar um currículo escolar que considere o conhecimento como algo imobilizado e finito, organizado por compartimentos sem aparente relação entre si (cf. Alonso, 2005). Partilho, portanto, a visão de Murray e Moore (2012), de que os aprendentes não devem ser considerados como armazéns nos quais se replicam e se empilham paletes de informação, acumuladas de forma passiva e linear, mas indivíduos com capacidades várias. Penso que os alunos podem aprender de variadas maneiras, segundo estilos pessoais de aprendizagem (Dunn & Dunn, 1993; Marsh, 2000), na expectativa de desenvolverem um conjunto diversificado de capacidades (Farnan, 2009; Gardner, 1993).

“Ao pensar como os seres humanos aprendem, também se questiona como devem os professores ensinar” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 117). Por isso, acredito, igualmente, que os docentes poderão adaptar o seu modo de atuação ao contexto de E/A no qual realizam a sua prática, bem como aos grupos de aprendentes com os quais trabalham, modificando, se necessário, a sua forma de ensinar (Barnes, 2006; Murray & Moore, 2012).

Dado que “é em função do educando que o ensino e a escola devem ser concebidos” (Tavares e Alarcão, 2005, p. 136), penso que o ensino centrado no aluno pode constituir uma possibilidade interessante e profícua para o processo de E/A. Assim sendo, parece-me ser possível fazer um balanço sobre os dois tipos de perspetivas presentes neste capítulo:

Teacher-centered approaches have been described as emphasizing a passive transfer of knowledge from teacher to student, while student-centered approaches seek to engage students actively in learning in ways that are appropriate for and relevant to them in their lives outside the classroom (Peyton et al., 2010, p. 2).

3. ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO EUROPEU

Antes de mais, entendo ser pertinente considerar o cenário descrito em seguida, o qual continua a ser relevante para a realidade atual, no que concerne a aprendizagem de LEs em contexto europeu:

All European educational systems are attaching increasing importance to the learning of foreign languages, since there is a dire need to educate multilingual and multicultural citizens in a context where the linguistic consequences of globalization are more and more evident (Lasagabaster, 2008, p. 30).

Como tal, decidi considerar o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001) nesta análise. Trata-se de um documento de referência partilhado por diferentes nações europeias para a aprendizagem de línguas, numa Europa marcada pela mobilidade de pessoas, de bens e de informação, pela globalização e pelo contacto entre povos e línguas distintas (cf. Canha, 2001, 2013; Canha & Alarcão, 2013, p. 50; Lasagabaster, 2008; Marsh, 2000, pp. 9-10).

O documento referido propõe questões para reflexão e análise do E/A destinadas a indivíduos envolvidos na sua organização, como professores e educadores, de modo a que estes profissionais possam considerar na sua prática “necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes” (CE, 2001, p. 12).

A título de exemplo, eis algumas questões: Qual a finalidade da aprendizagem da LE?; O que precisam os alunos de fazer para serem capazes de usar a língua com à vista à(s) finalidade(s) prevista(s)?; De quanto tempo dispõem os alunos para a aprendizagem da LE?; Qual é a sua idade, nível de educação e em que meio social vivem?; “Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?” e “Que acesso têm a manuais, obras de

referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?” (ibidem, p. 12). Quanto às duas últimas questões, penso ser importante referir que, embora considere o aluno como figura central do processo de E/A, acredito veementemente que a preparação e formação para a prática docente é relevante para esse mesmo processo.

Além disso, entendo ser relevante destacar a competência plurilingue e pluricultural, por estar relacionada com as competências gerais e específicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras em Portugal, definidas pelo ME em 2001. Apesar do documento para a orientação do currículo de 2001 ter sido revogado em 2011, como explico posteriormente no presente estudo, partilho a ideia de que existem competências necessárias à aprendizagem de LE e ao desenvolvimento global do indivíduo. Deste modo, importa referir em que termos é formulada a referida competência, de acordo com o QEER:

A ***competência plurilingue e pluricultural***² é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (CE, 2001, p. 231).

Também entendo ser relevante mencionar que a noção de competência plurilingue e pluricultural está intrinsecamente relacionada com o contexto europeu e global, tendo em conta “a sustentabilidade das relações humanas num mundo marcado pela permeabilidade das fronteiras geopolíticas e pela consequente multiplicação dos contactos entre povos (...)” (Canha, 2013, p. 188). Estas são variáveis importantes a considerar em educação, bem como na Didática das Línguas, como refiro no primeiro capítulo do presente estudo.

² O uso de itálico e negrito é feito pelo autor citado.

Além disso, uma vez que “ser capaz de compreender relações entre diferentes línguas contribui para um maior domínio de cada uma delas, a CP³ afigura-se como relevante também para a aprendizagem das línguas curriculares” (Canha, 2013, p. 190). Atendendo ao facto de o Inglês ser uma língua curricular no 1.º CEB, entendo ser importante que neste ciclo de ensino, como nos seguintes, se promova um desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural.

Para concluir o presente subcapítulo, parece-me oportuno referir que o QECR também aborda princípios de desenvolvimento curricular, sendo o oitavo capítulo do respetivo documento inteiramente dedicado a essa dimensão, no contexto de desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural: “O capítulo merece ainda uma leitura atenta por parte daqueles que, tendo que elaborar os currículos para várias línguas, estudam as várias possibilidades de melhor distribuir os recursos entre as diversas categorias de aprendentes” (CE, 2001, p. 15).

Assim sendo, a análise que se segue centra-se nas políticas e reformas educativas no contexto português, relacionadas com o ensino e aprendizagem de ILE no 1.º CEB.

³ A competência plurilingue é abreviada como CP por Canha (2001).

4. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1.º CEB

O presente capítulo concerne políticas e reformas ao nível da educação em Portugal, resultantes de transformações na regulação do sistema educativo português. Para tal, procedeu-se a uma análise de documentos, Decretos-Lei, Despachos e Pareceres relevantes, relativamente ao caleidoscópio do ensino e da aprendizagem de LE, incidindo no Inglês como disciplina obrigatória no 1.º CEB.

4.1. Um Olhar sobre as Políticas e Reformas Educativas em Portugal (1986 – presente)

De acordo com o artigo n.º 1 da Lei n.º 46/86 (1986, p. 3067), por sistema educativo entende-se “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Para esta análise, considere-se o referencial inicial dos anos 80 do século XX, remetendo para um momento de evidente reforma educativa, “uma mudança estratégica nos diversos pontos críticos do sistema educativo, constituindo o currículo um dos aspectos mais debatidos” (Pacheco, 2007, p. 82).

Refiro-me, portanto, à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, resultante de “um desejo de estabilidade e configuração do sistema educativo, que fora primeiramente tentada com a reforma de Veiga Simão de 1971 a 1973” (Pacheco, 2007, p. 82), espelhando

uma necessidade “sentida e inadiável (...) de um quadro regulador” (Pires, 1996, p. 10).

Uma das partes integrantes do sistema educativo português é o ensino básico, “universal, obrigatório e gratuito”, com uma duração fixada em nove anos (Lei n.º 46/86, 1986). Pires (1987, p. 48) afirma ser “objetivo essencial do ensino básico *assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (7.º – a)*”⁴, segundo a LBSE, sendo o 1.º CEB caracterizado por um ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, p. 3070).

Através do cumprimento de um currículo ou programa homogéneo, pretende-se concretizar o ensino e a aprendizagem de um grupo de educandos heterogéneo (cf. CNE, 2009; ME, 2001, p. 39; Sá-Chaves, 2017; Tavares & Alarcão, 2005). Perrenoud (2000, p. 57) questiona a gestão da heterogeneidade no âmbito da turma, baseada na tentativa de homogeneização por parte do sistema escolar, ao agrupar alunos com a mesma idade, por exemplo. A homogeneidade resultante é muito relativa para o autor, sendo importante considerar níveis de desenvolvimento e tipos de socialização diferentes para indivíduos distintos (Perrenoud, 2000, p. 57).

Em 1989 é realizada uma reestruturação curricular ao sistema educativo, contemplando a permissão de iniciação de uma LE nas escolas do 1.º CEB, “na sua realização oral e num contexto lúdico”, “de acordo com os recursos disponíveis” (Decreto-Lei n.º 286/89, p. 3639), sendo reservado o começo da aprendizagem de uma LE curricular ao 2.º ciclo (ibidem, p. 3639).

Avançando no tempo, a reforma educativa ocorrida em 2001, por meio do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, dá conta do ensino de LE enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC). No mesmo ano, é definido o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME, 2001),

⁴ Uso de itálico pelo autor citado.

contemplando um conjunto de competências para a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º CEB. Na tabela 2 encontram-se as competências gerais.

Tabela 2 – Competências gerais para a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2001, pp. 43-44)

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio.
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento.
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Considero que o documento revela a necessidade de desenvolvimento de uma série de atitudes e competências para aprender uma LE, não sendo suficiente saber conteúdos (cf. Mendes, Silveira & Brum, 2002, p. 5). Também são definidas competências específicas (tabela 3), pertencentes à quarta competência geral, “para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para a apropriação de informação” (ME, 2001, pp. 43-46).

Tabela 3 – Competências específicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2001, pp. 45-46)

- Sensibilização à diversidade linguística e cultural.
- Competência global de comunicação, integradora das várias linguagens – verbal, visual, auditiva, corporal – e competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor.
- Dinâmica interactiva a nível do agir e do comunicar.
- Uso de língua a privilegiar em fase de iniciação:
 - A audição e a reprodução de rimas, canções, poemas, ...);
 - A participação em diálogos simples relacionados com a vida do dia-a-dia;
 - A compreensão dos acontecimentos principais de uma história transmitida em registo áudio ou audiovisual;
 - A participação em jogos de expressão dramática;
 - A compreensão de instruções simples;
 - A compreensão/resposta a mensagens escritas (bilhete, convite, postal, fax, correio electrónico, ...);
 - A compreensão dos elementos principais de um cartaz, de um anúncio, de uma embalagem e/ou de um aviso.
- Desempenhos e capacidades essenciais:
 - A discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas consideradas pertinentes;
 - O reconhecimento de diferentes tipos de enunciado;
 - A memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
 - A reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação.

Tendo em vista a “promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira” (ME, 2001, p. 41), a meu ver, as competências essenciais para a aprendizagem de LEs coadunam com as orientações para o seu ensino e aprendizagem em contexto europeu (cf. CE, 2001). Além disso, os eixos de

apoio ao desenvolvimento de competências para a aprendizagem de LEs, presentes no documento do ME (2001, pp. 43-46), podem, por exemplo: estimular a reflexão sobre a prática educativa; contribuir para perspetivar caminhos para a resolução de problemas; descortinar questões às quais (ainda) não existem respostas; favorecer a noção de “ensino globalizante” da Lei de Bases (Lei n.º 46/86, p. 3070), considerando a aprendizagem de conteúdos, por si só, insuficiente (Mendes et al., 2002, p. 5); e, incentivar o desenvolvimento de investigação sobre, para e na prática profissional pelo professor.

Contudo, entendo ser importante referir que, em 2011, o documento oficial de orientação do currículo de 2001 foi revogado, determinando, assim, o abandono de um E/A centrado no desenvolvimento de competências. Destacam-se, assim, os processos baseados na transmissão e aquisição de conhecimento, no cumprimento de objetivos “claros, precisos e mensuráveis” (Despacho n.º 17169/2011, p. 50080), exemplo ilustrativo da racionalidade positivista, bem como das noções de escola e de ensino tecnicistas (cf. Iskandar & Leal, 2002), abordadas em capítulos anteriores.

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE) respondia positivamente à possibilidade de estudo de ILE no 1.º CEB (Parecer n.º 2/2014, p. 2776-2777), sendo insatisfatória a existência de apenas AECs, devido a “níveis de eficácia muito variados, obrigando a que o contacto com o Inglês no 5.º ano de escolaridade se efetue sempre em registo de iniciação” (ibidem, p. 2776).

Por isso, em 2014 entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 176/2014 que visava a introdução do ensino de ILE obrigatória e curricular a partir do 3.º ano de escolaridade. Deste modo, foi estipulada a execução das seguintes medidas: a frequência obrigatória da disciplina, com uma carga horária mínima de duas horas semanais; a criação de um novo grupo de recrutamento; a definição de MCs para o Inglês no 1.º CEB e, conseqüentemente, a adaptação das MCs dos 2.º e 3.º Ciclos, dado o sentido de sequencialidade subjacente, respeitando o QEER; e, a definição de possibilidades de qualificação profissional e de formação para a docência no grupo de recrutamento 120 (ME, 2014, p. 6065).

4.2. Algumas Considerações sobre as Atuais Políticas para o Ensino de Inglês no 1.º CEB

Apesar da intencionalidade explícita da uniformização do ensino de Inglês para todos, em todo o país, no 1.º CEB (ME, 2014, p. 6065), parece-me relevante considerar o pensamento sob o qual foram criadas as MCs de Inglês para o respetivo ciclo (Bravo et al., 2015).

A meu ver, a introdução de MCs para o ensino de Inglês resulta de um pensamento ilustrado no Despacho n.º 17169/2011, que se assemelha à corrente teórica positivista, cujas principais características são indicadas no início do presente estudo. De acordo com o documento oficial, a orientação do currículo de 2001 para o desenvolvimento de competências apresentava uma série de falhas, sendo considerado de pouca utilidade e, também, um condicionalismo à avaliação formativa e sumativa. Assim, penso que a matriz concetual sob a qual as MCs se baseiam não só é inversa à defendida no presente estudo, atendendo à problemática explorada, como está associada a noções de escola e de ensino em que predominam a transmissão e aquisição de conhecimentos. Neste âmbito, existem também implicações para o papel do professor e do aluno, principais intervenientes da ação didática, como a função de técnico e executor por parte do docente, e a obtenção e replicação passiva de conteúdos por parte do aluno (cf. Alarcão, 2005; Canha, 2001).

Além disso, partilho o pensamento de que se poderia reformular as MCs, devido aos seus aspectos menos conseguidos (cf. Cardoso, Martins & Silva, 2016; Direção da APPI, 2014; Martins & Cardoso, 2015). A título de exemplo, parece-me que o domínio intercultural, apesar de estar efetivamente contemplado nas MCs, não se encontra significativamente representado. Este domínio poderia estar em maior consonância com as linhas orientadoras propostas pelo ME (2001), no âmbito das competências gerais e específicas para a aprendizagem da LE, com o objetivo máximo de desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural (CE, 2001), por exemplo. Segundo

Martins e Cardoso (2015, p. 150), as MCs consistem num “recurso parco”, sendo da responsabilidade de cada professor pensar sobre elas criticamente e de complementar a sua atuação pedagógica-didática de forma sustentada, ainda que respeitando as MCs.

Além disso, nas MCs (Bravo et al., 2015) é possível verificar a ausência de qualquer referência relativa à avaliação e à autoavaliação, ou às dimensões atitudinal, avaliativa e de competência plurilingue e pluricultural (cf. CE, 2001; ME, 2001). Já o “Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005) contemplava propostas de orientação curricular, bem como sugestões de instrumentos de avaliação, para além das finalidades do ensino de ILE no 1.º CEB (ibidem).

Enquanto que o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME, 2001) espelha a preocupação vivida no século XXI, na educação nacional e europeia, para o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem de LEs, a revogação do mesmo em 2011 favorece uma perspetiva positivista, a meu ver, assim como uma noção de escola e de ensino tecnicistas e aplicacionistas. Também me parece ser possível encontrar aspetos semelhantes entre os princípios da corrente positivista, referidos no início da primeira parte do presente estudo, com o pensamento ilustrado no Despacho n.º 17169/2011, dado o favorecimento do cumprimento de objetivos de uma natureza específica e a inutilidade das competências na educação, mencionados no subcapítulo anterior.

Embora a conceção das MCs tenha sido sustentada no QEER (CE, 2001), verifica-se a ausência de um “capital de competências” (ME, 2001, p. 40), cujo domínio culmine na competência plurilingue e pluricultural, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes, e compreendendo “aspetos não meramente cognitivos mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social” (ibidem, p. 39). Assim, parece-me oportuno afirmar que a matriz concetual do presente estudo está mais relacionada com o pensamento subjacente à orientação do currículo publicada em 2001, do que com o pensamento explicitado no Despacho n.º 17169/2011.

5. POSSIBILIDADE E DESAFIO DE UMA ABORDAGEM DIDÁTICA CENTRADA NO ALUNO

No presente capítulo pretendo explorar a possibilidade de uma abordagem didática centrada no aluno, com base em conceitos da área da Psicologia, refletindo sobre as suas possíveis implicações para o campo didático. Denoto que a mesma abordagem pode consistir num desafio na sua concretização, de acordo com o que foi possível apurar através da leitura e análise de literatura científica sobre o tópico de estudo.

A título de exemplo, Tudor (1992) descreve problemas de implementação de um ensino focalizado no aluno, num ambiente de trabalho em que não há uma cultura que vise a individualidade do aprendente, acreditando também que tal abordagem não deve ser forçada ou imposta aos alunos. Neste cenário, o processo de implementação, aos olhos do respetivo autor, poderá ser mais demorado e requerer maior orientação por parte do professor (Tudor, 1992, p. 32).

À luz deste pensamento, são enumerados seguidamente fatores que possam influenciar um tipo de ensino com enfoque no aluno, segundo Tudor (1992), por mim considerados no desenvolvimento do presente estudo. Contudo, a esta seleção poderiam ser acrescentados outros aspetos ainda, sendo possíveis impedidores ou catalisadores do referido tipo de ensino – por exemplo, os de cariz mais cultural, segundo o autor, como as perceções dos aprendentes sobre a aprendizagem de LE ou os papéis atribuídos ao professor e ao aluno (Tudor, 1992, p. 37).

No âmbito da implementação, caso prevaleça a figura do professor no E/A ou não exista uma cultura privilegiando a individualidade do aluno e o seu poder de decisão, na instituição escolar, será possível encontrar dificuldades de concretização do ensino com enfoque no aluno (ibidem, p. 32).

Também a maturidade dos alunos é um fator considerado pelo autor supracitado, podendo influenciar a negociação de objetivos de aprendizagem entre professor e alunos, bem como entre alunos (ibidem, p. 35). À luz deste pensamento, é possível perceber que, com alunos de um nível de maturidade baixo, mais difícil se tornará a concretização da negociação referida, bem como da abordagem didática pretendida.

Além disso, o conhecimento e as competências docentes constituem um fator influenciador para Tudor (ibidem, p. 40), sublinhando competências específicas, competências educativas e qualidades pessoais. Relativamente às competências específicas, o autor menciona: a familiaridade com procedimentos de análise das necessidades dos alunos, com o intuito de tornar os aprendentes conscientes das suas dificuldades de aprendizagem; a capacidade de planeamento; o conhecimento de uma diversidade de métodos, técnicas e materiais para gerir as necessidades educativas e preferências dos alunos, de modo flexível (ibidem).

Quanto às competências educativas, o autor refere a capacidade de adaptar a atuação pedagógico-didática às características dos aprendentes, com base num conhecimento de variáveis culturais, psicológicas e cognitivas (ibidem).

Quanto às qualidades pessoais do profissional de educação, o autor menciona a resiliência e a atitude de abertura para uma articulação horizontal e vertical no ensino (ibidem).

Por estes motivos, no que concerne o referencial teórico relativo ao ensino centrado no aluno, irei considerar, principalmente, a atuação pedagógica-didática, o contexto de PES e do E/A de Inglês no 1.º CEB, as características do grupo de aprendentes e o conhecimento e competências docentes.

5.1. Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Desembaraçando Conceitos e Significados

A análise que se segue consiste em desembaraçar conceitos e significados, no que concerne as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem, segundo a percepção de que existem várias competências entendidas como importantes para o desenvolvimento dos indivíduos (cf. Carmo, 2014; Gardner, 1993), e de que não é possível ensinar tudo a todos da mesma maneira (Sá-Chaves, 2017; Tavares & Alarcão, 2005).

Primeiramente, procedeu-se a uma revisão de literatura, na tentativa de realização de um mapeamento do campo, de modo a estudar e realizar uma leitura crítica acerca de aspetos como as “escolas” e os autores de referência, a tradição de investigação já existente sobre o tema selecionado e a teia de temas relacionados importantes, segundo, por exemplo, as orientações para a revisão de literatura propostas por Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, pp. 15, 28). Neste âmbito, voltou-se a questionar a relevância do tema de investigação para a área da educação, dadas as múltiplas definições e a variedade de estudos sobre inteligência, bem como a sua possível relação com estilos de aprendizagem.

Para Ken Robinson (2010), a perspetiva iluminista de inteligência – em que a capacidade de pensamento dedutivo, a razão e um conhecimento denominado como “clássico” imperam. Para Robinson (2010), esta perspetiva tem influenciado a educação – mais concretamente, a educação pública e o entendimento acerca do que é ou não é académico, de quem é ou não é inteligente. Segundo o autor, esta perspetiva contribui para uma divisão entre académico e não-académico, inteligente e não-inteligente, podendo resultar na exclusão de indivíduos que, embora possuam capacidades e características singulares ou excecionais, não são considerados como inteligentes ou capazes. Isto poderá ser devido ao facto de não corresponderem à visão

academista do que é ser-se inteligente, aos olhos do modelo de inteligência mencionado por Robinson (2010).

Nesta linha de pensamento, Carmo (2014) refere que o facto de diversos *currícula* escolares sobrevalorizarem as competências linguística e lógico-matemática, em detrimento de outras, pode construir outro tipo de cenário. Para o autor, outras consequências possíveis são o aumento do insucesso dos alunos e do abandono escolar, bem como a ausência de outras experiências de aprendizagem essenciais à vida dos aprendentes, igualmente relevantes para os que já são competentes a nível linguístico e lógico-matemático (idem). Também Machado (2011) alerta para o carácter múltiplo de inteligência, a qual não se limita aos componentes linguísticos e lógico-matemáticos, para este autor.

Contudo, de acordo com um ensino centrado no aluno, pretende-se que os aprendentes: experienciem um leque de situações e de atividades variado, participando não só em experiências baseadas nas suas competências mais desenvolvidas, mas também em situações que possam colmatar as suas necessidades e áreas de maior fraqueza (Levy, 2008). Por isso, considero ser importante destacar, também, o papel da escola no desenvolvimento do aluno: “la tarea concreta de la escuela consiste en hacer todos los esfuerzos para encaminar al niño por esta dirección, para desarrollar lo que le falta” (Vygotski, 1984, pp. 113-114).

No que diz respeito aos professores e educadores, o ensino centrado no indivíduo pode proporcionar uma perspetiva mais equitativa do ensino, segundo Coll e Onrubia (2004). Além disso, esta perspetiva pode auxiliar na construção de um melhor entendimento sobre diferentes formas de ensinar e de aprender: “A insistência num único processo de aprendizagem ignora que as pessoas têm diversas formas de aceder ao conhecimento, empobrece a aprendizagem e exclui delas diversas pessoas que poderiam aprender de forma diferente” (Carmo, 2014, p. 52).

Tendo em conta estas possibilidades, considero que o trabalho realizado pelo psicólogo Howard Gardner (1993) possa ser pertinente no âmbito do

ensino centrado no aprendente. Este autor preconizou a teoria das inteligências múltiplas, fundada numa visão pluralista de inteligência, em oposição a um paradigma da inteligência única e unidimensional, evidenciada em testes psicométricos. De acordo com o autor, uma vez que a vida requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligência por parte dos indivíduos, tendo cada um deles potenciais biopsicológicos distintos, todos eles possuem um conjunto de habilidades e capacidades mentais diferentes, que Gardner classifica como “inteligências” (Jordan et al., 2008). Para o autor, a inteligência não é mais do que a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados num dado cenário cultural (ibidem).

Deste modo, penso que um modelo de ensino influenciado pelas ideias basilares da teoria de Gardner pode ser positivo, visto que considera um leque de competências a desenvolver nos alunos que podem ser relevantes para a sua vida e para a sua formação (Carmo, 2014). Segundo Haley (2004), embora haja competências mais dominantes em determinados alunos do que em outros, todas as inteligências são importantes. Além disso, a noção de que existem diferentes perfis individuais dos aprendentes, não havendo dois indivíduos exatamente iguais, pode conferir um carácter mais humanizador ao ensino e à aprendizagem.

No entanto, uma das controvérsias relacionadas com a teoria de Gardner (1993), assinalada e debatida por autores como Denig (2004), tem que ver com a utilização dos termos “multiple intelligences” (inteligências múltiplas) e “learning styles” (estilos de aprendizagem). Podem estes termos ser considerados sinónimos, ou são distintos um do outro?

Segundo Denig (2004), embora quase todo o professor já tenha contactado com os termos “multiple intelligences” e “learning styles”, não se sabe ao certo se, por exemplo, profissionais da educação seriam capazes de apresentar uma definição ou descrição, ainda que breve, para cada um dos conceitos (idem).

De acordo com Denig (2004), há autores que defendem a existência de um processo de E/A que corresponda a métodos ou formas de aprendizagem que

sejam da preferência dos aprendentes, como Nelson (1998), “who proposed that people who are smart in an intelligence learn best through methods associated with that intelligence” (Denig, 2004). Outros autores que partilham uma opinião semelhante são Rita e Kenneth Dunn (1993), os quais entendem que a forma de aprendizagem que o aprendente prefere poderá consistir num estilo de aprendizagem, recomendando que “students will learn best when they are taught and when they learn in a manner consistent with their primary and secondary learning styles” (Denig, 2004, p. 107).

Contudo, se o professor ou educador confiar apenas na forma ou estilo em que o aluno pretende ser ensinado, parece-me provável que nem o professor, nem o aprendente estejam a desempenhar um bom trabalho, pois mais relevante do que conceder ao aluno aquilo que ele deseja será a superação de desafios e o envolvimento do aprendente em experiências de aprendizagem diferentes, de modo a que este possa contactar com uma variedade de situações (Lightbown & Spada, 1993).

Apesar de não existir um corpora de trabalhos de investigação sólido e extenso relativo à teoria proposta por Gardner (1993), “there is much popular support for the concept of multiple intelligences” (Denig, 2004, p. 99). Segundo o autor supracitado, a referida teoria possui pontes fortes, podendo, nomeadamente:

- contribuir para uma reforma educativa, no que diz respeito à reavaliação de disciplinas, ao papel das artes e outras áreas do saber situadas, tradicionalmente, na periferia do currículo;
- pressupor um enfoque no indivíduo e uma preocupação por um desenvolvimento da pessoa na sua globalidade;
- promover o crescimento e desenvolvimento do potencial individual de cada ser humano;
- desafiar os educadores/professores, no sentido da procura de formas que possibilitem a aprendizagem de um dado tema ou conteúdo para determinado aluno ou grupo de alunos (ibidem, pp. 99-100).

Além disso, para o autor supracitado, as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem poderão funcionar como duas dimensões complementares. Assim sendo, surge a questão de como se poderia complementar as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem, em contextos de E/A, de modo a alcançar um conjunto de objetivos e contributos subjacente que, segundo diversos autores, ambas as teorias apresentam – como a noção de que não é possível ensinar tudo a todos da mesma maneira.

Autores como Lynn Waterhouse (2006) discordam da teoria de Gardner (1993), apontando como um dos pontos fracos dessa teoria a falta de evidência empírica e de validação. Outros autores que não apoiam ou defendem a teoria das inteligências múltiplas propõem uma abordagem multisensorial, baseada no princípio de proporcionar aprendizagens ricas e variadas (Lightbown & Spada, 1993), tendo em conta os cinco sentidos (olfato, visão, tato, audição e paladar), acrescentando que quantos mais sentidos forem envolvidos nas experiências de aprendizagem, maior probabilidade haverá de o aprendiz recordar essas experiências no futuro.

Nesta perspetiva, o uso dos sentidos em práticas pedagógicas pode ser entendido como uma forma de complementar noções provenientes das duas teorias e quadros conceituais existentes, proporcionando, possivelmente, meios ou caminhos que se aproximem da forma de aprendizagem de preferência individual (estilos de aprendizagem), como também auxiliar a promoção de diferentes competências (inteligências múltiplas).

Portanto, a problemática do estudo, proveniente de uma visão de escola que integra o desenvolvimento de competências na formação dos alunos, consiste na possibilidade de implementação de uma abordagem didática centrada no aluno, sustentada por um entendimento dos conceitos teóricos explorados no presente subcapítulo.

6.A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB

Tendo em vista um ensino centrado no indivíduo, entendo ser pertinente abordar o planeamento e a gestão de uma atuação que vise o desenvolvimento de competências nos alunos. Por isso, parece-me ser necessário sistematizar que competências poderão ser consideradas como relevantes nos professores e que formação existe, ou deverá existir, para preparar futuros profissionais de educação.

Uma vez que, no presente estudo, foram referidas competências específicas, educativas e qualidades pessoais do professor, consideradas também como importantes para o ensino centrado no aluno, de acordo com Tudor (1992, p. 32, 35, 40), não voltarei a abordá-las neste capítulo.

6.1. Que Competências?

Se são abordadas competências do aluno para o século XXI, é possível falar de competências do século XXI para os docentes? Esta questão pode ser considerada como impertinente, se se assumir um ponto de vista em que as competências a ser desenvolvidas pelo professor e pelo aluno são relevantes para uma janela de tempo muito maior do que a do século XXI, ou seja, sem a obrigatoriedade de as enclausurar apenas ao século atual – à semelhança do raciocínio ancorado em Sá-Chaves (2001), já referido no presente estudo.

Contudo, até as questões que possam ser julgadas mais desconcertantes podem conduzir a respostas pertinentes (Alarcão, 2018). Entendo que possam existir competências entendidas como necessárias e específicas para o docente do novo milénio e do século XXI, considerando um quadro social que

se pinta com novos desafios, exigências e indivíduos de diversos contextos culturais e sócio-económicos (Alarcão, 2001a; Alarcão & Canha, 2013), como também a mudança de paradigmas (Alarcão, 2001b; Roldão, 2001).

Segundo Leite e Fernandes (2010, p. 200), os professores poderão realizar um melhor trabalho no que diz respeito a inovações e a uma mudança de paradigma “se possuírem e mobilizarem um conjunto de competências e capacidades, nomeadamente a de problematizar e refletir colectivamente sobre os quotidianos escolares (...)”. Dado o reconhecimento da ideia de professor reflexivo defendida por Schön (1983), Lüdke (2001, p. 80) entende que “O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação de um bom professor, (...)”.

A partir de Canha (2013), também considero a colaboração como competência indispensável na formação e na prática docentes, remetendo para a confiança no outro, a valorização dos seus saberes e experiências, e a humildade quanto ao próprio conhecimento e experiência (Alarcão & Canha, 2013). Em suma, trata-se de “uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação” (ibidem, p. 48).

Uma vez que entendo que nem a aprendizagem deverá ser concentrada na aquisição e replicação de conteúdos, mecânica e passiva, nem o ensino deverá consistir na transmissão e debitação de conteúdos (Tavares & Alarcão, 2005), partilho a visão de Nóvoa (1992) relativamente à formação de professores. Segundo o autor, a formação deve ser mais do que um espaço para a aquisição de técnicas e conhecimentos, mas sim um lugar em que os docentes possam socializar e se configurar profissionalmente.

Resultante deste pensamento, surgem as seguintes questões: Se os docentes não possuírem formação, conhecimento e competências para fomentar um tipo de trabalho com os seus alunos direccionado para o desenvolvimento de competências, como se poderá expectar que os aprendentes sejam preparados nesse sentido? Como se pode prever que os aprendentes desenvolvam determinadas competências, se os docentes se sentirem descomprometidos em relação a isso, visto que as MCs para o

ensino de Inglês não contemplam esse aspecto, e o documento de orientação do currículo revogado em 2011 desvaloriza o papel das competências no Ensino Básico, em função da “aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização” (Despacho n.º 17169/2011, p. 50080)?

6.2. Que Formação?

Em consonância com o pensamento que tenho vindo a expor, parece-me que a formação de professores deve proporcionar dinâmicas de trabalho que promovam o conjunto de atitudes e competências abordado no subcapítulo anterior (Fontana e Fávero, 2013; Leite & Fernandes, 2010). Assim sendo, a formação deve ser sustentada e desenvolvida com base em “saberes teóricos e com recurso a formações específicas, mas integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular” (Roldão, 1999, p. 50).

Tal como não é possível ensinar tudo a todos da mesma maneira (Sá-Chaves, 2017), Rodríguez López (1995, p. 38) adverte que dificilmente se pode preparar todos os futuros docentes para resolver todas as situações que encontrarem, devido ao dinamismo, à instabilidade, à incerteza e à imprevisibilidade dos contextos (Sá-Chaves, 2017). Por isso, a reflexão, a investigação e a colaboração surgem como elementos-chave da formação e da prática docentes.

Atendendo, por exemplo, à minha experiência enquanto estudante e ao plano do curso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB na instituição de ensino superior frequentada, penso que UCs como Investigação na Prática Profissional, Prática de Ensino Supervisionada (PES) e Seminário de Acompanhamento à Prática de Ensino (SAPE), assim como as dinâmicas de trabalho que tiveram lugar em cada uma delas, conferiram oportunidades de

problematização, reflexão e questionamento, como retratei no balanço reflexivo do percurso realizado no âmbito da UC de SAPE:

(...) sinto que fui construindo um pensamento mais “sólido” e crítico sobre diversas temáticas relacionadas com a Didática do Inglês como Língua Estrangeira (...). Segundo o que pude experienciar pela partilha de ideias no SAPE, entre os colegas e o docente da disciplina, bem como na PES, parece-me que o mais importante é colocar questões com um olhar crítico, perguntando-me a mim mesma o que é que tenciono que os alunos aprendam e como vou possibilitar a participação e a aprendizagem de todos (...) (Szcurek, 2018, pp. 2-3).

A investigação também foi ganhando predominância no meu percurso académico, sendo entendida da seguinte maneira: “um instrumento de trabalho essencial para o professor, porque é através dele que consegue conhecer melhor a realidade da sua aula de língua estrangeira e agir sobre ela” (Lüdke, 1998, p. 79, apud Canha, 2001, p. 50).

Como tal, penso que o “eu” professor e o “eu” investigador não deverão constituir duas realidades dicotómicas e distintas, embora perdure a perceção de que o professor e o investigador tradicional, o académico, integram comunidades diferentes (Canha, 2013, p. 42), com papéis, campos de ação e funções distintas (ibidem, p. 39). A este respeito, penso que o trabalho do docente não deve ser apenas estudado pelo académico, mas também pelo próprio professor (Stenhouse, 1978), como professor-investigador.

Neste âmbito, considero a formação inicial de professores como um bom ponto de partida para a investigação feita sobre e no terreno. A prática constitui, portanto, um laboratório de experiências, no qual a teoria é interpretada, testada, afinada, ajustada ou criticada, contribuindo para eventuais e melhores análises e entendimentos acerca da experiência educativa, fazendo também emergir, possivelmente, novos caminhos de investigação (cf. Canha, 2001; Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2007, p. 18).

Apesar disso, há fatores que podem restringir a realização de investigação por parte de professores, ou a aceitação da mesma pela comunidade científica, segundo Zeichner e Noffke (2001, pp. 298-299), como a falta de preparação ou de formação dos professores para o desenvolvimento de

investigação, o que pode resultar na ausência de aceitação desse trabalho ou de correspondência a determinadas exigências, critérios, modelos ou padrões de qualidade ou excelência (Zeichner & Noffke, 2001, p. 298). Outras críticas estão relacionadas com a impossibilidade de generalização a partir de estudos de menor escala, assim como com a realidade da profissão docente, a qual pode dificultar o desenvolvimento de investigação dada a escassez de tempo, e/ou desviar a atenção do professor da sua tarefa principal, o trabalho de sala de aula com os alunos (ibidem, p. 299).

Não obstante, considero que o professor deverá ser um professor-investigador e, como tal, a formação disponibilizada para a prática docente deverá conferir oportunidades de desenvolvimento a esse nível: “O professor/investigador necessita, assim, de uma formação que o habilite a descobrir as suas próprias teorias e as suas próprias práticas, isto é, que lhe permita enfrentar e resolver os problemas que se lhe colocam no seu quotidiano profissional” (cf. Atienza, 1993, p. 221, apud Canha, 2001, p. 50).

Assim, poderá se afirmar que o conjunto de atitudes e competências abordado, bem como a formação docente, são fundamentais para uma atuação adequada do profissional de educação no contexto em que intervém, bem como para o seu desenvolvimento profissional. “Caminhamos, pois, no sentido da diluição das fronteiras que têm vindo a dividir a actuação de investigadores e professores, (...)” (Canha, 2001, p. 55).

Tendo em conta a temática central do presente estudo, percebe-se que a concretização de uma abordagem didática centrada no aluno pode depender das próprias competências e formação docentes.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Tendo o presente trabalho uma componente empírica, na segunda parte é traçado o desenho do estudo e respetiva contextualização, sendo apresentada a metodologia de investigação utilizada. De acordo com o mencionado em capítulos anteriores, pretende-se estudar possibilidades de uma abordagem didática centrada no aluno, no contexto de intervenção da PES e no âmbito do E/A de ILE no 1.º CEB.

Posteriormente, são enunciadas as questões de investigação, bem como os objetivos de investigação e de intervenção, seguidos das técnicas e instrumentos de recolha de evidências empíricas. Depois de descrever o contexto de intervenção da PES, relacionando-o com a temática central do estudo, concentro-me no tratamento e na análise dos dados obtidos, tendo não só em consideração os instrumentos de investigação utilizados, mas também a matriz concetual e o enquadramento teórico.

1. DESENHO DO ESTUDO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Antes de mais, julguei ser útil e relevante conhecer as opções metodológicas consideradas por outros investigadores que desenvolveram ou têm desenvolvido atividade científica no âmbito do ensino centrado no aluno, convocando as características dos aprendentes para o processo de E/A.

Através da revisão de literatura, foi possível estudar e analisar criticamente textos de teor científico, relevantes para a temática do presente trabalho, considerando as críticas apontadas à teoria de Gardner (1993) – nomeadamente, a falta de dados empíricos, segundo Waterhouse (2006) –, para além dos defensores das suas ideias, como Armstrong (2009). Deste modo, também é possível dar a conhecer ao leitor os pilares sobre os quais o presente trabalho e o pensamento do investigador foram construídos (Canha, 2001, p. 39; Cardoso et al., 2010, p. 25).

O tópico de estudo tem sido investigado através de metodologias variadas, com recurso, por exemplo, a métodos experimentais e técnicas como a utilização de grupos de controlo, de pré e pós-testes (Baş & Beyhan, 2010), inquéritos por questionário e entrevistas (Chen, 2005), bem como a realização de estudos de caso (Stăncună & Crăciun, 2011).

Assim sendo, entendo ser relevante referir, seguidamente, em que paradigma investigativo está enquadrado o estudo empírico, no que concerne a metodologia descrita.

1.1. Metodologia do Estudo

Dada a minha intenção de desenvolver uma investigação ao serviço da pedagogia, penso que o presente estudo se aproxima de um paradigma naturalista (interpretativo), em oposição a um paradigma racionalista (positivista). Como tal, foram considerados os seguintes atributos criteriais sugeridos por Guba e Lincoln (1988, apud Vieira, 2014, p. 39): a natureza da realidade educativa, múltipla e holística; a relação de interação entre investigador e objeto de estudo ou sujeitos; o conhecimento dependente do contexto de intervenção; a “inferência de padrões plausíveis de influência” e o “compromisso com valores” (ibidem).

Relativamente ao paradigma naturalista (interpretativo) de investigação, penso ser possível encontrar linhas de semelhança com o paradigma designado por Alarcão (2001b) de “experencialismo crítico”, dada a procura de definição de uma metodologia que fosse flexível e adaptável, que me permitisse perceber a realidade do contexto de intervenção, agindo conforme as exigências, as necessidades e a imprevisibilidade do mesmo (Gonçalves & Alarcão, 2004). Por conseguinte, penso que o estudo empírico apresenta contornos de experencialismo crítico, o qual visa “acentuar a mediação do fator humano na investigação, a existência de redes de interação entre partes e todo, entre forma, função e substância, consciente e inconsciente, material e imaterial, particular e universal” (Alarcão, 2001b, 141).

Assim sendo, a metodologia do presente trabalho insere-se numa perspetiva qualitativa da investigação, dada a procura de conhecimento acerca das perceções de alunos, de docentes e da própria professora estagiária sobre aspetos relacionados com o tópico de estudo. Como tal, recorri a um conjunto de representações da realidade, sob a forma de observação e entrevista, por exemplo (Bryman, 1988; Creswell, 2009; Denzin & Lincoln, 2000; Winter, 2000), com o intuito de estudar “things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3).

1.2. Questões de Investigação, Objetivos de Intervenção e Objetivos de Investigação

Considerando que a escola e o ensino deverão ser orientados para o aluno, sendo o aprendente a figura central do processo de E/A (Tavares & Alarcão, 2005), procuro tentar responder às seguintes questões:

1. É possível implementar uma abordagem didática centrada no aluno, em contexto de PES, no âmbito do ensino de Inglês no 1.º CEB em Portugal?
2. A abordagem didática referida pode contribuir positivamente para a aprendizagem da ILE?
3. Como rentabilizar o conhecimento dos perfis individuais dos alunos no ensino e na aprendizagem de Inglês enquanto LE curricular?

Considerando as questões de investigação apresentadas, defini dois objetivos de intervenção e dois objetivos de investigação para o desenvolvimento do estudo, respetivamente:

1. Adaptar as práticas pedagógicas e o modo de atuação, de acordo com um ensino centrado no aluno e um conhecimento individualizado dos aprendentes.
2. Proporcionar oportunidades de participação e desenvolvimento dos alunos, refletindo sobre práticas de sucesso e espaços de melhoria futura.
3. Analisar a intervenção desenvolvida em contexto de PES, tendo em conta a abordagem didática centrada no aluno para o ensino de ILE no 1.º CEB.
4. Estudar possibilidades de implementação da referida abordagem didática na PES, no âmbito do ensino de ILE no 1.º CEB.

No subcapítulo seguinte são referidas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados selecionados para alcançar os objetivos propostos, bem como responder às questões de investigação.

1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para o presente estudo optei pela utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados que auxiliassem o desenvolvimento da investigação qualitativa, bem como o alcance dos objetivos propostos e a tentativa de resposta às questões de partida mencionadas anteriormente. Refiro-me, portanto, ao inquérito por questionário, à entrevista por “focus group”, aos planos de aula, às notas de campo, aos relatórios de autoavaliação e heteroavaliação e aos resultados das aprendizagens dos alunos.

Em primeiro lugar, o inquérito por questionário pode ser entendido como a realização de um conjunto de questões a um grupo de inquiridos, visando conhecer comportamentos, valores, opiniões, condições e modos de vida, perceções e preferências (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 188). Este instrumento também é utilizado quando há necessidade de interrogar um grande número de pessoas, havendo a possibilidade de “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 189).

Pretendendo aferir as perceções dos alunos e da professora estagiária no âmbito das variantes de inteligência, de modo a obter um conhecimento individualizado, foram utilizados dois questionários de resposta fechada baseados em Armstrong (2009), visto que o autor mencionado não só tem desenvolvido vários estudos acerca da obra de Gardner (1993), como também a tem orientado e moldado para a educação e o ensino. Sendo o modelo de questionário original, proposto por Armstrong (2009), direcionado a adultos e escrito em inglês, entendi que se poderia manter a mesma estrutura e o

mesmo texto para a professora estagiária (Anexo 1). Contudo, pareceu-me ser necessário alterar e adaptar o mesmo modelo ao grupo de alunos, dado tratarem-se de crianças. Por isso, tive em consideração fatores como a simplificação do texto, a língua materna dos aprendentes – o português –, e a extensão do questionário (Anexo 2).

Também se recorreu ao “focus group”, entendido como “entrevista centrada” ou “focused interview” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193), visando conhecer perceções de docentes do 1.º CEB – professores titulares de turma e professores de ILE –, cuja prática docente teve lugar no mesmo contexto educativo da PES, procurando saber que tipo de trabalho é realizado com os alunos, no âmbito do ensino com enfoque no aprendente e no desenvolvimento de competências. Através da discussão e da interação em grupo, pretendeu-se explorar os conhecimentos dos indivíduos sobre o tema central do estudo e partilhar experiências (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193), contribuindo assim para um melhor entendimento sobre como as pessoas pensam, o que pensam e porquê (Kitzinger, 1995).

Para tal, foi necessário ter em atenção o campo de ação dos entrevistados, a sua disponibilidade para participação na entrevista, assim como os possíveis conhecimentos e experiências que já poderiam ter e que viriam, eventualmente, a contribuir para a construção de conhecimento e a criação de dados (Rabiee, 2004). Considerei também maximizar a interação entre o grupo na designada entrevista, “conducted in a relaxed fashion” (Kitzinger, 1994, p. 102), em que o investigador também participa, coloca questões e rejeita uma postura passiva.

Também recorri a planos de aula, para melhor compreender o que se pretendeu realizar no contexto de intervenção, e complementar o cumprimento dos objetivos propostos para o presente estudo. Além disso, foram utilizadas notas de campo, com o intuito de fornecer um entendimento mais pormenorizado e contextualizado do trabalho de aula realizado, segundo os olhares de um dos elementos do núcleo de estágio e da Orientadora Cooperante (OC). Sendo a observação de aulas uma das componente da PES,

convoquei, desta maneira, a dimensão horizontal da supervisão que tem como intervenientes o formando e os pares pedagógicos (Alarcão & Canha, 2013, p. 53). Dada a importância da interação na promoção do desenvolvimento (ibidem, p. 80), parece-me oportuno referir os conceitos de heterosupervisão e autossupervisão, na situação de formação de grupo em que me encontrei.

Enquanto que com as planificações se pode aceder ao meu pensamento durante a PES, à organização e fundamentação do trabalho relativo às aulas, com as designadas notas de campo é possível conhecer outras perceções sobre a minha prática educativa, entendendo que a convergência de olhares possa contribuir para o desenvolvimento do estudo. Por motivos semelhantes, foram utilizados os relatórios de autoavaliação e heteroavaliação relativamente à minha prática educativa.

Além disso, foram recolhidos alguns exemplos dos resultados das aprendizagens da turma, ao nível da avaliação formal à disciplina de ILE – disponibilizada pela OC e docente de Inglês da turma do 4.º ano –, assim como evidências da realização de atividades requeridas aos alunos em diferentes aulas de ILE, durante a PES.

No que concerne a avaliação formal, foi possível reunir os resultados obtidos pela turma ao nível de um teste diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2017, dois momentos de avaliação que tiveram lugar no primeiro período e um momento de avaliação ocorrido no segundo período.

O teste diagnóstico e o primeiro momento de avaliação da turma (composto por teste escrito, teste de oralidade e de audição), no primeiro período, podem dar conhecimento sobre o desempenho dos alunos antes da realização da PES. Em contrapartida, os outros momentos de avaliação estiveram relacionados com a PES, na qual estive presente. Esses momentos consistem, especificamente, na primeira questão-aula, realizada em dezembro de 2017, e na segunda questão-aula, realizada em fevereiro de 2018.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

O contexto de intervenção pertence a uma escola pública, cooperante com o estabelecimento de ensino superior de frequência do ciclo de estudos de Mestrado, na qual foi foram desenvolvidas “atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada”, segundo o previsto no artigo n.º 22 do Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014, p. 2824).

Embora a PES tenha tido lugar em duas escolas pertencentes a um mesmo agrupamento situado no concelho de Matosinhos, no distrito do Porto, será caracterizado o contexto no qual foi realizado um trabalho mais relacionado com o presente estudo, com uma turma do 4.º ano. A PES foi desenvolvida sob a orientação de uma professora, a docente de Inglês da turma do 4.º ano e supervisora cooperante, e de um supervisor da instituição de ensino superior.

Considerando a informação presente no Projeto Educativo (PE), assim como no Projeto Educativo Municipal (PEM), é possível perceber que o nível de desemprego no município ao qual a escola pertence aumentou ao longo dos anos 2011 a 2013. A instituição escolar, na qual se desenvolveu a PES, integra uma área muito urbanizada, de um meio socioeconómico desfavorecido, onde bairros sociais, cooperativas habitacionais e outras áreas residenciais coexistem (Câmara Municipal de Matosinhos, 2013). De acordo com dados encontrados no PE, duas instituições de ensino básico – em que se inclui a da PES – apresentam uma taxa de alunos subsidiados que ultrapassa os 45%⁵.

⁵ Por razões de conservação do anonimato, é omitida a fonte do PE da escola.

Relativamente ao PE, em particular, de acordo com a legislação vigente, presente no Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012, p. 3351), o documento “consagra a orientação educativa do Agrupamento, (...) no qual se explicitam princípios, valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir a sua função educativa”. Para Machado e Formosinho (2013, p. 37), o PE é designado como “O principal instrumento da autonomia das escolas (...) no qual cada escola configura o seu programa educativo através da explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.”

O PE do estabelecimento de ensino básico em questão resulta “dos Projetos Educativos das escolas agrupadas e do Projeto de Intervenção da Diretora”⁶, estando em consonância com a visão, a missão e os valores do respetivo agrupamento (figura 1).



Figura 1 - Visão, Missão e Valores do Agrupamento

Além disso, o PE da instituição de ensino básico em questão não só está relacionado com o quadro de referência para avaliação externa das escolas, como também está de acordo com os princípios estipulados pelo PEM de

⁶ Por razões de conservação do anonimato, é omitida a fonte do PE da escola.

Matosinhos, que assume como "vetores determinantes (...) o sucesso educativo, a igualdade de oportunidades e a equidade educativa" (CMM, 2013). Adicionalmente, as intervenções recomendáveis patentes no Projeto advêm, também, das delineadas pelo Ministério da Educação e da Ciência, tais como "Criar uma cultura de rigor e avaliação em todos os níveis de ensino", "Aumentar o sucesso escolar e a qualidade da educação" e "Apostar na excelência para reforçar a ciência" (Governo da República Portuguesa, 2018).

Assim, o objetivo do PE do respetivo agrupamento é fazer com que:

(...) a identidade do Agrupamento possa emergir num contexto de pluralismo e de afirmação de autonomia e evolua no sentido de eleger as singularidades identitárias que caracterizam os contextos específicos e indissociáveis de cada escola para produzir as transmutações necessárias a nível organizacional, numa lógica de integração de valências múltiplas.⁷

Atendendo ao pensamento exposto, entendo ser pertinente referir a intenção de desenvolver o presente estudo não só com base no meu interesse pela temática selecionada, mas também considerando o contexto de intervenção da PES, bem como o PE, a visão, a missão e os valores do agrupamento em que a escola se insere.

Relacionando o estudo desenvolvido com o contexto de intervenção, penso que ao procurar implementar um ensino centrado no aluno, tentei corresponder à visão da Direção do Agrupamento, sobretudo relativamente aos seguintes aspetos: "Ser pluralista e inclusivo de forma a viabilizar oportunidades diferenciadas de formação em consonância com as ambições dos alunos e do mundo de trabalho" e "Pautar-se por uma dinâmica escolar capaz de promover o sucesso individual dos alunos ao longo do percurso educativo"⁸.

⁷ Por razões de conservação do anonimato, é omitida a fonte do PE da escola.

⁸ Por razões de conservação do anonimato, é omitida a fonte do PE da escola.

Dada a necessidade de educação para os valores, penso que ao tentar orientar o planeamento das práticas e a minha atuação para o aluno, procurei concretizar uma visão mais humanista de ensino, em que o aluno não é apenas entendido como um número entre muitos, mas sim como um indivíduo único, com um papel ativo na sua aprendizagem e no seu percurso educativo, com conhecimentos, histórias, experiências e características próprias (cf. Tavares & Alarcão, 2005).

A este respeito, segundo um elemento do núcleo de estágio, demonstrei “consciência do papel da Escola no desenvolvimento integral dos cidadãos e na sua plena inclusão e vivência da cidadania, demonstrando respeito por todos e pelos seus valores culturais, e sensibilizando os mais novos para essa mesma vivência” (Magalhães, 2018, p. 11).

Além disso, apesar de existirem diretivas que possam regular e uniformizar o ensino da ILE nas escolas do 1.º CEB do país, penso que os professores deverão ser capazes de atuar nas escolas não só com base nessas orientações, mas também de acordo com a “escola vivida cotidianamente, dimensionada em seu projeto político-pedagógico-curricular” (Brzezinski, 2001, p. 65). Por isso, entendo ser relevante conhecer também o PE, possibilitando, assim, ao docente conhecer o contexto educativo, adaptando e gerindo o seu tempo mediante as situações do quotidiano escolar.

Finda a caracterização do contexto de intervenção, segue-se o tratamento e a análise dos dados recolhidos.

3. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento quantitativo e qualitativo, bem como a uma análise de conteúdo, tendo em consideração o quadro teórico-conceitual do presente estudo e textos de teor científico. De modo a organizar a análise que se segue, decidi estruturar a sua apresentação mediante as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.1. O Inquérito por Questionário

Tendo sido possível recolher apenas dados relativos a cinco educandos de uma turma de 18 alunos, os resultados obtidos através do questionário foram sujeitos a um tratamento quantitativo e qualitativo. Num primeiro momento, teve lugar uma leitura global que permitiu adquirir uma base sustentada sobre as perceções dos alunos acerca de si mesmos, na sua generalidade, através da seriação dos resultados às questões de resposta fechada.

Num segundo momento, teve lugar uma leitura individualizada dos dados, permitindo um conhecimento personalizado acerca dos alunos, sendo possível contemplar no presente estudo apenas os dados de cinco alunos, como referido anteriormente. As finalidades da recolha de dados sob a forma de questionário consistiram em construir um referencial orientador incluído nas planificações das aulas, o “mind-map” sobre as inteligências múltiplas (Anexo 3), bem como procurar formas de ajustar o meu modo de atuação às características do grupo e à realidade da turma, considerando os conhecimentos prévios da turma e o seu historial, partilhados pela OC.

Como se pode observar pelos dados sob a forma de gráfico (Anexo 4), excetuando um aluno, todos os inquiridos apresentam uma inteligência

interpessoal mais dominante do que a intrapessoal, de acordo com as suas respostas a aspetos como a dificuldade em permanecer sentado(a) e a sua preferência em realizar atividades em grupo ou em resolver um problema com a ajuda de alguém.

Outro dado que se destaca é o de que todo o universo de alunos apresenta dificuldades ao nível da inteligência lógico-matemática – uns aprendentes mais do que outros (Anexo 4). Além disso, é possível verificar que a inteligência espacial ou visual tem uma forte presença no conjunto de aprendentes (Anexo 4).

Com base nestes dados, colocou-se a questão sobre como organizar e planear o trabalho de aula. Tendo em conta o enquadramento teórico e concetual do presente estudo, bem como os diversos autores que têm abordado a temática, interroguei-me sobre se deveria dar prioridade às competências/inteligências mais desenvolvidas nos alunos – com a principal finalidade de motivar e cativar o interesse dos aprendentes para o trabalho de aula, esperando que aprendessem mais e melhor dessa maneira – ou, se deveria focar a minha atenção em competências/inteligências menos desenvolvidas.

Ao transformar o meu dilema em problema, deparei-me com a necessidade de encontrar uma solução (Alarcão, 2018). Por motivos relacionados com a inclusão e a participação de todos os alunos nas dinâmicas de trabalho de aula, bem como com a diversificação das práticas pedagógicas, entendi que deveria procurar incluir ou abordar toda a esfera das inteligências, na medida do possível.

Como pude observar pelas decisões tomadas no planeamento de aulas, bem como no trabalho realizado em aula, efetivamente, não só houve momentos em que, a meu ver, se conseguiu realizar alguma promoção de determinada(s) inteligência(s), como também houve competências que nem sempre promovidas em certas aulas, por motivos relacionados com o próprio planeamento da aula, gestão de espaço, tempo ou recursos disponíveis.

Quanto ao inquérito por questionário realizado sobre mim, seguindo o proposto por Armstrong (2009), posso referir, primeiramente, que das oito inteligências abordadas se destacam as linguística, musical e intrapessoal como dominantes (Anexo 5). Tal como no questionário destinado aos alunos da turma do 4.º ano, foi possível encontrar informações adicionais para além das respostas fechadas ou pré-codificadas sugeridas por Armstrong (2009) para cada inteligência (Anexo 5).

No que diz respeito a este questionário, gostaria de correlacionar dois dados em particular, relativos às inteligências musical, bem como às intrapessoal e interpessoal. A meu ver, estes dados sobressaíram durante o seu tratamento, pois foi-me possível cruzá-los com outros a partir dos planos de aula, explicitados posteriormente neste estudo.

Em primeiro lugar, embora possa ser encontrada uma predominância da inteligência musical, através do questionário baseado nas minhas perceções (Anexo 5), penso que esta competência não foi verdadeiramente desenvolvida em aula com os alunos. Poderá ter sido promovida na atividade de Inglês inserida no projeto intercultural da escola, um pensamento explorado posteriormente, no subcapítulo relativo aos resultados das aprendizagens dos alunos.

Relativamente ao dado sobre a minha perceção acerca de uma inteligência intrapessoal mais predominante do que a interpessoal (Anexo 5), parece-me ser possível relacioná-la com a minha postura no começo da PES. Enquanto que se pode considerar que, no início, apresentava uma postura talvez mais individualista e rígida, também entendo ser relevante mencionar que, no decurso da PES, essa postura foi-se modificando, como abordo no subcapítulo destinado à análise dos relatórios de autoavaliação e heteroavaliação.

Deste modo, parece-me ser possível relacionar as minhas competências e atitudes com a concretização de uma abordagem didática centrada no aluno. Como explorado na primeira parte deste estudo, as competências específicas, as competências educativas, e as qualidades pessoais do docente podem influenciar a concretização da abordagem didática indicada (cf. Tudor, 1992).

3.2.O “Focus Group”

O tratamento de dados recolhidos através do “focus group” ocorreu em três momentos. Num primeiro momento, teve lugar a reunião e o cruzamento das notas sobre a sessão do “focus group”, obtidas por mim, por um elemento do núcleo de estágio e pela OC. Num segundo momento, procedeu-se a uma leitura global para a organização dos dados sob a forma de ata, respeitando a ordem de trabalhos (Anexo 6). Num terceiro momento, realizou-se uma leitura pormenorizada relativamente aos dados mais relevantes para o desenvolvimento do presente estudo.

Partindo do referencial “conteúdos – competências”, o grupo entrevistado foi capaz de mencionar a presença de um trabalho orientado para o desenvolvimento de competências, na instituição de ensino básico (Anexo 6). Quanto ao planeamento e gestão da atuação pedagógico-didática para esse fim, abordou-se o caso do trabalho de grupo como forma de desenvolvimento da autonomia nos alunos e de aprendizagem do cumprimento de limites de tempo e de objetivos estabelecidos. Durante as tarefas que envolvem este tipo de interação, foi possível saber que o professor assume uma postura de orientador e supervisor, que monitoriza o conjunto de alunos, segundo os entrevistados (Anexo 6).

Quanto a um conhecimento individualizado sobre os alunos, foi possível saber que, aos olhos de uma professora de 1.º CEB, traços característicos e predominantes no coletivo turma, como a dificuldade em permanecer sentado(a) ou quieto(a), especificamente, têm que ver com a falta de regras de comportamento e de maturidade nos alunos, para além das suas características físicas e cognitivas (Anexo 6).

No que diz respeito a este dado, é possível refletir sobre o questionário com base nos gostos, nas características e capacidades dos aprendentes. Uma vez que os alunos se tratam de crianças, que se encontram em fase de desenvolvimento físico e cognitivo, que vão aprendendo regras e rotinas, ganhando maturidade ao longo do tempo, pode se afirmar que as variantes

analisadas, relacionadas com as inteligências múltiplas, são mutáveis e podem ser desenvolvidas noutros momentos das suas vidas. Portanto, pode se considerar que o professor deve ter em conta que mudanças ao nível da personalidade e das capacidades físicas, cognitivas e psicomotoras continuam a ocorrer, independentemente do conhecimento que o docente já possa ter acerca de determinado aprendente ou perfil individual.

Quanto à questão sobre pensar no aluno de modo individual ou coletivo, foi possível saber através do testemunho de uma professora de 1.º CEB, em particular, que o aluno é considerado de ambas as maneiras (Anexo 6). É possível perceber que o aluno é entendido na sua dimensão individual quando este demonstra dificuldades de aprendizagem, fundamentalmente, sendo usualmente considerado enquanto parte de um coletivo “turma”. Este aspeto foi confirmado pela maior parte dos participantes na sessão de “focus group”, (Anexo 6).

Além disso, grande parte do tempo dos docentes – “oitenta por cento” (Anexo 6) – é dedicado aos alunos que apresentem mais dificuldades, podendo haver assim maior proximidade com eles do que com outros aprendentes, considerados “bons” ou “muito bons”. Com base nesta perceção, parece-me que, no contexto em causa, a individualidade do aluno tem lugar em situações de dificuldade, sobretudo, requerendo que o professor preste mais atenção aos aprendentes que se deparam com problemas ou obstáculos na realização de tarefas. Assim sendo, partilho a visão de uma professora de 1.º CEB presente no “focus group”, no que diz respeito ao seguinte: centrar demasiado a atenção do professor nos “maus” alunos pode ser considerado como um aspeto negativo, uma vez que pode excluir os bons ou os melhores alunos, os quais, a meu ver, também merecem a atenção do docente. Consequentemente, este cenário pode contribuir para a eventual desmotivação e desinteresse por parte dos “bons” ou “muito bons” alunos nas experiências de aprendizagem.

Baseado neste conhecimento, é-me possível perceber que optar por uma abordagem didática centrada no aluno no contexto de ensino em questão

pode ser uma tarefa complexa, devido ao pensamento e ao modo de atuação do grupo docente da escola, o qual zela pela individualidade dos alunos em momentos de “crise” ou de adversidade, sobretudo. Parece-me, também, tratar-se de uma tarefa complexa do ponto de vista do aluno, uma vez que o mesmo pode não estar acostumado a diferentes abordagens de ensino e de aprendizagem (Tudor, 1992).

Além disso, de acordo com Gob e Taib (2006), “young learners” necessitam de mais orientação por parte do professor, no que diz respeito às exigências e objetivos das tarefas ou atividades. Como tal, a possibilidade de negociação dos objetivos de aprendizagem e a capacidade de percepção dos alunos acerca das suas necessidades educativas pode estar comprometida, dadas as características das crianças e o seu nível de maturidade (cf. Tudor, 1992).

À luz deste pensamento, questiono-me se será possível ou não olhar o aluno como indivíduo num outro tipo de cenário, sem o ter que relacionar, obrigatoriamente, com a superação de dificuldades de aprendizagem. Com base na minha experiência individual de PES, parece-me que a intervenção no projeto intercultural da escola, por exemplo, poderia conferir outras oportunidades para considerar a dimensão individual do aluno.

A título de exemplo, a minha participação e a de alunos com os quais contactei durante a PES na atividade de Inglês inserida no projeto intercultural possibilitou, a meu ver, uma boa oportunidade de promoção do desenvolvimento de competências aos níveis musical, cinestésico e interpessoal. Este parece-me ser um aspeto relevante a considerar, atendendo, por exemplo, aos ajustes feitos à planificação, entendidos como necessários no decurso de determinadas aulas, e ao meu próprio perfil no início da PES. Dado que nem sempre houve tempo e espaço suficientes para promover as designadas competências em contexto de sala de aula – apesar de haver um planeamento detalhado e organizado das aulas –, parece-me que este trabalho não necessita ser restrito à sala de aula.

De acordo com os dados obtidos, parece-me mais clara a necessidade de (re)conhecer os contextos de ação, assim como os múltiplos olhares dos

docentes, para a realização de uma abordagem didática centrada no aluno. Deste modo, é possível entender que, além das características individuais dos aprendentes, também o ambiente e o contexto escolares, bem como as percepções, conhecimentos e experiências de outros docentes, podem influenciar a implementação da abordagem didática pretendida.

3.3.Os Planos de Aula

Relativamente aos planos de aula, realizou-se uma leitura detalhada sobre a justificação teórica e os procedimentos em aula. Procedeu-se a uma análise de conteúdo segundo o referencial teórico sobre o ensino centrado no aluno, as categorias e as subcategorias apresentadas na tabela 3, com base nos fatores discutidos por Tudor (1992) abordados na parte I do presente estudo.

Tabela 3 – Referencial teórico, categorias e subcategorias

Referencial teórico: Ensino centrado no aluno	
Categorias	Subcategorias
Atuação pedagógico-didática	Adequação do discurso do professor; Adequação da planificação às situações de E/A; Promoção da participação dos alunos, respeitando a sua individualidade.
Contexto da PES e do E/A de Inglês no 1.º CEB	Conhecimento e gestão das políticas educativas; Realidade da turma e perfis individuais; Conhecimentos prévios.
Caraterísticas do grupo de alunos	Caraterísticas dos “young learners” e nível de maturidade.
Conhecimento e competências do professor	Competências específicas, competências educativas e qualidades pessoais.

No que concerne a atuação pedagógico-didática, considerei a adequação do discurso do professor e das instruções em sala de aula como um fator de relevância para privilegiar o aluno no E/A e responder às suas necessidades educativas (cf. Goldberg, 2008, apud Peyton et al., 2010, p.3), o que se tornou objeto de reflexão das planificações das 11ª e 12ª aulas de regência, de 12 e 16 de janeiro de 2018, respetivamente (Anexos 7 e 8).

Dado que no contexto de intervenção os aprendentes são crianças (cf. Tavares e Alarcão, 2005, p. 101), “young learners”, houve necessidade de repensar o meu discurso, no sentido de o simplificar, de o adaptar ao grupo de alunos, e de *dosear* o recurso à língua materna (L1) e à segunda língua, neste caso, inglês (L2):

“«O que posso alterar no meu discurso para dar as instruções em Inglês mais frequentemente, sem recorrer tão imediatamente ao Português?» (...): acreditar, primeiramente, que os alunos são capazes de entender o que é dito na L2 (...); tornar as instruções mais simples, claras e “sintetizadas”, acompanhadas, por exemplo, de gestos e/ou imagens, seguidas também de uma demonstração/exemplificação para assegurar que os alunos compreenderam o que lhes foi pedido” (Anexos 7 e 8).

A meu ver, também houve preocupação em adequar a planificação às situações de E/A, através, por exemplo, da antecipação ou previsão de eventuais problemas que surgissem na prática educativa, assim como possíveis opções de resolução de problemas, como se pode observar nos procedimentos de aula de diferentes planificações (ver Anexos 7, 8 e 9).

No âmbito de um ensino centrado no aluno, também se considerou a promoção da participação dos alunos, um aspeto incluído recorrentemente em planificações, relativamente aos meus objetivos pessoais para cada aula, como é possível observar em diferentes planos (ver Anexos 7, 8 e 9).

Além disso, através da análise dos planos, pode se constatar uma consideração pelas políticas educativas e pelo contexto da PES na planificação e organização da prática educativa. A título de exemplo, é contemplada na justificação teórica do plano da nona aula de regência uma reflexão acerca

das MCs (Bravo et al., 2015), como também a importância de uma postura de reflexiva e indagadora por parte dos docentes (ver Anexo 9, pp. 6-7). No que diz respeito à realidade da turma, foram considerados os conhecimentos prévios do grupo de alunos em questão em diferentes planos de aula (ver Anexos 8 e 9), bem como aspectos considerados relevantes ou interessantes para determinados alunos como a inclusão de histórias, excertos de filmes e outras línguas estrangeiras (ver Anexo 8 e 10, pp. 3-5), com base nos dados obtidos por questionário.

Assim sendo, entendo ser pertinente cruzar o meu olhar com o de um elemento do núcleo do estágio, a propósito dos aspectos que têm vindo a ser assinalados:

Ao longo da PES mostrou grandes progressos na sua atuação pedagógico-didática ao nível da criatividade e capacidade de adequação à realidade das turmas, tendo em conta a diversificação de estratégias e dinâmicas de grupo, antecipação de possíveis problemas e soluções para os mesmos. Foi sua preocupação produzir instruções cada vez mais simples e curtas, de modo a facilitar a compreensão das mesmas por todos os alunos e adaptando-se ao nível do desenvolvimento do público-alvo. Adotou uma postura coerente com a situação de interação pedagógica, combinando eficazmente as dimensões verbal e não-verbal da comunicação. (Magalhães, 2018, p. 10)

Também entendo ser pertinente remeter para o facto de as justificações teóricas presentes nas planificações estarem relacionadas com a implementação de uma abordagem didática focalizada no aprendiz, articulando saberes pedagógico-didáticos e da área da Psicologia. Apesar de ser prestada atenção à teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1993) – atendendo às diferentes competências que o indivíduo é capaz de desenvolver segundo Gardner e à inclusão de um “mind-map” de inteligências (ver Anexo 3) –, também se verifica uma preocupação por pensar e desenhar caminhos ou maneiras possíveis de aprender, numa perspetiva mais associada a possíveis estilos de aprendizagem, considerando uma abordagem multisensorial e procurando proporcionar experiências de aprendizagem variadas (ver Anexos 8 e 10).

3.4.As Notas de Campo

No que concerne as notas de campo reunidas, procedi a uma leitura e análise com base nos parâmetros incluídos no referencial para o ensino centrado no aluno (tabela 3), apresentado no subcapítulo anterior. As notas de campo recolhidas foram solicitadas a um elemento do núcleo de estágio com base na sua observação livre, bem como à supervisora e orientadora cooperante (OC) (Anexos 11 e 12).

Em primeiro lugar, visto que o registo de um elemento do núcleo de estágio se inicia com considerações respetivas à planificação de aulas, decidi incluir a análise dessas observações no subcapítulo anterior, relativo à planificação. Partindo das considerações da colega acerca da aula de 16 de janeiro de 2018, na sua globalidade, verifica-se que o seu registo contemplou aspetos relacionados com a minha atuação pedagógico-didática, como a gestão de tempo, o reajuste da planificação da respetiva aula, bem como com a procura de realização de uma gestão adequada da turma e dos recursos disponibilizados na sala de aula (Anexo 11).

Além disso, o registo da observação da colega remete para a adequação do discurso e as atitudes da professora estagiária (Anexo 11):

“Nota-se um maior cuidado nas instruções: linguagem mais simplificada e recurso a outro aluno para exemplificar.”

“O facto de retirar os alunos do seu local habitual revela-se bastante positivo e motivador.”

“(…) revelando uma maior autonomia, comparativamente a outras aulas.”

Também penso ser relevante referir aspetos relacionados com o comportamento e o *feedback* demonstrado pelos alunos, ilustrados nos seguintes excertos:

“Apesar do ruído de fundo, os alunos demonstraram grande satisfação”.

“(…) foi visível uma grande motivação por parte de um grande grupo de alunos em participar e a vontade enorme que a atividade continuasse.”
(Anexo 11)

No que diz respeito a esta aula, também foi possível recolher notas cedidas pela OC, a qual refere que a professora estagiária se encontrava muito mais descontraída. Segundo a mesma, não só a professora revelou gosto pela aula, mas também os alunos se mostraram interessados (Anexo 12).

Com base no pensamento de Tudor (1992), entendo ser possível remeter para condições que também podem ser facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem de LE, por exemplo, fatores do foro psicológico como a motivação, comportamentos ou atitudes (de abertura ou de reserva para com o outro), a influência e a articulação de outros contextos com o da sala de aula, ou a disposição dos indivíduos para a aprendizagem (cf. Tudor, 1992). Visto que, de acordo com o registo da colega do grupo de estágio e da OC, se denota uma demonstração de motivação e interesse dos aprendentes nas atividades e nas interações sucedidas nas aulas em questão, poderá haver, por exemplo, uma relação com os perfis individuais dos alunos e, eventualmente, com a promoção do desenvolvimento de certas inteligências.

3.5. Os Relatórios de Autoavaliação e Heteroavaliação

Os relatórios de autoavaliação e heteroavaliação tiveram como base o referencial apresentado na UC de SAPE, de modo a auxiliar o exercício de reflexão e avaliação. Sendo objeto de uma análise de perceções, pretendo, através de uma leitura atenta destes relatórios (Anexos 13 e 14), relacionar a minha atuação pedagógico-didática com o desenvolvimento do presente estudo.

Apesar de me basear, inicialmente, na teoria de Gardner (1993) para o desenvolvimento de um ensino centrado no aluno, através da leitura, reflexão e revisão de textos de teor científico relacionados com a temática, bem como a inclusão do “mind-map” anteriormente referido (Anexo 3), penso que esta

última estratégia possa ter prescrito ou espartilhado a minha planificação e, quiçá, a minha atuação em alguns momentos, devido à criação de uma necessidade de cumprir minuciosamente o plano de aula:

Embora, no início da PES, entendesse que seria necessário cumprir com todos os procedimentos de aula estipulados no plano, essa perspetiva foi-se alterando, na medida em que, na observação e supervisão das minhas aulas, pude perceber que o plano deveria servir como um instrumento “prático”, de auxílio à atuação do professor, (...). (Anexo 13, p. 4)

Ainda assim, um dos elementos do núcleo de estágio afirma, relativamente à PES e ao desenvolvimento do presente estudo, que:

À medida que foi sentindo mais confiança, procurou integrar nas suas planificações elementos do estudo que se encontra a realizar no âmbito das inteligências múltiplas, mostrando um bom domínio sobre o tema e gosto pelo estudo. (Anexo 14, p. 10)

Com base nestas perceções, penso que talvez pudessem ter sido trilhadas outras opções de modo a incluir e desenvolver com maior rigor competências como as inteligências múltiplas, uma vez que considero o seu desenvolvimento como um aspeto difícil de mesurar e avaliar. Por exemplo, poderia ter optado por concentrar o meu estudo em apenas uma variante de inteligência a ser desenvolvida nos alunos em contexto de PES.

Para este entendimento, considero ter sido essencial a minha crescente participação e interesse na comunidade escolar de realização da PES, além do contexto de sala de aula, como observa um elemento do grupo de estágio (Anexo 14). Também julgo ter vindo a demonstrar mais confiança, abertura e flexibilidade não só no âmbito do trabalho de sala de aula, mas também ao nível de projetos e iniciativas da instituição escolar e ao nível dos relacionamentos interpessoais (com os elementos do núcleo de estágio, os docentes da escola e os funcionários, para além dos próprios alunos), como sublinha um elemento do núcleo de estágio:

Consciente do seu papel no seio da comunidade escolar, procurou apoiar, participar e colaborar, de forma motivada, nas iniciativas e projetos de intervenção na escola e na comunidade (...). Dinamizou atividades de pesquisa na biblioteca da escola, incentivando os

alunos para a autoaprendizagem, assim como apoiando e monitorizando o processo de pesquisa, (...) (Anexo 14, p. 11).

Assim sendo, entendo ser possível inferir que, quiçá, poderia ter desenvolvido uma abordagem didática e planificações distintas se os planos de aula tivessem sido sempre utilizados como ferramenta de apoio ao serviço do docente, e se houvesse a perceção, desde o início da PES, de que o desenvolvimento do estudo e o ensino centrado no aluno poderiam ser realizado noutro(s) contexto(s) da PES que não apenas o de sala de aula.

3.6.Exemplos de Resultados de Aprendizagens dos Alunos

Os dados recolhidos acerca dos resultados das aprendizagens dos alunos foram sujeitos a um tratamento quantitativo e a um tratamento qualitativo.

Os dados relativos a momentos de avaliação formal, no âmbito da disciplina de Inglês, foram concedidos pela OC, após o seu tratamento quantitativo para a atribuição de classificações finais à disciplina de ILE. Por outro lado, os dados relativos ao desempenho dos alunos em atividades realizadas em contexto de E/A, na sala de aula, foram tratados de modo qualitativo, sendo primeiro realizada uma leitura global e depois uma leitura individualizada. A análise que se seguiu esteve de acordo com as características da atividade, os domínios e MCs associados, seguida pela abordagem do desempenho dos alunos, com base nos dados recolhidos e na memória da professora estagiária.

Os resultados apresentados no anexo 15 são relativos ao primeiro momento de avaliação sumativa, o qual ocorreu antes da lecionação das aulas de PES. Essa ocasião consistiu na realização de um teste escrito – abrangendo os domínios de compreensão escrita, gramática e vocabulário e de expressão

escrita –, um teste de oralidade e um teste de audição, correspondendo aos domínios de expressão oral e de compreensão oral, respetivamente.

No que diz respeito a esse primeiro momento de avaliação, é possível observar que aproximadamente metade da turma apresenta resultados considerados como insuficientes ao nível do teste escrito, contemplando, portanto, os domínios da expressão escrita e da compreensão escrita, gramática e vocabulário (Anexo 15). Enquanto que os aprendentes demonstraram maior dificuldade no âmbito dos domínios mencionados, os resultados ao nível da compreensão oral e da expressão oral revelaram ser, na globalidade, mais positivos, havendo várias classificações assinaladas com “bom” ou “muito bom” (Anexo 15).

No anexo 16 é possível encontrar as classificações dos alunos nas diferentes ocasiões de avaliação formal e escrita, desde o início do ano letivo até ao início do segundo período, em fevereiro de 2018. Os resultados foram agrupados sob a forma apresentada (Anexo 16), pois tanto a primeira como a segunda questão-aula consistiram apenas em provas de avaliação escrita.

Em termos de progressão, é possível observar uma melhoria considerável de três alunos, no que diz respeito à sua evolução do teste escrito até à segunda questão-aula, em fevereiro de 2018 (Anexo 16). Também se verifica que no teste escrito houve oito classificações inferiores a 50%, enquanto que na primeira e na segunda questões-aula as classificações negativas diminuíram relativamente ao teste, havendo três classificações negativas na primeira questão de aula e cinco na seguinte (Anexo 16).

Além disso, é possível observar que as classificações consideradas como boas e muito boas duplicaram em fevereiro de 2018, após a conclusão da PES, comparando uma vez mais os resultados do teste escrito e os da segunda questão-aula (Anexo 16).

Ao nível dos resultados das aprendizagens dos alunos obtidos durante as aulas, são apresentados alguns exemplos relativos a duas atividades que tiveram lugar a cinco de janeiro de 2018 (Anexo 17). Dado que a justificação e os procedimentos utilizados para cada uma são explanados na planificação

designada (Anexo 9), apresento apenas a referência ao tipo de atividade, aos domínios de aprendizagem, às MCs e à(s) inteligência(s) múltipla(s) (tabela 4).

Tabela 4 – Categorias da atividade inicial da aula de 05-01-2018

Tipo de Atividade	Domínios de Aprendizagem	Metas Curriculares	Inteligências
Individual; Grupo.	Audição; Domínio intercultural; Produção oral.	Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas; Entender frases sobre temas estudados; Identificar comidas e bebidas.	Musical

Com base na minha memória e experiência relativamente à aula referida, grande parte da turma revelou ter compreendido o enredo da história, respondendo às questões colocadas oralmente, após a leitura da história. Penso que a turma, na globalidade, mostrou ser capaz de identificar os itens lexicais (Anexo 17), apresentados sob forma escrita, escutando a leitura da história pela professora. Também me é possível inferir que na correção da tarefa, houve cerca de dois a três alunos que revelaram ter o exercício incompleto, pois não rodearam todos os itens lexicais necessários, sendo a restante turma capaz de cumprir com a tarefa nos limites de tempo estipulados.

Embora este exercício tenha sido associado a um trabalho da inteligência musical, não teve lugar, na realidade, nenhum momento relativo à promoção dessa competência durante a respetiva aula. Numa análise retrospectiva, é possível afirmar que essa associação foi realizada para cumprir com todas as áreas de inteligência que pretendia desenvolver nos alunos, segundo o “mind-map” do plano, e por haver uma relação com o uso específico e explícito do sentido da audição para a realização bem-sucedida da designada tarefa.

No entanto, penso não ter havido um trabalho verdadeiramente focalizado na inteligência musical na respetiva aula, dada a ausência de melodia, canção ou instrumentos musicais, por exemplo. A meu ver, deveria ter considerado a possibilidade de flexibilizar e adaptar o “mind-map”, de forma a não classificar

a respectiva atividade como oportunidade de desenvolvimento de inteligência musical. Por outro lado, penso que o que poderá ter contribuído para uma promoção do desenvolvimento da inteligência musical terá sido a participação de alguns alunos da turma, com a qual desenvolvi o meu estudo, na atividade de ILE realizada no âmbito da apresentação da primeira fase do projeto multicultural da escola.

Com base nessa experiência, penso que o trabalho exterior à aula, e, possivelmente, no âmbito de projeto interdisciplinar poderá complementar as práticas pedagógicas de sala de aula, bem como uma abordagem didática centrada no aluno. A meu ver, as aulas, por si só, podem não fornecer o tempo e espaço necessários, e/ou o professor pode não possuir as capacidades ou os recursos adequados para concretizar esse trabalho, sem o apoio de outros docentes.

Seguidamente, é referida outra atividade (tabela 5) que teve lugar na aula de regência da mesma data (Anexo 9).

Tabela 5 – Categorias da atividade final da aula de 05-01-2018

Tipo de Atividade	Domínios de Aprendizagem	Metas Curriculares	Inteligências
Individual; Grupo.	Audição; Interação oral; Leitura; Produção oral.	Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas; Entender frases sobre temas estudados; Perguntar e responder sobre temas previamente estudados; Ler pequenas frases com vocabulário conhecido; Expressar agrado ou desagrado.	Interpessoal

Como foi possível apurar, certos grupos realizaram todas as partes da tarefa, fornecendo respostas completas ou apenas os itens lexicais que entenderam ser relevantes (Anexo 17). Também houve grupos de alunos que não completaram a segunda parte da tarefa (Anexo 17), possivelmente devido

a motivos como a falta de tempo, distração, desinteresse ou desconforto em interagir com colegas de turma, por exemplo. Além disso, com base na minha experiência de aula, é-me possível inferir que alguns alunos conseguiram cumprir o limite de tempo, enquanto que outros não.

Considerando os dados obtidos por alunos em avaliação formal, bem como em atividades realizadas em aula, parece-me que através dos dados relativos à avaliação formal é possível perceber uma melhoria dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, em situação de teste ou questão-aula.

No que diz respeito aos dados relativos ao desempenho dos alunos em atividades desenvolvidas em aula, a tarefa de avaliação tornou-se mais complexa, a meu ver, na medida em que não foi possível recolher dados de toda a turma sobre a mesma situação de aprendizagem, nem perceber de forma clara se de facto existiu alguma evolução ou desenvolvimento por partes dos aprendentes no âmbito das inteligências/competências.

Numa análise retrospectiva, parece-me que teria sido necessário repensar, desde cedo, não só questões relativas à flexibilidade dos planos de aula e da adequação do discurso, abordadas anteriormente no presente estudo, mas também formas de avaliar o desenvolvimento de competências.

Assim sendo, penso ser possível estabelecer uma relação entre os resultados dos alunos e a minha intervenção, fundamentada na abordagem didática centrada no aluno e nos conceitos teóricos indicados. Essa relação depende da necessidade da conceção e realização de uma avaliação de competências, através de dispositivos adequados e de processos que impliquem a conjugação de vários olhares, numa perspetiva interpretativa. Neste sentido, parece-me que os resultados de aprendizagem dos alunos, obtidos tanto em contexto de avaliação formal como em situações de sala de aula, são ainda insuficientes para uma avaliação coerente e efetiva de competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo pretendi compreender possibilidades de concretização de uma abordagem didática centrada no aluno, influenciada pela noção de inteligência múltipla e pelo conhecimento dos perfis individuais dos alunos. Para orientar o desenvolvimento do estudo, foram definidas questões de partida e objetivos. Os dados obtidos e o quadro teórico-concetual permitiram explorar a temática estudada, vislumbrar respostas às questões de partida e tentar alcançar os objetivos propostos.

As primeiras duas questões consistiam em saber se “É possível implementar uma abordagem didática centrada no aluno, em contexto de PES, no âmbito do ensino de Inglês no 1.º CEB em Portugal?”, e se “A abordagem didática referida pode contribuir positivamente para a aprendizagem de ILE?”. Acredito que se possa concretizar esse tipo de abordagem, havendo possibilidade de uma contribuição positiva para a aprendizagem de ILE, considerando determinados aspetos e condições: dos docentes (como a formação, o conhecimento de especialidade, as suas competências e atitudes); da instituição escolar (como o ambiente e as políticas de trabalho; o contexto de ensino); dos aprendentes (como o seu nível de maturidade e os seus perfis individuais) (cf. Tudor, 1992).

No que concerne o docente, penso que a minha formação e o meu conhecimento sobre o tópico de estudo me permitiram desenvolver um trabalho relevante para o ensino centrado no aluno, tendo em conta aspetos abordados no presente estudo sobre a minha atuação pedagógico-didática, o conhecimento sobre políticas educativas e sobre o contexto da PES, por exemplo. Penso que através do cumprimento de objetivos relativos à adaptação das práticas e à participação dos alunos se conseguiu caminhar em direção a um ensino em que o aprendente é a figura central, atendendo aos planos de aula e à convergência de olhares.

Visto que “Uma investigação com potencial transformador deverá promover a *transformação do professor investigador, dos participantes e dos contextos exteriores ao contexto da investigação*”⁹ (Vieira, 2014, p. 250), considero que o presente estudo revela efeitos transformadores relativamente à prática pedagógica, sobretudo, acerca do meu modo de atuação. Foi possível perceber uma evolução das minhas atitudes e competências, nomeadamente de uma dimensão intrapessoal para uma dimensão interpessoal, com base no cruzamento de perceções a partir do questionário, das notas de campo e dos relatórios de avaliação.

Quanto à instituição escolar e aos aprendentes, destacam-se a ausência de uma cultura escolar de valorização pela individualidade do aluno, bem como a falta de maturidade de alunos e a falta de recursos manifestada por docentes, como os principais fatores influenciadores da abordagem didática pretendida, segundo o enquadramento teórico e os dados obtidos por “focus group”. Embora se possa pensar que estes fatores tenham inviabilizado a abordagem didática ambicionada, a reflexão, a investigação e a consideração por aspetos relacionados com o referencial teórico sobre o ensino centrado no aluno, por exemplo, influenciaram a resolução de problemas e a minha atuação.

Quanto à segunda questão, para saber “Como rentabilizar o conhecimento dos perfis individuais dos alunos no ensino e na aprendizagem de Inglês enquanto LE curricular?”, foram utilizados os planos de aula, os perfis individuais de alunos e o referencial de inteligências, numa dinâmica de investigação, ação e reflexão baseada num saber científico relativo à Didática e à Psicologia. Tendo em conta os conceitos teóricos que integram a matriz concetual do presente estudo, um dos constrangimentos do estudo teve que ver com o instrumento de recolha de dados utilizado para conhecer perfis individuais, o qual poderia ter sido modificado ou substituído por outro, de

⁹ Uso de itálico pela autora citada.

modo a obter resultados mais matizados, que enriquecessem a prática de ensino e o desenvolvimento do estudo. Relativamente ao ensino direcionado para o desenvolvimento de competências, componente também pertencente à matriz conceitual, verificou-se um outro constrangimento, que teve que ver com a avaliação de inteligências e competências, dada a dificuldade por mim encontrada em perceber como se avalia a presença ou o domínio de uma inteligência ou competência em contexto educativo.

Apesar dos constrangimentos mencionados e das dificuldades sentidas durante o desenvolvimento do estudo, penso que o tópico de estudo é relevante para o E/A de Inglês no 1.º CEB. No que concerne o discurso ao nível das inteligências múltiplas, particularmente, Sá-Chaves (2017) considera ser um discurso necessário, mas que deve ser ancorado na investigação, estudando questões de fundo; caso contrário, torna-se num discurso banalizado, não surtindo efeitos. Neste âmbito, entendo ser oportuno referir, também, a dimensão profissional da Didática, uma vez que considero ser um fator importante para a divulgação do discurso a que se refere Sá-Chaves (2017) e da investigação sobre e na prática docente por professores.

Por último, como foi possível perceber através das perceções dos participantes no “focus group”, o desenvolvimento de competências é considerado pelos docentes como importante. Apesar de terem sido poucos os exemplos concedidos acerca do planeamento e da gestão de um trabalho orientado para o desenvolvimento de competências, denota-se uma preocupação por um trabalho realizado a esse nível, em educação, também partilhada por diferentes autores (cf. Carmo, 2014; Denig, 2004; Gardner, 1993; Haley, 2004).

Assim sendo, considero que uma abordagem didática centrada no aluno, que favoreça o desenvolvimento de competências com base nos conceitos teóricos referidos, englobando outros temas enquadradores – como a avaliação de competências, a influência dos contextos, ou as próprias competências e formação docentes – seja relevante para o E/A de ILE no 1.º CEB, podendo a temática continuar a ser desenvolvida futuramente.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (Org). (2001a). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (Org). (2001b). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (Coord.). (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1). pp. 61-79. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8643.pdf>.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora. Coleção NOVACIDInE.

Alarcão, I. (2018). *Dilemas dos jovens investigadores: dos “dilemas” aos problemas*. webQDA Webinar. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gviqPNibhb0>.

Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores. pp. 15-30. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17569/1/Reorg%20Curricular%20EB.pdf>.

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Assman, H. (1998). *Metáforas novas para reencontrar a educação*. São Paulo: Unimep.

Barnes, P. (2006). The inclusive classroom. *Teaching Pre K–8*, 36(6). p. 32.

Baş, G. & Beyhan, O. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3).

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_a_nos.pdf.

Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1o, 2o e 3o Ciclos*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Londres: Unwin Hyman.

Brzezinski, I. (2001). Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações. In Alarcão, I.

(Org). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed. p. 65.

Câmara Municipal de Matosinhos. (2013). *Projeto Educativo Municipal: Educação Por Todos e Para Todos*. Disponível em http://www.cm-matosinhos.pt/uploads/writer_file/document/5517/PEM - 11_junho.pdf.

Calvo, A. S. (2007). A Learner-Centred Approach to the Teaching of English as an L2. *ES*, 28. pp. 189-196.

Canha, M. B. Q. (2001). *Investigação em Didáctica e prática docente*, (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, N., Martins, C. & Silva, E. (2016). Inglês no 1.º ciclo do ensino básico no novo milénio: desafios e dificuldades na formação de professores. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (Livro de Atas)*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13803/1/Desafios%20do%20ensino%20do%20ingl%C3%AAs%20no%201.%C2%BA%20ciclo%20N.Cardoso%2C%20C.Martins%2C%20E.Silva2016.pdf>.

Carmo, H. (2014). *A Educação para a Cidadania no Século XXI – Trilhos de Intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.

Celce-Murcia, M. (ed.) (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Chaer, G., Diniz, R. & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7). pp. 251-266.

Chen, S. (2005). *Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Proficiency: Application in College English Language Teaching and Learning*. (Tese de Doutorado). Disponível em <https://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pt/&httpsredir=1&article=1162&context=theses>.

Coll, C. & Onrubia, J. (2004). Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios et al. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar* (trad. F. Murad). Porto Alegre: Artmed.

Conselho Nacional de Educação (Ed.). (2009). *Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Actas do Seminário realizado em 16 de junho de 2008)*. Lisboa: CNE.

Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3ª edição). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. pp. 203-224. Disponível em <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Creswell-Cap-10.pdf>.

Denig, S.J. (2004). Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions. *Teachers College Record*, 106(1).

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. (2ª edição). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª Série, N.º. 240, (2014).

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª Série, N.º 92, (2014).

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1ª Série, N.º 129, (2012).

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª Série, N.º 15, (2001).

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª Série, N.º 198, (1989).

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo da Assembleia da República. In Diário da República, 1.ª Série, N.º 237, (1986).

Despacho n.º 17169/2011 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 2.ª Série, N.º 245, (2011).

Direção da APPI. (2014). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico – 1.º Ciclo: Parecer*. Lisboa. Disponível em http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2014/12/APPI_oficial_METAS_CURRICULARES_DE_INGL%C3%8AS_1%C2%BA_CEB_parecer_APPI.pdf.

Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approach for grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.

Farnan, K. (2009). Multiple Intelligence in the economic classroom. *Journal of International Business Research*, 8(1), pp. 61-67.

Fontana, M. J. & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8(17), 1-14. Rio Grande do Sul, RS: Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gadotti, M. (2000). Perspectivas Atuais da Educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2). pp. 3-11.

Governo da República Portuguesa. (2018). *Sobre o Ministério da Educação e Ciência*. Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc19/os-ministerios/mec/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin, N. K. & Lincoln, I. (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Haley, M. (2004). *Learner-centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences With Second Language Learners*. Disponível em http://gse.gmu.edu/assets/docs/forms/mirs/teachers_college_record--

[learnercentered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners.pdf.](#)

Iskandar, J. I. & Leal, M. R. (2002). Sobre Positivismo e Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 3(7). Disponível em [https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897/4855.](https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897/4855)

Jordan, A., Carlile, O. & Stack, A. (2008). *Approaches to learning. A guide for teachers*. Berkshire e New York: Open University Press e McGraw Hill.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interactions between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16. pp. 103–121.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research – Introducing Focus Groups. *British Medical Journal*, 311. pp. 299-302.

Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, pp. 187-206.

Leitão, C. (2006). *As línguas estrangeiras no 1º CEB: representações dos professores*. Tese de Mestrado em Gestão Curricular – Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). *Desafios dos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?*.

Levy, H. (2008). *Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards*. Disponível em http://www.wou.edu/~tbolsta/web/texbook/24_Meeting_the_Needs.pdf.

Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22(74). pp. 77-96.

Lunenberg, M., Ponte, P. & Van de Ven, P. (2007). Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on their Own Practices? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1). pp. 13-24. Disponível em https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/07-0150_EERJ_2007_1.pdf.

Lynch, D. N. (2010). *Student-Centered Learning: The Approach That Better Benefits Students*. Virginia: Wesleyann College.

Machado, J. & Formosinho, J. (2013). A regulação da educação em Portugal – do Estado Novo à democracia. *Educação – Temas e Problemas*, 12, 13. pp. 27-40. Disponível em <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/viewFile/12/6>.

Machado, N. J. (2011). *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez.

Magalhães, A. (2018). *Relatório de Auto e Heteroavaliação de Estágio*. (não publicado). pp. 10-11.

Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning how to use languages. Jyväskylä : Universidade de Jyväskylä. Disponível em <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>.

Martins, C. S. & Cardoso, M. N. (2015). Let's Talk, Shall We? – A Oralidade no Ensino do Inglês em Portugal. *Saber & Educar*. Disponível em http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/185/pdf_37.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Disponível em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Disponível em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf.

Monção, M. A. G. (2011). Comenius e os desafios da educação contemporânea: em foco, a gestão escolar democrática. p. 3. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0337.pdf>.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Murray, S. & Moore, K. (2012). Inclusion through multiple intelligences. *Journal of Student Engagement: Education matters*. 2(1). pp. 42-48.

Narodowski, M. (2001). *Comenius e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 14.

Nóvoa, A. (Coord). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 13-33.

Nunan, D. (1990). *Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pacheco, J. A. (2007). Currículo, Investigação e Mudança. In Conselho Nacional de Educação. (Org.). (2007). *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE. ISBN 978-972-8360-39-9.

Parecer n.º 2/2014, de 28 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 2.ª Série, N.º 19, (2014).

Pinheiro, M. (2013). *Inglês: Atividade de Enriquecimento ou Disciplina Curricular?*. Tese de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/4007/1/DM_MartaPinheiro_2013.pdf.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed. p. 57.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.

Peyton, J. K., More, S. K. & Young, S. (2010). Evidence-based, student-centered Instructional Practices. *Center for Applied Linguistics*. pp. 2-3. Obtido no dia 11-05-2018 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540599.pdf>.

Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63. pp. 665-660. Disponível em https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/E5A028A3DA12A038A7D49566F73416B8/S0029665104000874a.pdf/focusgroup_interview_and_data_analysis.pdf.

Robinson, K. (2010). *Changing Education Paradigms*. Disponível em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.

Rodríguez López, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.

Roldão, M.C. (2001). In Alarcão, I. (Org). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Sá-Chaves, I. (2001). Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas?. In Alarcão, I. (Org). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed. p. 83.

Sá-Chaves, I. (2017). In Alarcão, I.; Sá-Chaves, I. & Castro, D. (2017). *Painel de Articulação entre a Didática e o Desenvolvimento Curricular*. CIDTFF: Universidade de Aveiro. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WT3yaoGbpKk>.

Seidman, I. (2006). *Interview as Qualitative Research: A Guide for Researcher in Education and the Social Sciences*. (3ª edição). pp. 7-14. Disponível em https://homes.cs.washington.edu/~depstein/hcde596/papers/seidman_inter_view.pdf.

Souza, C. S., Iglesias, A. G. & Pazin-Filho, A. (2014). Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3). pp. 284-292. Disponível em http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6_Estrat%E9gias%20inovadoras%20para%20m%E9todos%20de%20ensino%20tradicionais.pdf.

Stăncună, L. & Crăciun, A. (2011). A multiple intelligences approach: intuitive English learning – a case study for k-1 students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11. pp. 72-76. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/251713375_A_multiple_intelligences_approach_intuitive_English_learning_-_a_case_study_for_k-1_students/fulltext/0267ab440cf2946d9a224691/251713375_A_multiple_intelligences_approach_intuitive_English_learning_-_a_case_study_for_k-1_students.pdf.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2). pp. 4-14.

Stenhouse, L. (1978). *An Introduction to Currículum Research and Development*. Londres, Heinemann.

Szczurek, V. (2018). *Trabalho escrito individual – Balanço reflexivo sobre o trajeto percorrido no âmbito da unidade curricular*. (não publicado). pp. 2-3.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tudor, I. (1992). Learner-Centredness in Language Teaching: Finding the Right Balance. *System*, 20(1). pp. 31-44.

Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, 2. pp. 9-25. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf>.

Vieira, F. (Org.) (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação mais democrática*. Mangualde: Pedago.

Vygotski, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*. pp. 105-116. In Vygotski, L.S. *Escritos escogidos de psicología*, Leontiev, A. N. & Luria, A. R. (Eds.), Moscovo. (1956). pp. 438-452.

Waterhouse, L. (2006). Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect and Emotional Intelligence Theories. *Educational Psychologist*, 41(4). pp. 247-255.

Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4(3). pp. 1-14. Disponível em <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=2078&context=tqr>.

Zeichner, K. M. & Noffke, S. E. (2001). Practitioner Research. *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association. pp. 298-

332.

Disponível

em

[https://www.researchgate.net/publication/303382140 Practitioner Research](https://www.researchgate.net/publication/303382140_Practitioner_Research)

Zohrabi, M., Torabi, M. A. & Baybourdiani. (2012). Teacher-centered and/or Student-centered Learning: English Language in Iran. In *English Language and Literature Studies*. 2(3). pp. 18-30.

Multiple Intelligences Checklist for Students¹

Nome do aluno: _____

Nº.: _____

Inteligência Linguística	Sim	Mais ou menos	Não
Gosto de ler.			
Gosto de escrever.			
Gosto de ouvir histórias.			
Gosto de falar.			
Consigo memorizar nomes, lugares e/ou datas com facilidade.			
Tenho interesse em Português e/ou Inglês, por exemplo.			
Outras capacidades relacionadas:			

Inteligência Lógico-Matemática	Sim	Mais ou menos	Não
Gosto de jogar ou trabalhar com números.			
Gosto de resolver problemas, enigmas ou <i>puzzles</i> .			
Tenho interesse em Matemática e Ciências.			
Gosto de jogos de estratégia e de pensamento lógico (ex.: xadrez, <i>Sudoku</i> , ...).			
Consigo realizar cálculo mental com facilidade.			
Outras capacidades relacionadas:			

¹ Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Inteligência Espacial	Sim	Mais ou menos	Não
Gosto de ver filmes, vídeos ou documentários.			
Gosto de desenhar e/ou pintar.			
Prefiro ler textos com ilustrações.			
Consigo ler mapas, tabelas ou diagramas mais facilmente do que texto em prosa ou em poesia, por exemplo.			
Outras capacidades relacionadas:			

Inteligência Corporal-Cinestésica	Sim	Mais ou menos	Não
Pratico desporto ou uma atividade física regularmente.			
Tenho dificuldade em permanecer quieto(a) por longos períodos de tempo.			
Aprecio e/ou participo em atividades que envolvam movimento (ex.: dança).			
Gosto de participar em atividades que envolvam o tato (ex.: pintar com os dedos, trabalhar com plasticina, ...).			
Gosto de atividades de expressão dramática.			
Outras capacidades relacionadas:			

Inteligência Musical	Sim	Mais ou menos	Não
Gosto de cantar.			
Gosto de ouvir música.			
Toco (ou gostaria de tocar) um instrumento musical.			
Gosto de cantar canções que aprendi dentro ou fora da sala de aula.			
Sou capaz de recordar melodias ou ritmos musicais com facilidade.			
Outras capacidades relacionadas:			

Inteligência Interpessoal	Sim	Mais ou menos	Não
Prefiro participar em atividades ou passatempos em grupo (ex.: futebol).			
Gosto de conhecer outras pessoas.			
Consigo trabalhar em equipa.			
Quando tenho um problema, prefiro pedir ajuda a alguém para resolvê-lo.			
Outras capacidades relacionadas:			

Inteligência Intrapessoal**Sim****Mais ou menos****Não**

Prefiro brincar e/ou trabalhar sozinho(a).			
Reconheço as minhas fraquezas e os meus pontos fortes.			
Gosto de pensar/refletir sobre a minha vida.			
Quando tenho um problema, prefiro resolvê-lo sozinho(a).			
Outras capacidades relacionadas:			

Inteligência Naturalista**Sim****Mais ou menos****Não**

Gosto de estudar temas relacionados com a Natureza (ex.: animais).			
Tenho interesse em questões como a preservação do Planeta, a reciclagem, os direitos dos animais, por exemplo.			
Prefiro estar ao ar livre do que em espaços fechados.			
Gosto de visitar o jardim zoológico, o oceanário e outros lugares em que possa observar o mundo natural.			
Outras capacidades relacionadas:			

An MI Inventory for Adults

Check those statements that apply in each intelligence category. Space has been provided at the end of each intelligence for you to write additional information not specifically referred to in the inventory items.

Linguistic Intelligence

- Books are very important to me.
- I can hear words in my head before I read, speak, or write them down.
- I get more out of listening to the radio or a spoken-word recording than I do from television or films.
- I enjoy word games like Scrabble, Anagrams, or Password.
- I enjoy entertaining myself or others with tongue twisters, nonsense rhymes, or puns.
- Other people sometimes have to stop and ask me to explain the meaning of the words I use in my writing and speaking.
- English, social studies, and history were easier for me in school than math and science.
- Learning to speak or read another language (e.g., French, Spanish, German) has been relatively easy for me.
- My conversation includes frequent references to things that I've read or heard.
- I've written something recently that I was particularly proud of or that earned me recognition from others.

Other Linguistic Abilities:**Logical-Mathematical Intelligence**

- I can easily compute numbers in my head.
- Math and/or science were among my favorite subjects in school.
- I enjoy playing games or solving brainteasers that require logical thinking.
- I like to set up little "what if" experiments (for example, "What if I double the amount of water I give to my rosebush each week?")
- My mind searches for patterns, regularities, or logical sequences in things.
- I'm interested in new developments in science.
- I believe that almost everything has a rational explanation.
- I sometimes think in clear, abstract, wordless, imageless concepts.

- I like finding logical flaws in things that people say and do at home and work.
- I feel more comfortable when something has been measured, categorized, analyzed, or quantified in some way.

Other Logical-Mathematical Abilities:

Spatial Intelligence

- I often see clear visual images when I close my eyes.
- I'm sensitive to color.
- I frequently use a camera or camcorder to record what I see around me.
- I enjoy doing jigsaw puzzles, mazes, and other visual puzzles.
- I have vivid dreams at night.
- I can generally find my way around unfamiliar territory.
- I like to draw or doodle.
- Geometry was easier for me than algebra in school.
- I can comfortably imagine how something might appear if it were looked down on from directly above in a bird's-eye view.
- I prefer looking at reading material that is heavily illustrated.

Other Spatial Abilities:

Bodily-Kinesthetic Intelligence

- I engage in at least one sport or physical activity on a regular basis.
- I find it difficult to sit still for long periods of time.
- I like working with my hands at concrete activities such as sewing, weaving, carving, carpentry, or model building.

(continued)

An MI Inventory for Adults (continued)

- My best ideas often come to me when I'm out for a long walk or a jog or when I'm engaging in some other kind of physical activity.
- I often like to spend my free time outdoors.
- I frequently use hand gestures or other forms of body language when conversing with someone.
- I need to touch things in order to learn more about them.
- I enjoy daredevil amusement rides or similar thrilling physical experiences.
- I would describe myself as well coordinated.
- I need to practice a new skill rather than simply reading about it or seeing a video that describes it.

Other Bodily-Kinesthetic Abilities:**Musical Intelligence**

- I have a pleasant singing voice.
- I can tell when a musical note is off-key.
- I frequently listen to music on radio, records, cassettes, or compact discs.
- I play a musical instrument.
- My life would be poorer if there were no music in it.
- I sometimes catch myself walking down the street with a television jingle or other tune running through my mind.
- I can easily keep time to a piece of music with a simple percussion instrument.
- I know the tunes to many different songs or musical pieces.
- If I hear a musical selection once or twice, I am usually able to sing it back fairly accurately.
- I often make tapping sounds or sing little melodies while working, studying, or learning something new.

Other Musical Abilities:

Interpersonal Intelligence

- I'm the sort of person that people come to for advice and counsel at work or in my neighborhood.
- I prefer group sports like badminton, volleyball, or softball to solo sports such as swimming and jogging.
- When I have a problem, I'm more likely to seek out another person for help than attempt to work it out on my own.
- I have at least three close friends.
- I favor social pastimes such as Monopoly or bridge over individual recreations such as video games and solitaire.
- I enjoy the challenge of teaching another person, or groups of people, what I know how to do.
- I consider myself a leader (or others have called me that).
- I feel comfortable in the midst of a crowd.
- I like to get involved in social activities connected with my work, church, or community.
- I would rather spend my evenings at a lively party than stay at home alone.

Other Interpersonal Abilities:**Intrapersonal Intelligence**

- I regularly spend time alone meditating, reflecting, or thinking about important life questions.
- I have attended counseling sessions or personal growth seminars to learn more about myself.
- I am able to respond to setbacks with resilience.
- I have a special hobby or interest that I keep pretty much to myself.
- I have some important goals for my life that I think about on a regular basis.
- I have a realistic view of my strengths and weaknesses (borne out by feedback from other sources).
- I would prefer to spend a weekend alone in a cabin in the woods rather than at a fancy resort with lots of people around.
- I consider myself to be strong willed or independent minded.
- I keep a personal diary or journal to record the events of my inner life.
- I am self-employed or have at least thought seriously about starting my own business.

Other Intrapersonal Abilities:

(continued)

An MI Inventory for Adults (continued)**Naturalist Intelligence**

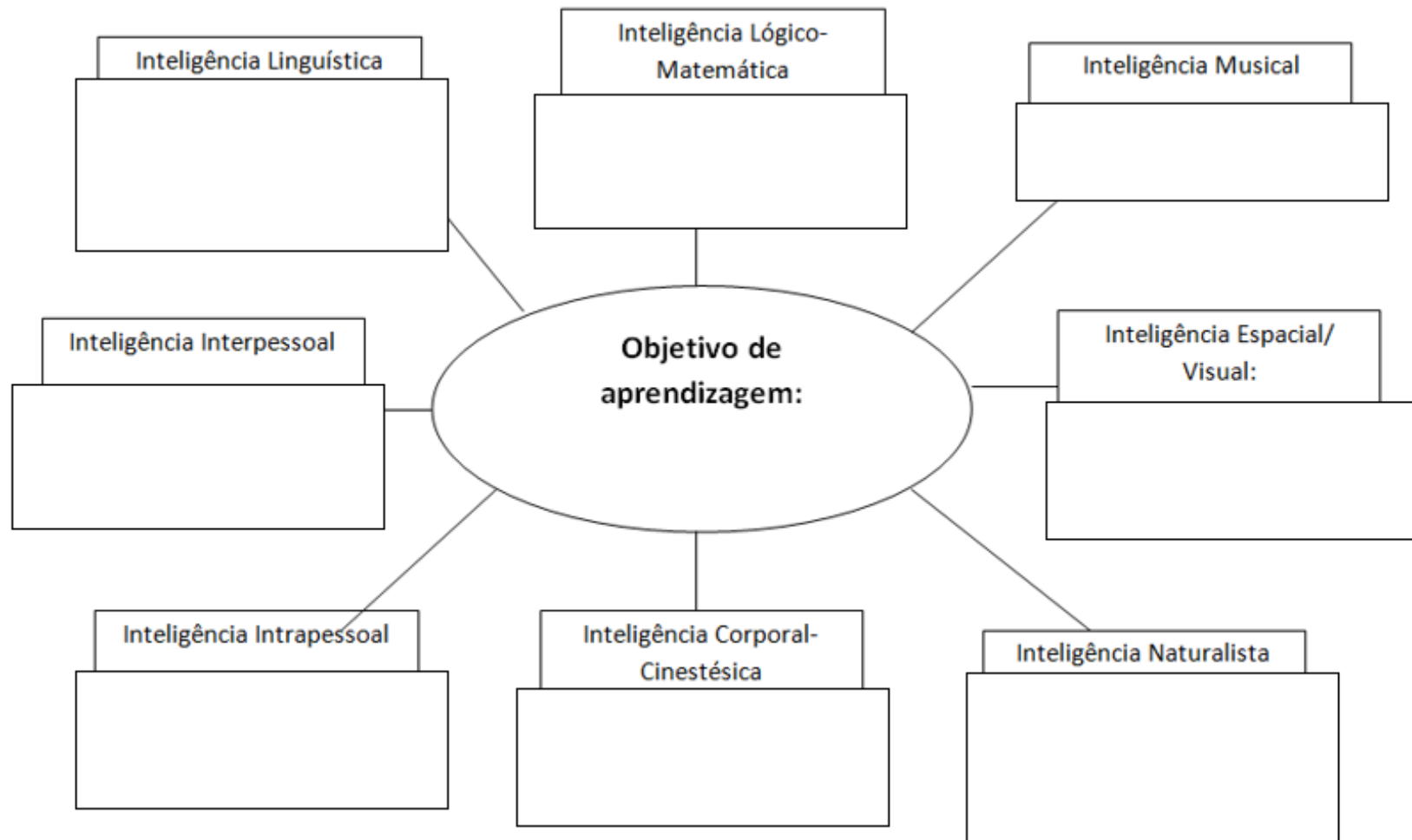
- I like to spend time backpacking, hiking, or just walking in nature.
- I belong to some kind of volunteer organization related to nature (e.g., Sierra Club), and I'm concerned about helping to save nature from further destruction.
- I thrive on having animals around the house.
- I'm involved in a hobby that involves nature in some way (e.g., bird watching).
- I've enrolled in courses relating to nature at community centers or colleges (e.g., botany, zoology).
- I'm quite good at telling the difference between different kinds of trees, dogs, birds, or other types of flora or fauna.
- I like to read books and magazines or watch television shows or movies that feature nature in some way.
- When on vacation, I prefer to go off to a natural setting (park, campground, hiking trail) rather than to a hotel/resort or city/cultural location.
- I love to visit zoos, aquariums, or other places where the natural world is studied.
- I have a garden and enjoy working regularly in it.

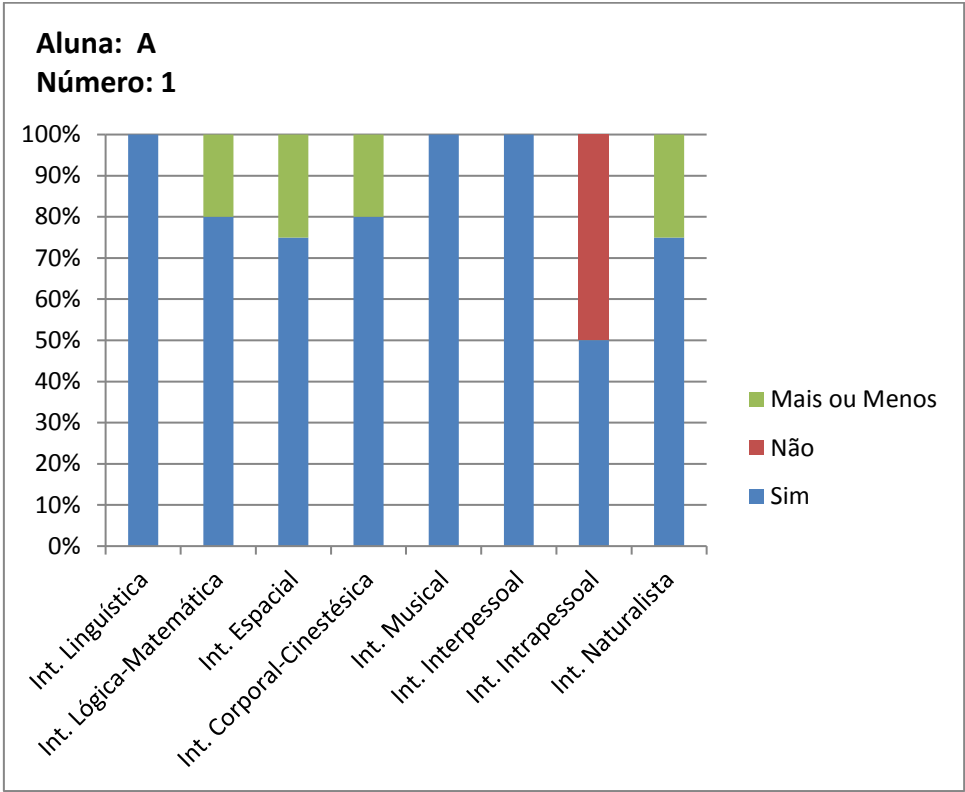
Other Naturalist Abilities:

consider getting help from the school's music teacher or a musically inclined colleague. The theory of multiple intelligences has broad implications for team teaching. In a school committed to developing students' multiple intelligences, the ideal teaching team or curriculum planning committee includes expertise in all eight intelligences; that is, each member possesses a high level of competence in a specific intelligence.

Ask students to help out. Students can often come up with strategies and demonstrate expertise in areas where your own knowledge may

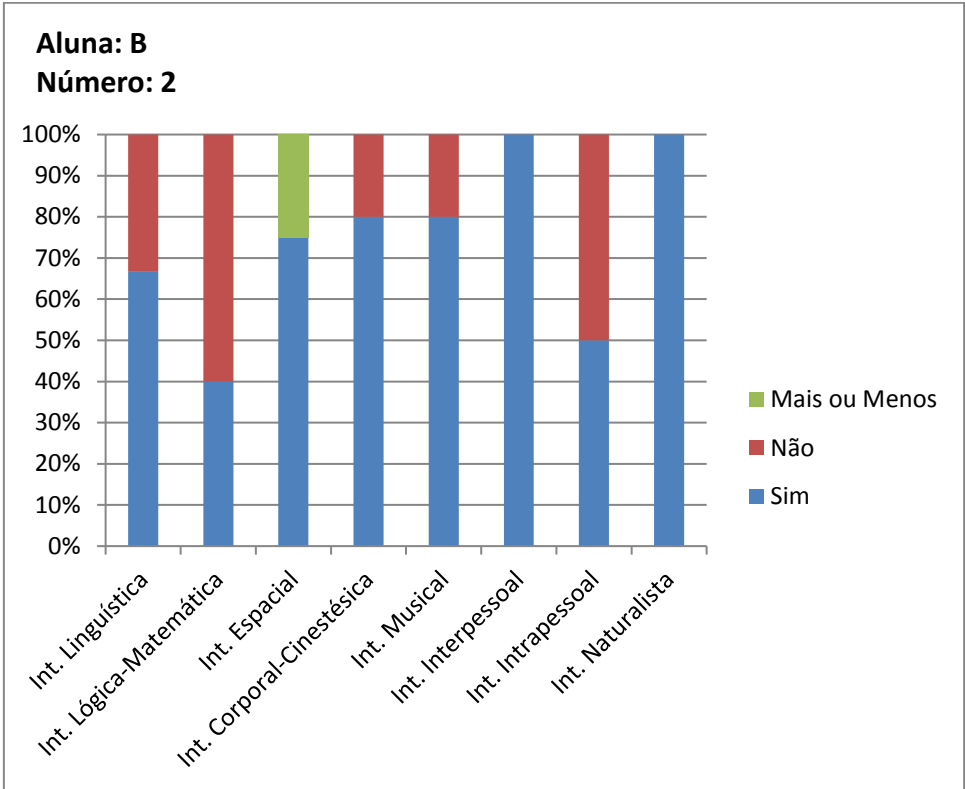
“Mind-map” das inteligências múltiplas, a partir de Gardner (1993)





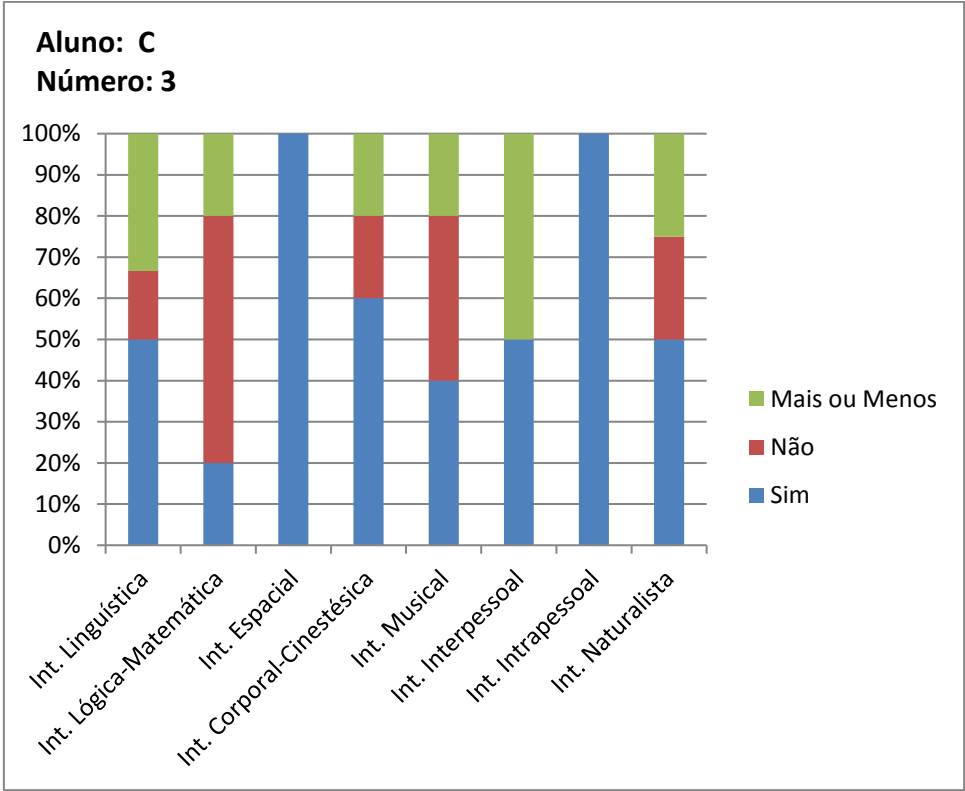
Outras informações:

Inteligência Linguística	Histórias Cartas
Inteligência Espacial	Filmes de animais
Inteligência Corporal-Cinestésica	Ballet e natação



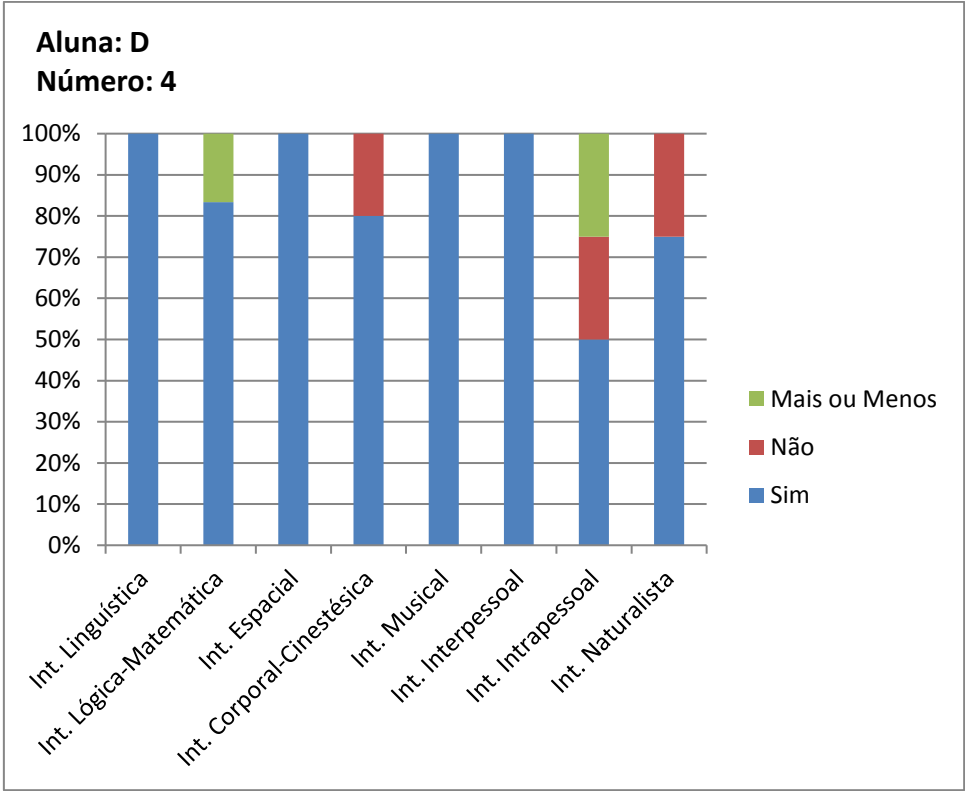
Outras informações:

Inteligência Linguística	Livros com e sem desenhos
Inteligência Corporal-Cinestésica	Tocar flauta
Inteligência Musical	Pintar Desenhar
Inteligência Intrapessoal	Dança
Inteligência Naturalista	Futebol



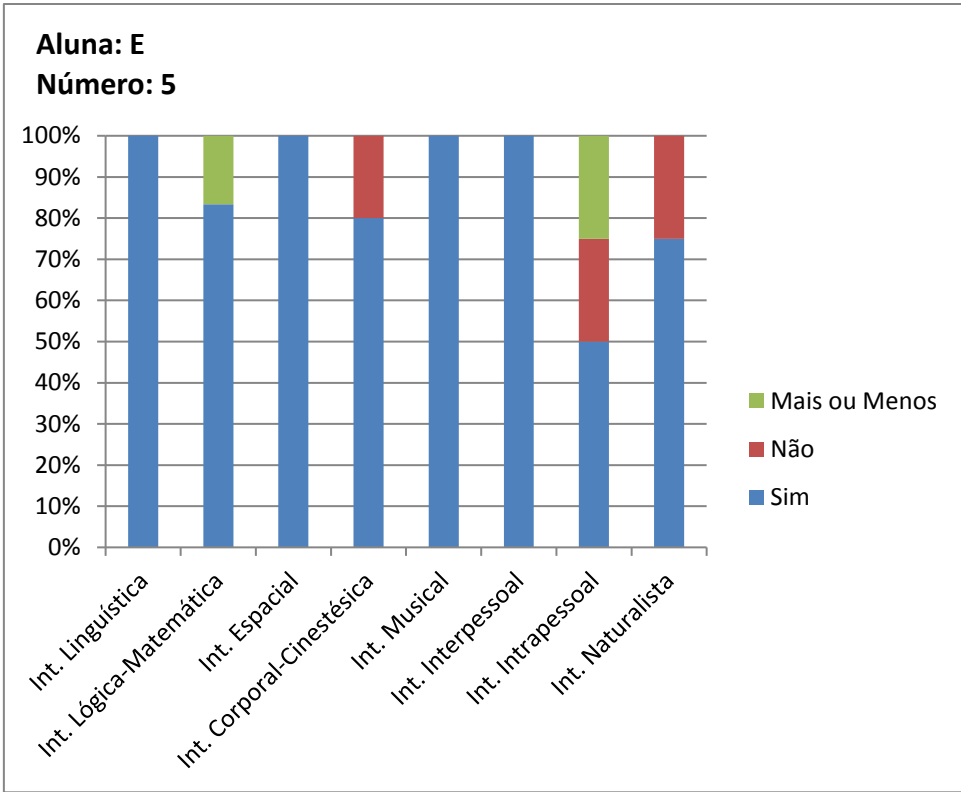
Outras informações:

Inteligência Espacial	“Star Wars” BD (Banda Desenhada)
Inteligência Corporal-Cinestésica	Piscina
Inteligência Musical	“Youtuber”
Inteligência Interpessoal	Ajudar os outros.
Inteligência Intrapessoal	Brincar.
Inteligência Naturalista	Pesquisar sobre animais.



Outras informações:

Inteligência Lógico-Matemática	"Sudoku"
---------------------------------------	----------



Outras informações:

Inteligência Linguística	Gosta de ler revistas e histórias de princesas. Gosta de ouvir histórias sobre a História de Portugal Gosta de falar inglês e um bocado de alemão.
Inteligência Espacial	Gosta de ver filmes da Barbie.
Inteligência Corporal-Cinestésica	Pratica natação e educação física.
Inteligência Musical	Gosta de ouvir todo o tipo de música. Toca flauta.
Inteligência Interpessoal	Gosta de conhecer pessoas estrangeiras.

2.1

An MI Inventory for Adults

Check those statements that apply in each intelligence category. Space has been provided at the end of each intelligence for you to write additional information not specifically referred to in the inventory items.

Linguistic Intelligence

- Books are very important to me.
- I can hear words in my head before I read, speak, or write them down.
- I get more out of listening to the radio or a spoken-word recording than I do from television or films.
- I enjoy word games like Scrabble, Anagrams, or Password.
- I enjoy entertaining myself or others with tongue twisters, nonsense rhymes, or puns.
- Other people sometimes have to stop and ask me to explain the meaning of the words I use in my writing and speaking.
- English, social studies, and history were easier for me in school than math and science.
- Learning to speak or read another language (e.g., French, Spanish, German) has been relatively easy for me.
- My conversation includes frequent references to things that I've read or heard.
- I've written something recently that I was particularly proud of or that earned me recognition from others.

Other Linguistic Abilities:

- Song and film have been essential to the learning of other languages in my life.
- I need to have a written record of anything new that I learn, otherwise I may feel lost.

Logical-Mathematical Intelligence

- I can easily compute numbers in my head.
- Math and/or science were among my favorite subjects in school.
- I enjoy playing games or solving brainteasers that require logical thinking.
- I like to set up little "what if" experiments (for example, "What if I double the amount of water I give to my rosebush each week?")
- My mind searches for patterns, regularities, or logical sequences in things.
- I'm interested in new developments in science.
- I believe that almost everything has a rational explanation.
- I sometimes think in clear, abstract, wordless, imageless concepts.

I like finding logical flaws in things that people say and do at home and work.

I feel more comfortable when something has been measured, categorized, analyzed, or quantified in some way.

Other Logical-Mathematical Abilities:

- I feel more sure of myself and the decisions I make when I have 'weighed' the pros and cons of something.
- I consider planning and preparation to be important. I also understand that there may be times when choices need to be made on the spur of the moment.

Spatial Intelligence

I often see clear visual images when I close my eyes.

I'm sensitive to color.

I frequently use a camera or camcorder to record what I see around me.

I enjoy doing jigsaw puzzles, mazes, and other visual puzzles.

I have vivid dreams at night.

I can generally find my way around unfamiliar territory.

I like to draw or doodle.

Geometry was easier for me than algebra in school.

I can comfortably imagine how something might appear if it were looked down on from directly above in a bird's-eye view.

I prefer looking at reading material that is heavily illustrated.

Other Spatial Abilities:

I do not consider to be mandatory having reading material heavily illustrated, though I reckon illustrations can help one visualise the situation event / happening represented on a page. I think they are rather important to children and youngsters, for instance.

Bodily-Kinesthetic Intelligence

I engage in at least one sport or physical activity on a regular basis.

I find it difficult to sit still for long periods of time.

I like working with my hands at concrete activities such as sewing, weaving, carving, carpentry, or model building.

(continued)

2.1

An MI Inventory for Adults (continued)

- My best ideas often come to me when I'm out for a long walk or a jog or when I'm engaging in some other kind of physical activity.
- I often like to spend my free time outdoors.
- I frequently use hand gestures or other forms of body language when conversing with someone.
- I need to touch things in order to learn more about them.
- I enjoy daredevil amusement rides or similar thrilling physical experiences.
- I would describe myself as well coordinated.
- I need to practice a new skill rather than simply reading about it or seeing a video that describes it.

Other Bodily-Kinesthetic Abilities:**Musical Intelligence**

- I have a pleasant singing voice.
- I can tell when a musical note is off-key.
- I frequently listen to music on radio, records, cassettes, or compact discs.
- I play a musical instrument.
- My life would be poorer if there were no music in it.
- I sometimes catch myself walking down the street with a television jingle or other tune running through my mind.
- I can easily keep time to a piece of music with a simple percussion instrument.
- I know the tunes to many different songs or musical pieces.
- If I hear a musical selection once or twice, I am usually able to sing it back fairly accurately.
- I often make tapping sounds or sing little melodies while working, studying, or learning something new.

Other Musical Abilities:

• I enjoy singing, but I do not feel rather comfortable singing in public, to people whom I do not know very well. I do not know if I have a pleasant singing voice, either.

• I used to play the violin and the recorder when I was younger.

• I prefer string instruments. My favourites are the violin and the guitar.

Interpersonal Intelligence

- I'm the sort of person that people come to for advice and counsel at work or in my neighborhood.
- I prefer group sports like badminton, volleyball, or softball to solo sports such as swimming and jogging.
- When I have a problem, I'm more likely to seek out another person for help than attempt to work it out on my own.
- I have at least three close friends.
- I favor social pastimes such as Monopoly or bridge over individual recreations such as video games and solitaire.
- I enjoy the challenge of teaching another person, or groups of people, what I know how to do.
- I consider myself a leader (or others have called me that).
- I feel comfortable in the midst of a crowd.
- I like to get involved in social activities connected with my work, church, or community.
- I would rather spend my evenings at a lively party than stay at home alone.

Other Interpersonal Abilities:

- I enjoy both group sports (such as badminton, volleyball and football) and individual sports (such as jogging).
- When I have a problem, first I do everything that I can to solve it on my own; if I'm not successful, then I ask for someone's help.

Intrapersonal Intelligence

- I regularly spend time alone meditating, reflecting, or thinking about important life questions.
- I have attended counseling sessions or personal growth seminars to learn more about myself.
- I am able to respond to setbacks with resilience.
- I have a special hobby or interest that I keep pretty much to myself.
- I have some important goals for my life that I think about on a regular basis.
- I have a realistic view of my strengths and weaknesses (borne out by feedback from other sources).
- I would prefer to spend a weekend alone in a cabin in the woods rather than at a fancy resort with lots of people around.
- I consider myself to be strong willed or independent minded.
- I keep a personal diary or journal to record the events of my inner life.
- I am self-employed or have at least thought seriously about starting my own business.

Other Intrapersonal Abilities:

- In situations when I find myself struggling or facing criticism, I try to deal with that and search for ways to improve.
- Currently, I do not keep a journal but I used to for several years.

(continued)

2.1

An MI Inventory for Adults (continued)**Naturalist Intelligence**

- I like to spend time backpacking, hiking, or just walking in nature.
- I belong to some kind of volunteer organization related to nature (e.g., Sierra Club), and I'm concerned about helping to save nature from further destruction.
- I thrive on having animals around the house.
- I'm involved in a hobby that involves nature in some way (e.g., bird watching).
- I've enrolled in courses relating to nature at community centers or colleges (e.g., botany, zoology).
- I'm quite good at telling the difference between different kinds of trees, dogs, birds, or other types of flora or fauna.
- I like to read books and magazines or watch television shows or movies that feature nature in some way.
- When on vacation, I prefer to go off to a natural setting (park, campground, hiking trail) rather than to a hotel/resort or city/cultural location.
- I love to visit zoos, aquariums, or other places where the natural world is studied.
- I have a garden and enjoy working regularly in it.

Other Naturalist Abilities:

- I enjoy both natural settings and cultural places located in urban areas, such as museums, castles or market squares, for example.
- I like camping, as well as hiking in mountainous settings.

consider getting help from the school's music teacher or a musically inclined colleague. The theory of multiple intelligences has broad implications for team teaching. In a school committed to developing students' multiple intelligences, the ideal teaching team or curriculum planning committee includes expertise in all eight intelligences; that is, each member possesses a high level of competence in a specific intelligence.

Ask students to help out. Students can often come up with strategies and demonstrate expertise in areas where your own knowledge may

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

Notas sobre o “focus group”

Ano letivo 2017/2018

A sessão de “focus group” teve lugar no dia 29 de maio de 2018, na instituição escolar onde as estudantes do segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ângela Ribeiro Magalhães e Viviana Maria Martins Szczurek, realizaram a sua Prática de Ensino Supervisionada, de outubro de 2017 a janeiro de 2018. O “focus group” foi organizado pelas estudantes, e contou com a presença de nove docentes da escola. O grupo de entrevistados incluiu professores titulares de turma, professores de Inglês e a coordenadora de escola. -----

Após uma breve introdução sobre os objetivos do sessão, fazendo referência ao trabalho de investigação de cada mestranda e ao interesse comum em conhecer as perceções dos docentes acerca da existência, ou não, de um trabalho direcionado para o desenvolvimento de competências nos alunos na escola, a sessão prosseguiu com base na seguinte ordem de trabalhos: -----

Ponto um: conhecimento acerca da existência de um tipo de trabalho orientado para o desenvolvimento de competências, prestando atenção ao aluno; -----

Ponto dois: metodologias utilizadas para a realização de um trabalho orientado para o desenvolvimento de competências, incluindo as vantagens e desvantagens encontradas. -----

Relativamente ao ponto um, os participantes foram questionados se, para além do trabalho realizado sobre os conteúdos programáticos, se há espaço para o trabalho de competências nos alunos, partindo do referencial “conteúdos - competências”. A esta questão, acrescentámos ainda o nosso interesse em conhecer de que forma os docentes realizavam esse trabalho na instituição escolar. -----

Uma docente do 1.º CEB respondeu afirmativamente a esta questão, mencionando que, para além dos conteúdos, também há lugar para o trabalho de competências com os alunos na escola em causa, e que esse trabalho ocorre transversalmente, sempre que há oportunidade. -----

Ao ser questionada sobre como planeia e como gere esse trabalho, a docente deu o exemplo do trabalho de grupo, o qual, segundo a mesma, visa o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

A docente referiu ainda que durante o trabalho de grupo a professora orienta e supervisiona o que os aprendentes se encontram a fazer. Também foi mencionado que o trabalho de grupo fornece oportunidades para ensinar os alunos a cumprir e a respeitar prazos, limites de tempo e objetivos. A criatividade e a responsabilidade também são tratadas em sala de aula, diariamente. -----

Outra professora referiu que, para si, o “saber ser” e o “saber estar” são as principais competências trabalhadas com os alunos. Para essa professora, todo o trabalho do professor é educar e preparar para o futuro, tendo como objetivo final, posteriormente, o “saber fazer”. Além disso, o ensinar a cumprir regras é visto como um aspeto muito importante para os docentes. -----

No que diz respeito ao cumprimento das regras de sala de aula, foi brevemente referida a recolha de dados realizada por uma mestranda acerca das características e capacidades dos alunos de uma dada turma do 4.º ano, com o exemplo da dificuldade percecionada pela maioria dos alunos em permanecerem quietos ou no mesmo lugar por longos períodos de tempo. Com base neste conhecimento, questionou-se se este comportamento será devido às características físicas e cognitivas dos aprendentes, e/ou ao incumprimento de regras de sala de aula. -----

Uma docente do 1.º CEB respondeu à questão referindo que esse tipo de comportamento se deve, essencialmente, à falta de regras por parte dos alunos, dentro ou fora de sala de aula. Por outro lado, também foi mencionado que a esta atitude também podem estar associadas as características físicas e cognitivas dos alunos, bem como a sua falta de maturidade, dado o facto de se tratarem de crianças. -----

Contudo, outra docente do 1.º CEB afirmou que esta dificuldade percecionada pelos alunos em permanecerem sentados ou quietos pode ser colmatada através de tipos de trabalho e de dinâmicas como, por exemplo, o trabalho de grupo – algo que, segundo a docente, os alunos apreciam bastante. -----

Além disso, o uso do computador e de tecnologias pode dinamizar o trabalho realizado com os alunos e proporcionar diferentes práticas de ensino e de aprendizagem – não só se trata de algo que os alunos apreciam, mas também os professores estão dispostos a utilizá-los. No entanto, a docente mencionou a existência de fatores condicionantes a este tipo de trabalho, nomeadamente a falta de condições e de material na escola, como a ausência de quadro interativo. -----

Posteriormente, os professores foram questionados se pensam nos alunos de modo individual ou coletivo. Uma professora afirmou que pensa nos alunos de ambas as maneiras. A turma é entendida como um todo, mas a individualidade também é importante, sobretudo na superação de dificuldades, segunda a mesma. A docente explicou que tende a pensar sobre os alunos de forma individual quando encontra aprendentes com muitas dificuldades, prestando mais atenção a esses indivíduos. A docente referiu que pensa nos bons alunos de um modo coletivo, usualmente. -----

Contudo, a professora mencionou que centrar demasiado a atenção nos maus alunos está presente na globalidade dos professores, questionando o grupo presente na sessão se tal acontece ou não na realidade diária. Na sua maioria, o grupo confirmou a afirmação feita pela professora. No entanto, a mesma docente fez questão de salientar que esta atitude é negativa, uma vez que coloca os bons alunos de parte – são “esquecidos”. -----

Outra professora referiu que “oitenta por cento do tempo” é dedicado aos alunos que apresentam mais dificuldades, e que currículos extensos também podem não permitir que os professores atuem de outra maneira. Também foi mencionado que existe mais proximidade com os alunos com mais dificuldades, atendendo ao seguinte exemplo dado por uma professora: em sala de aula, as instruções são dadas pelo professor à turma, e depois o professor dá apoio individualizado àqueles alunos que demonstram mais dificuldades, uma vez que se assume que os bons alunos não precisam de apoio ou de orientação. -----

Relativamente ao ponto dois, retomou-se a questão do trabalho de grupo possibilitar um trabalho de competências, entendida pelos docentes como uma vantagem para a realização do projeto intercultural da escola. Outras vantagens destacadas foram o respeito pelo outro e a dinâmica de grupo. Por outro lado, ter projetos a mais para o tempo letivo disponível e a extensão do currículo podem ser entendidas como desvantagens. -----

No que diz respeito aos principais desafios encontrados no projeto específico da escola, denominado “Brincar com as raízes”, mencionou-se: a atenção dada à inclusão de diferentes etnias, preocupação com o comportamento dos alunos e das minorias, a aceitação das comunidades perante o projeto e a obtenção de um melhor conhecimento acerca das pessoas. Promover o trabalho em equipa e superar as adversidades foi um desafio específico para o grupo docente. -----

Relativamente à questão do comportamento e das atitudes dos alunos, uma professora mencionou que a escola tem tentado resolver os problemas encontrados através do contacto com a família, antes de comunicar as situações problemáticas a entidades superiores. -----

Lesson Plan

Likes and dislikes



Nome: Viviana Maria Martins Szczurek

Mestrado: Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador Supervisor: Professor Doutor Bernardo Canha

Orientador Cooperante: Doutora Paula Miranda

Escola: EB1 Padrão da Légua

Turma: 4.º G, 18 alunos

Unidade: 1 aula (60' min.)

Regência: 11 (12/01/2018)

Índice

1. Introdução.....	3
2. Plano.....	4
2.1 Sumário.....	4
2.2 Perfil de turma....	4
2.3 Conhecimentos prévios	5
2.4 Conteúdos e Metas Curriculares.....	5
2.5 Objetivos de aula e Objetivos Pessoais.....	7
2.6 Competências.....	8
2.7 Recursos, Tipos de trabalho/interação e Avaliação.....	8
2.8 Plano de quadro.....	9
2.7 Procedimentos em aula.....	10
Bibliografia.....	17
Anexos.....	18

1. Introdução

O presente plano está relacionado com a décima segunda aula de regência da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Básica de Padrão da Légua, com a turma G do 4.º ano.

Nos planos de aula elaborados anteriormente foi possível realizar exercícios de reflexão sobre diversas questões relativas à prática de ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, tais como a organização e planificação de atividades adequadas para “young learners”, estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem estudadas (“learning by doing”, “multisensorial learning”, ...), o alcance de diferentes domínios de aprendizagem, a relação entre o tipo de trabalho realizado em aula com valores e missão do Projeto Educativo do Agrupamento, seleção ou elaboração de materiais e instrumentos utilizados em aula, que também foram tidos em consideração para a presente planificação.

Para a décima primeira regência procurou-se ainda refletir na adequação do discurso do professor durante a aula, de modo a que os alunos pudessem produzir oralmente e/ou por escrito respostas desejadas ou expectáveis, e que o professor não sentisse muita necessidade de recorrer à língua materna (L1) “to convey meaning”, pois isto poderia levar a que os alunos recorressem também mais rapidamente à L1, quiçá, sem tentar usar, primeiro, a L2.

Portanto, para responder à questão “O que posso alterar no meu discurso para dar as instruções em Inglês com mais frequência, sem recorrer tão imediatamente ao Português?”, foi necessário pensar no seguinte: acreditar, em primeiro lugar, que os alunos são capazes de entender o que é dito na L2 (podem não entender toda uma frase ou conjunto de frases, mas o essencial - como “palavras-chave” - pode ser compreensível pela turma); tornar as instruções mais simples, claras e “sintetizadas”, acompanhadas, por exemplo, de gestos e imagens, seguidas também de uma demonstração/exemplificação para ter a certeza de que os alunos compreendem o que lhes é pedido.

2. Plano

2.1 Sumário

Lesson number 26 (twenty-six)

Friday, 12th January 2018

It's winter.

It's _____ (weather) and _____ (temperature).

Summary:

Likes and dislikes.

2.2 Perfil de turma

A turma é constituída por 18 alunos. De acordo com as Metas Curriculares (Bravo et. al, 2015), os alunos encontram-se no nível A1, no que diz respeito à sua aprendizagem na língua estrangeira (Inglês). Existe uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nesta turma. Normalmente, encontram-se 16 alunos nas aulas, uma vez que há dois alunos que faltam de modo recorrente.

Além disso, de acordo com o que foi possível averiguar até ao momento, a língua materna (L1) de todos os alunos é o Português. Quanto aos comportamentos e atitudes, a postura dos alunos nas aulas tem sido variada – alguns demonstram um comportamento exemplar e adequado (por exemplo, antes da sua participação/intervenção oral, colocam o dedo no ar), enquanto que outros costumam conversar mais com os colegas de carteira sobre assuntos não-relacionados com a aula (como por exemplo, situações que ocorreram no dia anterior, na escola, no recreio ou noutro contexto). Quanto aos seus conhecimentos e capacidades relacionadas com a disciplina de Inglês, pode-se considerar que a turma é, também, heterogénea neste aspeto.

2.3 Conhecimentos prévios

Os alunos já estão familiarizados com vocabulário usado na sala de aula de Inglês (“classroom language”), o qual foi, inclusive, avaliado no primeiro teste escrito. Os alunos são capazes de dar informação sobre eles mesmos, de forma oral e escrita, relativamente ao nome, apelido, idade, país, nacionalidade e preferências (por exemplo, “My favourite colour is green”), bem como: cumprimentar, despedir-se, identificar os números até 30, os meses do ano, os dias da semana, as estações do ano e as cores (Bravo et. al 2015).

De modo geral, a turma não só é capaz de identificar os estados do tempo (por exemplo, “It’s sunny” ou “It’s rainy and cold”), mas também os lugares da escola, como “canteen”, “library” ou “classroom”, através da prática escrita e oral.

Os alunos também já são capazes de identificar, por escrito e oralmente, as atividades escolares e as atividades de recreio em Inglês, assim com os números ordinais, de 1.º a 12.º e os artigos “a”, “an” e “the”. A turma também deverá reconhecer grande parte do vocabulário relacionado com “Fruit and Vegetables”, “Healthy Food” e “Snacks” e preferências pessoais, que tem sido abordado e revisto nas últimas aulas.

2.4 Conteúdos e metas curriculares (Bravo et. al, 2015; Silva et. al, 2016)

Conteúdos	Metas Curriculares
Léxico <ul style="list-style-type: none">• Personal Pronouns (I / He / She);• Colours (green, orange, yellow, red, brown);• Numbers (one to twenty);• Fruit (apples, oranges, pears, bananas, grapes, pineapples, tomatoes);• Vegetables (carrots, lettuce, potatoes, lettuce, peas, beans);	L4: <ul style="list-style-type: none">4.1 Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas.4.2 Entender frases sobre os temas estudados. R4: <ul style="list-style-type: none">2.1 Identificar vocabulário acompanhado por imagens.2.2. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido. SP4:

- Snacks (juice, tea, cake, biscuits, pizza, sandwich, hamburger, crisps);

Estruturas frásicas

- Likes and dislikes:
 - “I like ... but I don’t like ...”;
 - “He likes / doesn’t like ...”;
 - “She likes / doesn’t like ...”.
- Personal Preferences:
 - “Do you like _____?” “Yes, I do. / No, I don’t.”
 - “What’s your favourite food?” “My favourite food is _____.”
 - “What’s your favourite snack?” “My favourite snack is _____.”
- Asking about the price:
 - “How much is it? It’s _____ pounds / euros.”

(Inter)Cultural

- (Re)Conhecer peças de fruta e vegetais em Inglês e outros alimentos considerados → Competências a) e b);
- Expressar-se quanto à comida ou bebida que lhe agrada ou desagrada → Competências a) e b);
- Expressar-se quanto à comida ou bebida que agrada ou desagrada a um colega de turma → Competências a) e b).

4.1 Exprimir agrado ou desagrado.

4.3 Falar sobre os temas trabalhados.

ID4:

4.3 Participar em jogos e pequenas dramatizações.

5.2 Identificar comidas e bebidas.

LG4:

5.2 Identificar numerais ordinais nas datas.

6.3 Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas / “**food is great**”

- Alimentação saudável (“fruit”, “milk”);

- “Snacks” (“sandwiches”, “juice”).

7.1 Reconhecer e utilizar estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano.

7.2 Usar “lexical chunks” ou frases que contenham:

- Articles: **a / an / the**.

- Nouns in the singular and in the plural **-s/ -es**.

- Connectors: **and, but, or**.

W4:

4.3 Escrever sobre as preferências:

- utilizando a primeira pessoa do singular (“I like pizza / I don’t like fish / I love cats”).

- utilizando a terceira pessoa do singular, no género feminino ou masculino, com frases afirmativas ou negativas (“He likes fish.” / “He doesn’t like potatoes.” / “She likes pizza.” / “She doesn’t like crisps”).

2.5 Objetivos de aula e objetivos pessoais

Objetivos de aula

Objetivo principal

- Até ao final da aula, os alunos terão tido oportunidade de se expressar oralmente e por escrito com referência a “likes and dislikes” na terceira pessoa do plural.

Outros Objetivos

- Rever o vocabulário relacionado com “snacks”;
- Reconhecer e identificar alimentos através da observação de imagens e da audição – revisão de “snacks”;
- Usar pronomes pessoais (“I” / “He” / “She”);
- Usar “I like” / “I don’t like”, em relação a alimentos e bebidas;
- Expressar-se quanto às suas preferências (“My favourite food is...”; “My favourite snack is...”);
- Formar frases complexas, oralmente e por escrito, com a utilização de “but” – por exemplo, “I like pears but I don’t like grapes”;
- Questionar e responder acerca do preço de um produto (“How much is it? It’s ...”).

Objetivos pessoais

- Criar um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor que incentive os alunos a aprender;
- Possibilitar a participação de toda a turma ou do maior número de alunos possível;
- Adequar o discurso de aula e as instruções em inglês, tendo em conta o público-alvo e de forma a que os alunos possam também produzir e interagir na L2;
- Possibilitar momentos de produção oral e escrita aos alunos, relativos à temática da alimentação;
- Contribuir para o crescimento de interesse dos alunos pela aprendizagem de língua(s) estrangeira(s).

2.6 Competências (Comissão Europeia, 2007; Martyniuk, 2006)

- | | |
|--|--|
| a) Comunicação em línguas estrangeiras - L2 (Comissão Europeia, 2007; Martyniuk, 2006); | b) Competências sociais, cívicas, interpessoais e intrapessoais (Comissão Europeia, 2007; Martyniuk, 2006). |
|--|--|

2.7 Recursos, tipos de trabalho / interação e avaliação

Recursos

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Quadro branco• Marcadores para o quadro branco• Student's Book "Start – 4.º ano – Inglês" (página 32, exercício 1; página 34, exercício 1);• Computador portátil | <ul style="list-style-type: none">• "Flashcards" com imagens de alimentos e bebidas referentes a "Fruit and Vegetables", "Healthy Food" e "Snacks"• Price information (for further practice);• CD1, "Start – 4.º ano – Inglês", Track 30 |
|---|--|

Tipos de trabalho / interação

Whole class (WC)	Individual work (Ind.)	Group work (GW)
------------------	------------------------	-----------------

Avaliação

Por observação direta:

- Comportamento
- Participação
- Interesse demonstrado

Correcção oral e/ou escrita

2.5 Plano de quadro

Lesson number 26 (twenty-six)

Friday, 12th January 2018

It's winter.

It's _____ (weather) and _____
(temperature).

Summary:

Likes and dislikes.



He likes bread.
(ele)

She likes bread.
(ela)



He doesn't like oranges.

She doesn't like oranges.

Correction of exercises

2.6 Procedimentos em aula

Time (min.)	Stage and stage aim	Interaction	Procedures	Possible problems and solutions	Evaluation	Comments
5' – 10'	Warm-up <ul style="list-style-type: none"> Greeting pupils; Asking pupils how they are feeling; Writing the summary. 	T – WC Ind. T - Pupils Ind.	<p>Pupils and T greet each other.</p> <p>The summary is written on the board for pupils to copy it to their notebooks.</p> <p>Before T hands in the small tags, pupils can answer orally to <i>How are you?</i> – it is also an opportunity for other pupils to remember possible answers.</p> <p>After writing the summary, pupils complete the <i>How are you?</i> tag in the section <i>Beginning of the lesson</i>.</p>		Direct observation	
15'	Language presentation and further oral practice (with the question <i>How much is it?</i>)	T – WC Ind. Pupil(s) – T	<p>T tells pupils to open their St's Book on page 32.</p> <p>T says to pupils they will be doing the listening exercise, no.1 (CD 1, Track 30) on page 32.</p> <p>The class listen and fill in the gaps.</p> <p>Pupils are asked to read their answers and the whole class corrects the exercise</p>	<p>Problem 1: The computer or the CD player might not play the track.</p> <p>Solution 1: T reads the dialogue expressively.</p> <p>Problem 2: Some pupils may find difficulties in</p>		

			together. Visual support of the words will be provided on the board.	listening to all the missing words at first try, or may not have enough time to write the words as they listen to the recording.	Spoken and written correction	
		T – GW(1) GW(1) – T	<u>Choral and Individual drills</u> The class is divided into two groups. One group plays the shop assistant and the other plays Ryan.			
		T – GW(2) GW(2) – T	T drills each line of the dialogue and the pupils drill together (one group at a time).			
		T – WC	Pupils are given feedback.			
				Solution 2: T reads one or two more times, so that all the class or most pupils are able to complete the exercise.		

		<p>T - Pupils</p> <p>T asks some pupils to come to the front of the class. These pupils receive a <i>flashcard</i> with the picture of a snack.</p> <p>The pupils who remain seated are given a piece of paper with information regarding the price in pounds of several food items and drinks, which relate to the topic of <i>Snacks</i> on page 33 from the St's Book.</p> <p>This way, T can control the oral interaction among the class in a better way and correct what pupils might say, if necessary.</p> <p>T – Pupils</p> <p><u>Giving instructions</u></p> <p>T tells the class that a pupil with a flashcard with show the picture of a snack to the rest of the classmates. He or she must ask <i>How much is it?</i> and choose a colleague to answer.</p> <p>Pupil – Pupil</p> <p>The colleague chosen answers the question according to the information on his/her piece of paper.</p> <p>T – Pupil(s)</p> <p>The class is given feedback by T.</p>	<p>Problem 3: Pupils may choose their best friends to answer the question or might want to pick a colleague who has been previously chosen.</p> <p>Solution 3: In case this happens, T will ask that particular pupil to choose again, preferably someone who has not been given a chance to participate yet.</p> <p>T can suggest someone, if necessary.</p>		
--	--	---	---	--	--

10'	Revision of lexis and grammar Snacks Do you like it? What colour is it?	T – WC	T places flashcards on the floor. The class is divided into two groups. One group at a time stands up and come to the front of the class.	<p>Problem 1: Pupils may get too competitive during the activity.</p> <p>Solution 1: T will ask pupils to calm down. T will add that <i>This is just a game. Don't worry.</i></p> <p>Problem 2: Pupils may be pronouncing one or more words incorrectly.</p> <p>Solution 2: If a mistake is happening rather frequently during the activity, T say the word correctly and the whole class repeats it afterwards. Then some individual drills can take place, if necessary.</p>	Direct observation
		T – WC	<p>Giving instructions</p> <p>Pupils are told to look at the cards for a few seconds. The snacks are visible to the WC.</p> <p>T says – <i>If you know the word for a snack, turn the card around.</i></p>		
		Ind.	<p>Pupils turn the cards around.</p> <p>T says – <i>Now, let's shuffle the cards. Like this.</i> (T exemplifies)</p>		
		GW	Pupils participate. Then one group at a time choose a picture. Before they turn it around, T asks:		
		T – GW	<i>What do you think it is?</i> (while pointing to the head)		
		GW – T	Group – <i>Pizza. Cake. Juice.</i>		
		T – GW	T asks the group to decide on a final answer. Then one of the pupils is asked to turn the card around.		
		GW – T	If they guess the snack correctly, they get another try. If not, then it's the other team's turn.		
				Error correction	
				Feedback	

5'	Eliciting language	<p>T – Pupil</p> <p>Pupil – T</p> <p>T – WC</p>	<p>T asks pupils (a boy and a girl at random) what food they like.</p> <p>Once the pupils respond, T repeats their answer using the third person. For example:</p> <p>T – <i>He likes grapes. She likes fish.</i></p> <p>T writes the examples given by the pupils on the word. T asks the class to pay attention to the words <i>He</i> and <i>She</i>. Some pupils may indicate that <i>He</i> refers to <i>ele</i> in L1 and <i>She</i> means <i>ela</i>.</p> <p>Next, T writes sentences, using the third person, in the negative form.</p> <p>T draws a happy face and a sad face to correspond to the affirmative and negative forms of the sentences.</p>			
----	---------------------------	---	--	--	--	--

10'	Practice	T – WC	<p><u>Giving instructions</u></p> <p>Pupils are asked to open their St's Book on page 34 to do exercise 1.</p> <p>They are asked to complete the exercise with the words missing. The words refer to the images next to the blank spaces.</p>	<p>Problem 1: Some pupils may take too long writing and completing the exercise.</p> <p>Solution 1: T will be monitoring and checking whether or not the class is doing the task. If somebody is having difficulties, T can hint the answer by giving the pupil the first letter of the word.</p>	Direct observation	
		Ind.	<p>The class do the exercise.</p> <p>T will be monitoring in case anyone has doubts or questions to clarify/ask.</p>	<p>Problem 2: Some pupils may say that they do not remember how to write certain words.</p>	Error correction	
		Pupils - T	<p><u>Correction of the exercise</u></p> <p>Pupils are asked to read the text with the added words.</p> <p>The correction is written on the board for the rest of the class to check the spelling.</p>	<p>Solution 2: T will point out that the class can check the vocabulary on the previous pages from the St's Book to check the spelling, for instance.</p>	Feedback (ex.: positive reinforcement)	
		T - Pupils	<p>T gives feedback:</p> <p><i>Very good! Thank you.</i></p> <p><i>Correct.</i></p> <p><i>Great job!</i></p>			

5' 10'	Finishing up the lesson	T – WC Ind. Pupil - WC	<p>Pupils are asked to write down the their answer to <i>How are you?</i> in the section named <i>End of the lesson</i>.</p> <p>T collects the tags.</p> <p>The class may order their material and play <i>Silence Game</i>.</p>			

Bibliografia

Bravo, C., Cravo A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1o, 2o e 3o Ciclos*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf. Consultado a 2 de janeiro de 2018.

Comissão Europeia. (2007). *Competências Essenciais Para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>. Consultado a 5 de janeiro de 2018.

Martyniuk, W. (2006). European Frameworks of Reference for Language Competences. *Languages of Schooling: towards a Framework of Europe - Intergovernmental Conference*. Strasbourg: Conselho da Europa.

Silva, J., Costa, V. & Leslie, C. (2016). *Start! – 4.o Ano - Inglês*. Edições Gailivro. pp. 34.

ANEXOS

Further practice

- *How much is it?*

- *It's _____ pounds (£).*



Pound (£)



Euro (€)

Pizza – 10 £	Biscuits – 4 £	Hamburger – 7 £	Tea – 2 £
Crisps – 5 £	Sandwich – 3 £	Chocolate cake – 6 £	Orange juice – 6 €

HEALTHY FOOD

1. Listen. Then fill in the gaps.

Shop assistant: a) _____! Can I help you?

Ryan: Hello! Yes, I'd like b) _____, bread and c) _____ please

Shop assistant: Here you are.

Ryan: **How much is it?**

Shop assistant: It's d) _____ pounds.

Ryan: Ok, here you are.

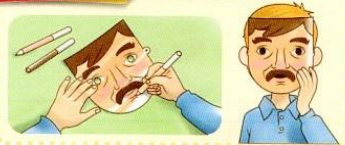
Shop assistant: Thank you! e) _____!

Ryan: Goodbye!

cheese beans Hello Goodbye eight

Arts and Crafts

Make a mask.





2. Act out going to the shops.

Hello. Can I help you?



Yes, I'd like cheese, please

LIKES AND DISLIKES

1. Read and fill in the gaps.  



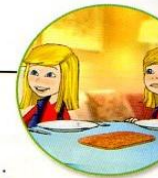
Daisy likes a)  and

b) . She doesn't like

c)  or d) .

Lily doesn't like e) . She likes f) .

and g) .



LESSON 5

Obj: L4.1; 4.2 - R4.2.1 - SP4
4.1; 4.3 - W4.3.1; 3.2; 4.3 - ID4
4.3; 5.3 - LG4.5.2; 6.3; 7.1; 7.2

Warm-up activities

- Classroom routine: Password, Class Calendar poster, lesson and date.

- Use snacks flashcards and play Repeat if it's true.

Language presentation

- Elicit the structures *He/She likes...* and *He/She doesn't like...*

- Students read about Daisy and Lily's preferences and fill in the gaps with food and drinks vocabulary (exercise 1).

Key: a) chips; b) juice; c) pizza; d) cheese; e) juice; f) biscuits; g) milk.

- Explain the meaning and use of the connectors *and/ or* using the examples in the text.

Grammar time

- Students look at the examples, listen and repeat the sentences.

Practice

- Students write sentences about the characters' likes and dislikes (exercise 2).

Key: a) Noah likes lettuce. He doesn't like tea. b) Emily likes grapes. She doesn't like cheese.

Activity Book, p. 22, exercise 1

- Students trace, find and write sentences with the information.

Activity Book, p. 22, exercise 2

- Students order and write.

Activity Book - Extra Practice (Worksheet 3, exercise 2)

- Students write sentences describing pictures.

Playtime

- Students play *Who is who?*

Ending the lesson

- Classroom routine: Password.



- Students sing the *Fruit and veggies* song (CD1 track 26).

Note: next lesson you'll need to bring brass fasteners to class in order to make a clock.

Grammar time



Ryan likes apples.
He **doesn't** like carrots.

2. Look and write.  



a) Noah _____
He _____.



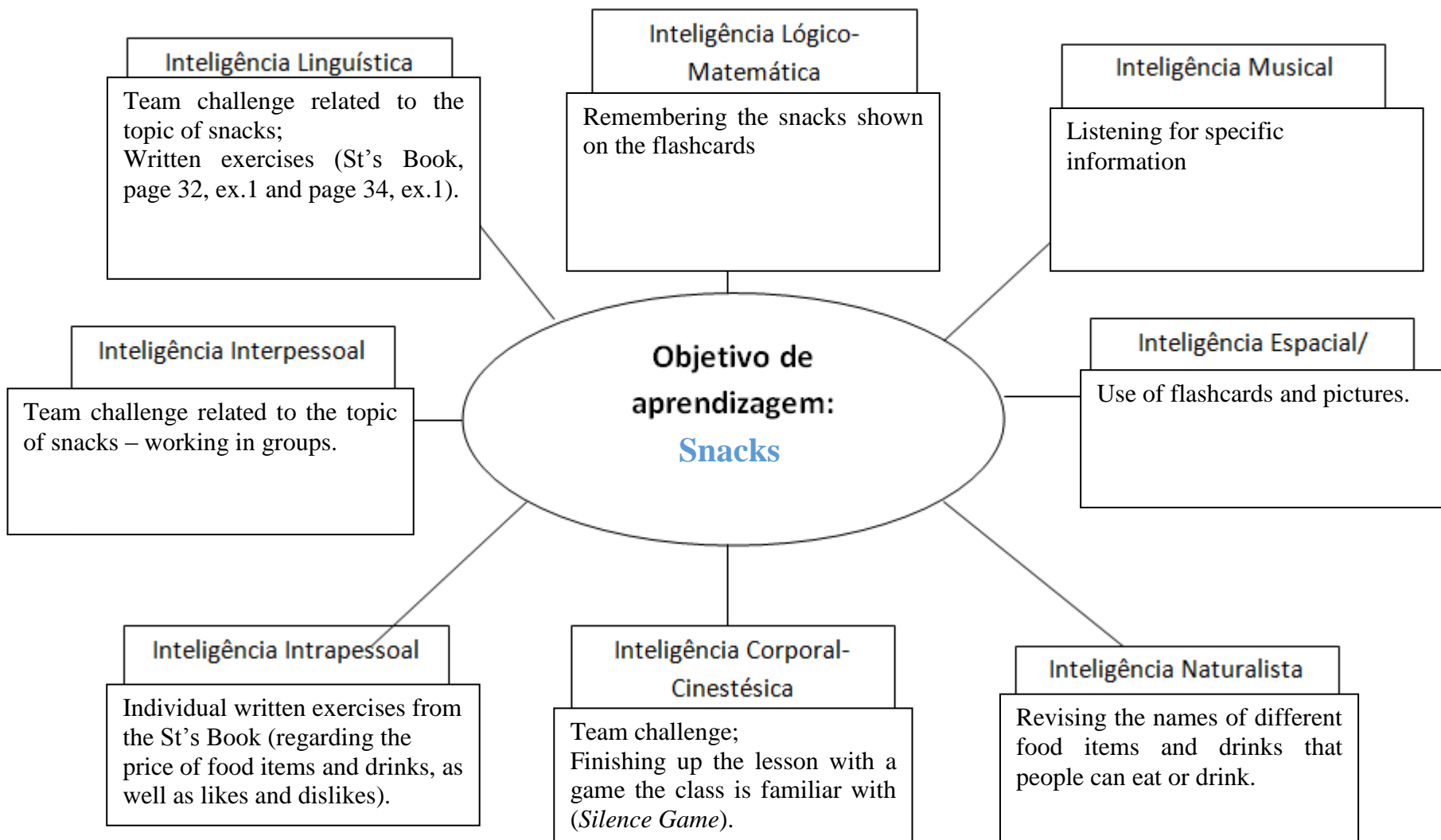
b) Emily _____
She _____.

Playtime

Play *Who is who?*



Mapa das inteligências múltiplas (Student's Book, 4th grade, Unit 3)



Lesson Plan

Introducing Meals



Nome: Viviana Maria Martins Szczurek

Mestrado: Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador Supervisor: Professor Doutor Bernardo Canha

Orientador Cooperante: Doutora Paula Miranda

Escola: EB1 Padrão da Légua

Turma: 4.º G, 18 alunos

Unidade: 1 aula (60' min.)

Regência: 12 (16/01/2018)

Índice

1. Introdução.....	3
2. Plano.....	4
2.1 Sumário.....	4
2.2 Perfil de turma.....	4
2.3 Conhecimentos prévios	5
2.4 Conteúdos e Metas Curriculares.....	6
2.5 Objetivos de aula e Objetivos Pessoais.....	8
2.6 Competências.....	9
2.7 Recursos, Tipos de trabalho/interação e Avaliação.....	9
2.8 Plano de quadro.....	10
2.7 Procedimentos em aula.....	11
Bibliografia.....	17
Anexos.....	18

1. Introdução

O presente plano está relacionado com a décima segunda aula de regência da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Básica de Padrão da Légua, com a turma G do 4.º ano.

Nos planos de aula elaborados anteriormente foi possível realizar exercícios de reflexão sobre diversas questões relativas à prática de ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, que também foram tidas em consideração para esta aula. Essas questões tiveram que ver com, por exemplo, a organização e planificação de atividades adequadas para “young learners”, estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem estudadas (“learning by doing”, “multisensorial learning”, ...), o alcance de diferentes domínios de aprendizagem contemplados para o ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, a relação entre o tipo de trabalho realizado em aula com os valores e a missão do Projeto Educativo do Agrupamento, a seleção e/ou a elaboração de materiais e instrumentos utilizados em aula.

Para a décima segunda regência, tal como para a décima primeira, procurou-se ainda refletir na adequação do discurso do professor durante a aula, de modo a que os alunos pudessem produzir oralmente e/ou por escrito respostas desejadas ou expectáveis, e o professor não sentisse muita necessidade de recorrer à língua materna (L1) “to convey meaning”, pois isto poderia levar a que os alunos recorressem também mais rapidamente à L1, quiçá sem tentar usar, primeiro, a L2.

Portanto, para responder à questão “O que posso alterar no meu discurso para dar as instruções em Inglês mais frequentemente, sem recorrer tão imediatamente ao Português?”, foi necessário refletir no seguinte: acreditar, primeiramente, que os alunos são capazes de entender o que é dito na L2 (podem não entender toda uma frase ou um conjunto de frases, mas sim o essencial - como “palavras-chave” - pode ser compreensível pela turma); tornar as instruções mais simples, claras e “sintetizadas”, acompanhadas, por exemplo, de gestos e/ou imagens, seguidas também de uma demonstração/exemplificação para assegurar que os alunos compreenderam o que lhes foi pedido.

Por último, também foi tida em consideração a questão da planificação servir como instrumento de apoio à organização, preparação e realização da aula, para que não exista uma preocupação tão grande por parte do professor em cumprir estritamente um dado plano e haja, sim, oportunidade e liberdade para o professor se adaptar às diferentes dinâmicas que podem ocorrer durante a aula.

2. Plano

2.1 Sumário

Lesson number 27 (twenty-seven)

Tuesday, 16th January 2018

It's winter.

It's _____ (weather) and _____ (temperature).

Summary:

Likes and dislikes – revision.

Meals.

2.2 Perfil de turma

A turma é constituída por 18 alunos. De acordo com as Metas Curriculares (Bravo et. al, 2015), os alunos encontram-se no nível A1, no que diz respeito à sua aprendizagem na língua estrangeira (Inglês). Existe uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nesta turma. Normalmente, encontram-se 16 alunos nas aulas, uma vez que há dois alunos que faltam de modo recorrente.

Além disso, de acordo com o que foi possível averiguar até ao momento, a língua materna (L1) de todos os alunos é o Português. Quanto aos comportamentos e atitudes, a postura dos alunos nas aulas tem sido variada – alguns demonstram um comportamento exemplar e adequado (por exemplo, antes da sua participação/intervenção oral, colocam o dedo no ar), enquanto que outros costumam conversar mais com os colegas de carteira sobre assuntos não-relacionados com a aula (como por exemplo, situações que ocorreram no dia anterior, na escola, no recreio ou noutro contexto). Quanto aos seus conhecimentos e capacidades relacionadas com a disciplina de Inglês, pode-se considerar que a turma é, também, heterogénea neste aspeto.

2.3 Conhecimentos prévios

Os alunos já estão familiarizados com vocabulário usado na sala de aula de Inglês (“classroom language”), o qual foi, inclusive, avaliado no primeiro teste escrito. Os alunos são capazes de dar informação sobre eles mesmos, de forma oral e escrita, relativamente ao nome, apelido, idade, país, nacionalidade e preferências (por exemplo, “My favourite colour is green”), bem como: cumprimentar, despedir-se, identificar os números até 30, os meses do ano, os dias da semana, as estações do ano e as cores (Bravo, et. al 2015).

De modo geral, a turma não só é capaz de identificar os estados do tempo (por exemplo, “It’s sunny” ou “It’s rainy and cold”), mas também os lugares da escola, como “canteen”, “library” ou “classroom”, através da prática escrita e oral.

Os alunos também já são capazes de identificar, por escrito e oralmente, as atividades escolares e as atividades de recreio em Inglês, assim com os números ordinais, de 1.º a 12.º e os artigos “a”, “an” e “the”. A turma também deverá reconhecer grande parte do vocabulário relacionado com “Fruit and Vegetables”, “Healthy Food” e “Snacks” e preferências pessoais, que tem sido abordado e revisto nas últimas aulas.

2.4 Conteúdos e metas curriculares (Bravo et. al, 2015; Silva et. al, 2016)

Conteúdos	Metas Curriculares
<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none">• Personal Pronouns (I / He / She);• Colours (green, orange, yellow, red, brown);• Numbers (one to twenty);• Fruit (apples, oranges, pears, bananas, grapes, pineapples, tomatoes);• Vegetables (carrots, lettuce, potatoes, lettuce, peas, beans) + soup;• Snacks (juice, tea, cake, biscuits, pizza, sandwich, hamburger, crisps);• Meals (breakfast, morning snack, lunch, afternoon snack, dinner, supper);• Parts of the day (in the morning, in the afternoon, in the evening, at night). <p>Estruturas fráasicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Likes and dislikes:<ul style="list-style-type: none">- “I like ... but I don’t like ...”- “He likes / doesn’t like ...”- “She likes / doesn’t like ...”	<p>L4:</p> <p>4.1 Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas.</p> <p>4.2 Entender frases sobre os temas estudados.</p> <p>R4:</p> <p>2.1 Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>2.2. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p> <p>SP4:</p> <p>4.1 Expressar agrado ou desagrado.</p> <p>4.3 Falar sobre os temas trabalhados.</p> <p>ID4:</p> <p>4.3 Participar em jogos e pequenas dramatizações.</p> <p>5.2 Identificar comidas e bebidas.</p> <p>LG4:</p> <p>5.2 Identificar numerais ordinais nas datas.</p> <p>6.1 Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar (“at school”)</p> <p>- Atividades na escola (“singing”, “running”);</p> <p>- Atividades no recreio (“playing football”, “playing tag”);</p> <p>6.3 Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas / “food is great”</p> <p>- Alimentação saudável (“fruit”, “milk”);</p>

- Personal Preferences:
 - “Do you like _____?” “Yes, I do. / No, I don’t.”
 - “What’s your favourite food?” “My favourite food is _____.”
 - “What’s your favourite snack?” “My favourite snack is _____.”
 - “What does she/he like? She/He likes _____.”
 - “What doesn’t she/he like? She/He doesn’t like _____.”
- School activities and playground activities (reading, listening to music, playing on a swing, rollerblading)
- Age (“How old is she? She is ten years old.”)
- Asking about the price:
 - “How much is it? It’s _____ pounds / euros.”

(Inter)Cultural

- (Re)Conhecer peças de fruta e vegetais em Inglês e outros alimentos considerados → Competências **a)** e **b)**;
- Expressar-se quanto à comida ou bebida que lhe agrada ou desagrada → Competências **a)** e **b)**;
- Expressar-se quanto à comida ou bebida que agrada ou desagrada a um colega de turma → Competências **a)** e **b)**.

- “Snacks” (“sandwiches”, “juice”).

7.1 Reconhecer e utilizar estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano.

7.2 Usar “lexical chunks” ou frases que contenham:

- Articles: **a / an / the**.

- Nouns in the singular and in the plural **-s/ -es**.

- Connectors: **and, but, or**.

W4:

4.3 Escrever sobre as preferências:

- utilizando a primeira pessoa do singular (“I like pizza / I don’t like fish / I love cats”).

- utilizando a terceira pessoa do singular, no género feminino ou masculino, com frases afirmativas ou negativas (“He likes fish.” / “He doesn’t like potatoes.” / “She likes pizza.” / “She doesn’t like crisps”).

2.5 Objetivos de aula e objetivos pessoais

Objetivos de aula

- Até ao final da aula, os alunos terão tido oportunidade de conhecer as refeições diárias em Inglês, tendo também alguma prática escrita e oral;
- Rever o vocabulário e estruturas frásicas relacionadas com a alimentação, os números cardinais e ordinais, “school activities” e “playground activities”;
- Reconhecer e identificar alimentos e bebidas através da observação de imagens, vídeo e audição;
- Usar pronomes pessoais (“I” / “He” / “She”);
- Usar “I like” / “I don’t like”, em relação a alimentos e bebidas;
- Formar frases complexas, oralmente e por escrito, com a utilização de “but”, “and” e/ou “or” – por exemplo, “I like pears but I don’t like grapes”;
- Identificar alimentos ou bebidas, através de cheiro/paladar/tato, expressando-se em Inglês oralmente (“It’s an apple” / “It’s (pear) juice”).

Objetivos pessoais

- Criar um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor que incentive os alunos a aprender;
- Possibilitar a participação de toda a turma ou do maior número de alunos possível;
- Adequar o discurso de aula e as instruções em inglês, tendo em conta o público-alvo e de forma a que os alunos possam também produzir e interagir na L2;
- Possibilitar momentos de produção oral e escrita aos alunos, relativos à temática da alimentação;
- Contribuir para o crescimento de interesse dos alunos pela aprendizagem de língua(s) estrangeira(s).

2.6 Competências (Comissão Europeia, 2007; Martyniuk, 2006)

- a)** Comunicação em línguas estrangeiras - L2 (Comissão Europeia, 2007; Martyniuk, 2006);
- b)** Competências sociais, cívicas, interpessoais e intrapessoais (Comissão Europeia, 2007; Martyniuk, 2006).

2.7 Recursos, tipos de trabalho / interação e avaliação

Recursos

- Quadro branco
- Marcadores para o quadro branco
- Student's Book "Start – 4.º ano – Inglês" (página 34, exercício 1)
- Activity Book "Start – 4.º ano – Inglês" (página 19, exercício 2)
- Pratos, garfos e copos de plástico
- Alimentos e bebidas (laranja, maçã, banana, alface, cenoura, tomate, batatas fritas de pacote, bolo, pão, bolachas, leite achocolatado e sumo de pêra)
- "Flashcards" com imagens de alimentos e bebidas referentes a "Fruit and Vegetables", "Healthy Food" e "Snacks"
- CD1, "Start – 4.º ano – Inglês", Track 29
- Computador portátil
- Cartões com informação relativa a "likes and dislikes" para prática oral
- Excerto do filme "Ratatouille" - <https://www.youtube.com/watch?v=Rq0DtugXMkA&t=10s>

Tipos de trabalho / interação

Whole class (WC)

Individual work (Ind.)

Group work (GW)

Pair work (PW)

Avaliação

Por observação direta:

- Comportamento
- Participação
- Interesse demonstrado

Correcção oral e/ou escrita

2.5 Plano de quadro

Lesson number 27 (twenty-seven)

Tuesday, 16th January 2018

It's winter.

It's _____ (weather) and _____
(temperature).

Summary:

Likes and dislikes - revision.

Meals.

Biscuits
Spaghetti
Cheese
Tea
Crips
Juice

2.6 Procedimentos em aula

Time (min.)	Stage and stage aim	Interaction	Procedures	Possible problems and solutions	Evaluation	Comments
5' – 10'	<p>Warm-up</p> <ul style="list-style-type: none"> Greeting pupils; Asking pupils how they are feeling; Writing the summary. 	<p>T – WC Ind.</p> <p>T - Pupils</p> <p>Ind.</p>	<p>Pupils and T greet each other.</p> <p>The summary is written on the board for pupils to copy it to their notebooks.</p> <p>Before T hands in the small tags, pupils can answer orally to <i>How are you?</i> – it is also an opportunity for other pupils to remember possible answers.</p> <p>After writing the summary, pupils complete the <i>How are you?</i> tag in the section <i>Beginning of the lesson</i>.</p>		Direct observation	
20'	<p>Revision of lexis and grammar</p> <p><i>Food and drinks</i></p>	T – WC	<p>Revision of lexical items (most pupils had difficulty pronouncing them last lesson)</p> <p>T asks pupils for their attention.</p> <p>Pupils are told to look at the board and read the following words:</p> <p><i>Biscuits</i></p> <p><i>Spaghetti</i></p>	<p>Problem 1: There might be pupils who did not finished writing the summary, because they have arrived late or they are distracted by something, for example.</p>		

<p><i>Do you like it?</i> <i>Yes, I do. /</i> <i>No, I don't.</i></p> <p>Listening exercise <i>She/he likes...</i> <i>She/he doesn't like.</i></p>	<p>T – WC WC – T</p> <p>T – WC</p> <p>Pupil(s) – T</p> <p>T – Pupil(s)</p> <p>T – WC</p>	<p><i>Cheese</i> <i>Tea</i> <i>Crips</i> <i>Juice</i></p> <p>Pupils repeat the words after T, since T will be providing the model for the class to follow.</p> <p>The last word on the list is written on purpose. Pupils will have to guess it according to the clues given by T: <i>I'm thinking about a drink. It's not tea. It's not water, and it's not milk. What is it?</i></p> <p>Expected answer from one or more pupils: <i>(It's) juice!</i></p> <p>Feedback is given to the class: T – <i>Well done. / Good. / Can you repeat, please? / Say it again, please.</i></p> <p>Listening exercise (CD1, Track 29) 1) Giving instructions T asks pupils to open their Activity Book on page 19 to do exercise 2.</p>	<p>Solution 1: T warns pupils they have 1 or 2 more minutes before they move on to the revision. T may also say the board is going to be cleared soon, so pupils hurry up.</p> <p>Problem 2: After the WC repeating the lexical items, there might still be pupils who continue to pronounce some words incorrectly.</p> <p>Solution 2: Individual drills can take place.</p> <p>Problem 3: Some pupils might complain about the recording, i.e. they might mention that the information is given in a</p>	<p>Direct observation</p> <p>Feedback</p>	
---	--	---	--	---	--

		T – WC	T and the class go over the names of the characters, the food and the drinks shown, so that everyone can remember. The class are told that if a character doesn't like something, pupils must tick (V) the correct space; if a character says he or she doesn't like something, pupils must draw an X in the correct space. T exemplifies this using the board.	way which is too fast for them, so they do not understand everything.		
		Ind.	Pupils listen to the track twice, at least.	Solution 3: T calms the pupils down and mentions that the track is going to be played again. Pupils must be quiet, so that everyone can listen to the track.		
		T – WC PW	The class are asked to check their answers with a person sitting next to them.	If they do not get all the information, they should not worry or be angry at themselves. Pupils are going to be asked to check their answers with a partner, afterwards.	Error Correction	
		T – Pupil(s) Pupil(s) – T	2) Exercise Correction The correction is done with the class. As T asks them and they answer, the correction is shown on the board afterwards.			
		T – WC	3) Giving feedback Pupils are given feedback regarding the completion of the task.		Feedback	

	<p>Controlled practice</p>	<p>T – each pupil</p> <p>T – Groups</p> <p>T & Groups</p> <p>T – Groups</p>	<p>EXTRA ACTIVITY St's Book, pg. 34, ex.2</p> <p>If there is enough time, the class can do a written exercise included in the part of the lesson dedicated to revision.</p> <p>Controlled practice 1) Giving instructions</p> <p>T places a set of cards on the floor. These are related to the revision of <i>Likes and Dislikes</i> using the third person in the singular.</p> <p>A group of pupils are given a colour, for example, <i>blue</i>. The other pupils are given the colour <i>red</i>.</p> <p>T calls the teams <i>Blue</i> and <i>Red</i> to the front of the classroom, one group at a time.</p> <p>Pupils are told to look at the cards for a few seconds.</p> <p>Then pupils are asked to turn the cards around.</p> <p>T says – <i>Now, let's shuffle the cards. Like this.</i> (T exemplifies)</p>	<p>Problem 4: Some pupils might ask why they can't work with a certain classmate that they prefer.</p> <p>Solution 4: T might explain in the L2 (or in the L1, if the pupils have any doubts) that the members of the teams are selected by T so that they can work with classmates they seldom do in English lessons or in other lessons.</p>	<p>Direct observation</p>	
--	-----------------------------------	---	---	--	---------------------------	--

	<p><i>She/he likes... She/he doesn't like. OR She/he likes ... but she/he doesn't like...</i></p>	<p>T – Groups</p>	<p>T says <i>I'll show you what you have to do. For example...</i> A card is picked at random by T. T says <i>Hmm... I think it's a girl. It's Susan. Susan likes bread and milk. She doesn't like grapes or spaghetti.</i></p>	<p>Problem 5: Pupils may get too competitive during the activity. Solution 5: T will ask pupils to calm down. T will add that <i>This is just a game. Don't worry.</i></p>		
	<p><i>She/he likes... She/he doesn't like. OR She/he likes ... but she/he doesn't like ...</i></p>	<p>GW</p>	<p>Following the example given by T, a group of pupils, i.e. team <i>blue</i> or team <i>red</i>, is asked to start. As the teams/groups respond, T may ask if their answer is final or not.</p>			
		<p>T – Group</p>	<p>T – <i>Is that your final decision? Are you sure? / Are you certain?</i></p>			
		<p>T – Group</p>	<p>The group answers and T gives pupils immediate feedback, either positive or negative.</p>		<p>Feedback</p>	
		<p>Group - Group</p>	<p>If a group fails, T can correct the mistake(s) made or the other group may be asked if they knew the correct answer. Both the cards and suggestive answers are shown on the board.</p>		<p>Error correction</p>	

10' – 15'	Language presentation <i>Introducing meals of the day</i>	T – WC	<p>Giving instructions</p> <p>T asks the class for their attention and shows them the English Worksheet projected on the board, specifically the section "Introducing Meals".</p> <p>The class are asked if they remember the parts of the day.</p>	<p>Problem 1: Pupils might just say "morning" instead of "in the morning", for example, which is going to be needed for the following written exercise.</p>	Direct observation	
		T – WC	<p>T asks the class what be eaten in the morning.</p>	<p>Solution 1: If this happens, T can say "in the morning" after one or more pupils participate.</p>		
		Pupil(s) – T	<p>One or more pupils provide examples, T says that the food or drinks mentioned can be <i>breakfast</i>, and so forth.</p> <p>T writes on the board "I have breakfast in the morning."</p>	<p>Problem 2: The class may not remember what to say regarding what they eat or drink in the morning, for instance.</p>		
T – WC	<p>Then the class are given the handouts folded in two. T tells them not to unfold them.</p> <p>Pupils complete that sentence, as well as the following ones with T's help.</p>	<p>Solution 2: T can provide some examples and check whether the class agrees or not, by doing a <i>thumbs up</i> or a <i>thumbs down</i>.</p>	Direct observation			

		T – WC	T asks the class to unfold the piece of paper and tells pupils that they can do the Extra Activity featured in the English Worksheet at home.	Problem 3: Some pupils might be writing one or more words incorrectly.	Direct observation	
		Pupil – T	A pupil is asked to read the written instruction and exemplifies on the board what can be done in this task.	Solution 3: T will be monitoring, correcting pupils or praising them for their work.	Error correction	
		T – WC			Feedback (ex.: praising)	
10'	Visualisation of a film clip from “Ratatouille” (2007) + Blind tasting <i>Introducing smell and taste</i>	T – WC	Giving instructions T tells the class they are going to watch a short clip from the film Ratatouille . The class are asked to pay attention to what is being prepared and what food can they see. As the class watches the film clip, T points out to the moment when Remy, the rat, smells the soup and tastes the soup. After discussing the film clip, the class is invited to a quick moment of blind tasting, with some food and drinks they have learned so far. A group of 4 pupils at a time is called out by T.	Problem 1: Pupils might complain about not understanding everything or ask to watch the film clip one more time. Solution 1: Playing the film clip once is enough for the purpose of discussing it. Problem 2: Some or a few pupils might not guess the food or drink they are tasting.	Direct observation	

				<p>Solution 2: T will assure them it is not problem if they can't guess what they are tasting at first. Both T and the rest of the class may give the pupils a few hints.</p>	Direct observation	
5'	Finishing up the lesson	<p>T – WC</p> <p>Ind.</p> <p>T – WC</p> <p>Pupil - WC</p>	<p>Pupils are asked to write down their answer to <i>How are you?</i> in the section named <i>End of the lesson</i>.</p> <p>T collects the tags.</p> <p>The class may order their material and play <i>Silence Game</i>.</p>			

Bibliografia

Bravo, C., Cravo A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1o, 2o e 3o Ciclos*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf. Consultado a 2 de janeiro de 2018.

Comissão Europeia. (2007). *Competências Essenciais Para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>. Consultado a 5 de janeiro de 2018.

Martyniuk, W. (2006). European Frameworks of Reference for Language Competences. *Languages of Schooling: towards a Framework of Europe - Intergovernmental Conference*. Strasbourg: Conselho da Europa.

Silva, J., Costa, V. & Leslie, C. (2016). *Start! – 4.o Ano - Inglês*. Edições Gailivro.

ANEXOS


Unit 3

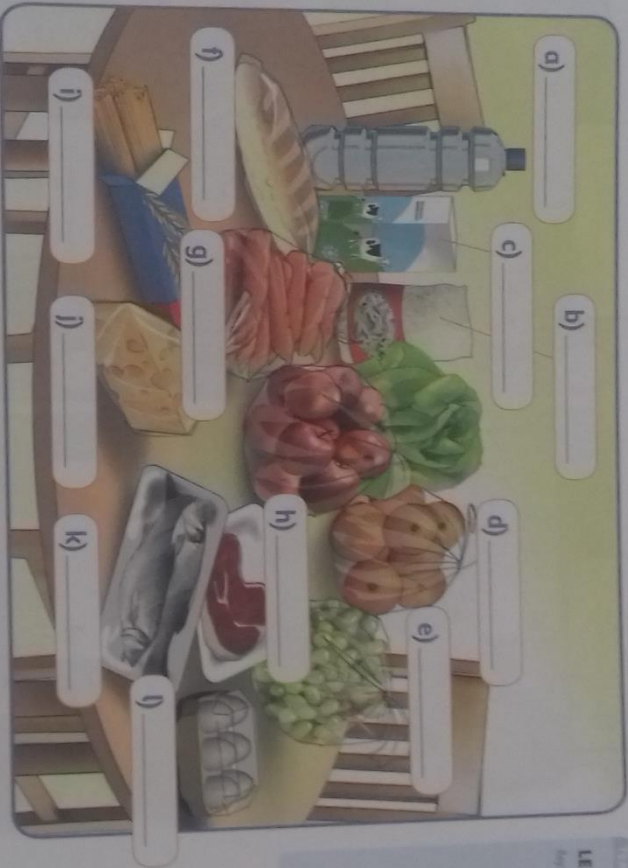
Food is great!

Lesson number:



Date:











Weather:

1. Label the picture. 



LESSON 2
 Key: 1. water bottle
 2. milk carton
 3. bread
 4. mushrooms
 5. grapes
 6. tomatoes
 7. carrots
 8. fish
 9. meat
 10. bread
 11. cheese

2.  Listen and tick ✓ or ✗. 

muradov

--	------

English Worksheet

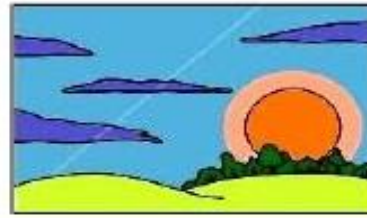
Name: _____

No.: _____

4th G

Date: 16th January 2018

Introducing meals of the day



I have _____

I have _____

Extra activity

Draw and colour what you have for breakfast, lunch, dinner and supper.




Breakfast

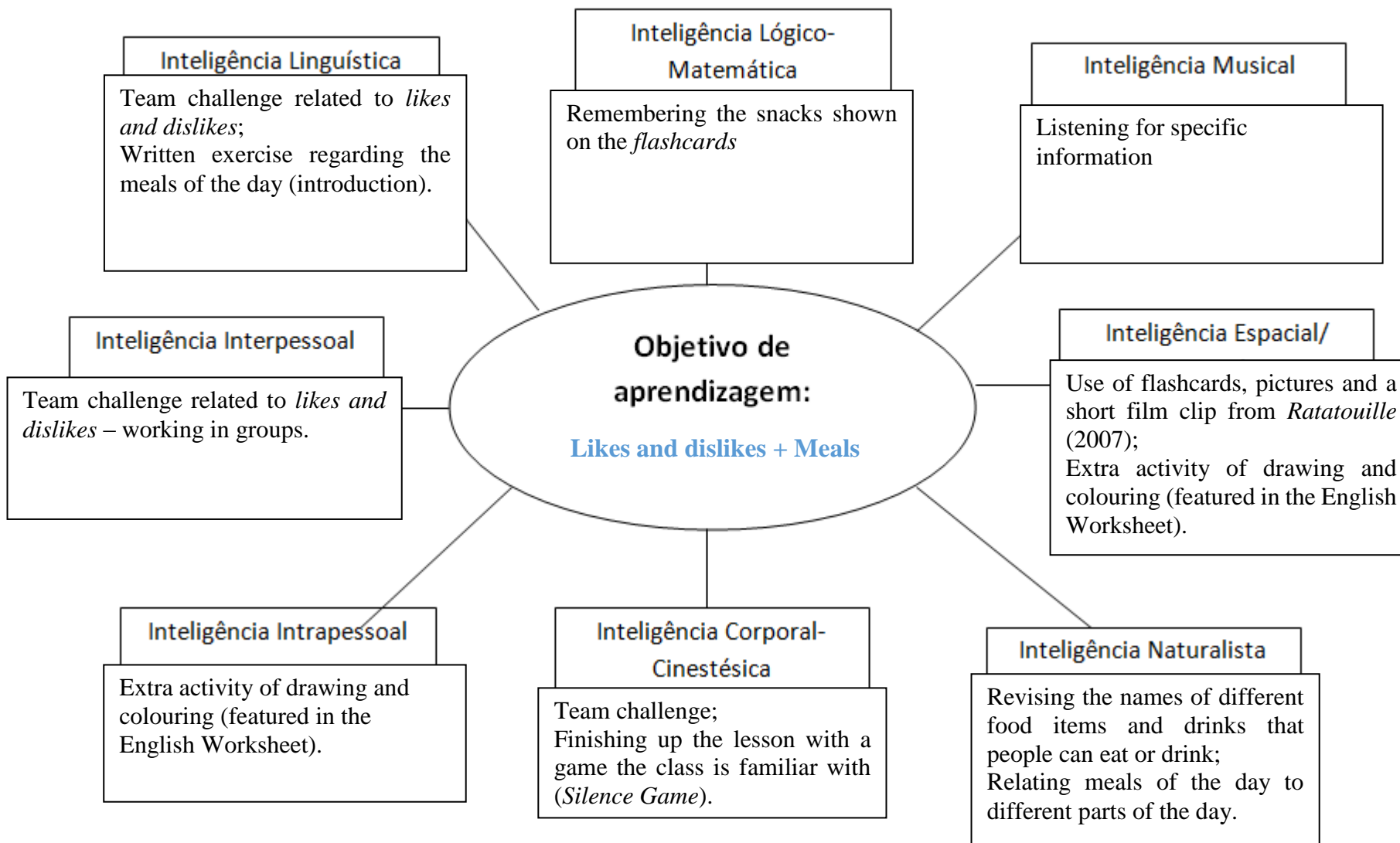
Lunch

Dinner

Supper

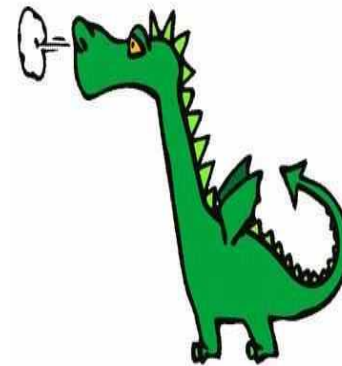
Good luck!
Miss Viv
Trainee Teacher 

Mapa das inteligências múltiplas (Student's Book & Activity Book, 4th grade, Unit 3)



Lesson Plan

Tell me what food you like!



Nome: Viviana Maria Martins Szczurek

Mestrado: Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador supervisor: Professor Doutor Bernardo Canha

Orientador Cooperante: Doutora Paula Miranda

Escola: EB1 Padrão da Légua

Turma: 4.º G, 18 alunos

Unidade: 1 aula (60' min.)

Regência: 9 (05/01/2017)

ÍNDICE

1. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO	3
1.1 Justificação teórica.....	3
1.2 Haverá mais <i>metas</i> para além das propostas por Bravo, Cravo e Duarte (2015)?.....	4
1.3 O papel do professor como agente ativo e reflexivo.....	6
2. Planificação	8
2.1 Sumário.....	8
2.2 Perfil de turma....	8
2.3 Conhecimentos prévios	9
2.4 Conteúdos e Metas Curriculares.....	10
2.5 Objetivos de aula e Objetivos Pessoais.....	11
2.6 Competências.....	12
2.7 Recursos e Tipos de trabalho / interação.....	12
2.8 Plano de quadro.....	13
2.7 Procedimentos em aula.....	14
Bibliografia	20
Anexos	21

1. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO

1.1 JUSTIFICAÇÃO TEÓRICA

A justificação teórica para o planeamento e a organização das aulas a serem lecionadas continuará a tratar da abordagem do tema “Food”, presente no manual „Start – 4.º ano – Inglês“ (Silva, Costa & Leslie, 2016), nas aulas de Inglês da turma G do 4.º ano, da EB1 do Padrão da Léguas.

Antes de mais, é importante referir que, através desta e das planificações futuras, pretender-se-á relacionar certas atividades e dinâmicas de aula com o trabalho final de estágio, cuja temática tratará da diversificação de práticas didático-pedagógicas para um ensino centrado no aluno, atendendo à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994).

A aula terá início com a escrita do sumário – uma rotina à qual os alunos já estão habituados. Após a escrita do sumário, será utilizada, novamente, uma estratégia que a turma também já conhece: trata-se de responder à questão „How are you?“ no início e no final da aula, por escrito. Tal como explicado em planos de aula anteriores, para além de a turma se mostrar interessada nesta primeira tarefa, a estratégia utilizada tem sido particularmente útil para que os alunos possam: praticar a escrita logo ao início da aula; relembrar vocabulário relacionado com os „feelings“; e, refletir e comparar perceções que têm sobre si mesmos, quanto ao seu estado de espírito.

Visto que será necessário rever algum vocabulário lecionado anteriormente, os primeiros momentos da aula serão dedicados a essa revisão. Posteriormente, dar-se-á continuidade ao tema da alimentação, com destaque para a comida saudável, „Healthy Food“. Esta temática será abordada segundo um método utilizado noutras aulas, previamente, denominado „Presentation“, „Practice“ e „Production“ (PPP). Quanto aos procedimentos, materiais, tipos de trabalho e atividades a terem lugar durante a restante parte da aula, estes são referidos e explicados detalhadamente na parte da Parte 2 deste documento, dedicada à planificação.

Assim sendo, as atividades descritas neste documento foram preparadas de maneira a que fosse possível diversificar as práticas e as dinâmicas em sala de aula, bem como respeitar os objetivos de aprendizagem designados. Tal como apresentado no plano da aula anterior para a turma 4.º G, um mapa das inteligências múltiplas é incluído na presente planificação (Anexos, página 23).

1.2 HAVERÁ MAIS *METAS* PARA ALÉM DAS PROPOSTAS POR BRAVO, CRAVO E DUARTE (2015)?

Embora a abordagem de conteúdos relacionados com os domínios lexico-gramaticais e outros determinados por Bravo, Cravo e Duarte (2015) continue a ter lugar nestas aulas, pode ser igualmente relevante tratar de promover o desenvolvimento ou o cumprimento de outras *metas* significativas para a formação dos alunos. Por exemplo, a apreciação e a alegria dos aprendentes para com as atividades realizadas dentro ou fora da sala de aula deverão ser tidas em consideração, pois “A alegria representa um objetivo educativo que não podemos descuidar, tendo em conta que uma das metas do processo de ensino-aprendizagem deve ser a formação de pessoas felizes” (Jares, 2007: 21).

Este é um dos motivos pelos quais se acredita que a preparação e implementação de atividades didático-pedagógicas variadas, que respeitem as capacidades individuais de cada aluno, podem contribuir positivamente para as suas experiências educativas e aprendizagens no contexto de escola, no âmbito da disciplina de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico – especificamente, com a turma G do 4.º ano.

Tendo em conta que a diversificação de práticas poderá permitir aos alunos experienciar distintas maneiras de aprender, de conhecer e de saber, esta pode revelar ou despertar interesses ou capacidades anteriormente desconhecidas, não desenvolvidas pelos alunos, tornando possível que os indivíduos se conheçam melhor uns aos outros e a si mesmos, e que a sua formação e construção de conhecimento não seja limitada, somente, a conteúdos. Sendo assim, poderá ser útil refletir sobre o papel da educação na vida das pessoas, para alcançar um melhor entendimento acerca do que é educar e que contributos pode o professor trazer para o meio onde trabalha:

O objetivo da educação não pode ser formar um adulto estável, falsamente seguro nos conhecimentos adquiridos, mas sim desenvolver a capacidade de pôr em causa a sua forma de estar perante o outro e o mundo que o rodeia. A educação é um processo sério que mergulha profundamente as suas raízes na pessoa humana. Educar é, portanto, mais do que instruir. É construir, é partilhar com os outros atos e hábitos e edificar pessoas íntegras e maduras para projetar profissionais competentes. (Ferreira, 2004: 124)

Assim sendo, acredita-se que o interesse, a alegria e a apreciação demonstrados pelos alunos em relação às atividades realizadas em aula, sobretudo na sétima regência, não devem ser esquecidos, tendo em conta as aulas que serão ainda lecionadas em janeiro, no início do segundo período do ano letivo.

Por isso, optou-se por dar continuidade à abordagem de uma história, que havia sido introduzida na sétima regência, dado que, de uma forma geral, a turma revelou curiosidade quanto à lenda mencionada – ainda que esta tenha sido referida de forma muito breve. Nesse momento, foi possível apresentar um boneco de papel alusivo a um dragão, um elemento do mundo fantástico que também contribuiu para despertar o interesse dos alunos, algo que costuma suceder, de uma forma geral, com crianças e jovens. Este elemento servirá como elo de ligação entre as aulas que se seguem, nas quais se irá prosseguir com a abordagem da unidade temática “Food” do manual “Start! – 4.º ano – Inglês” (Silva, Costa & Leslie, 2016).

1.3 O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE ATIVO E REFLEXIVO

De acordo com Ferreira (2004: 124), “(...) num mundo em permanente mudança, a educação deve constituir um instrumento de mutação consciente, dirigido para o futuro como uma força de inovação e criatividade.” Será, portanto, pertinente que o professor considere estabelecer, ou contribuir para, uma ligação entre o mundo dentro da escola e o mundo fora da escola.

O professor, fazendo parte de um grupo de docentes, de uma escola e de uma comunidade, possui “um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 2005: 176). Portanto, tal como a educação não se pode restringir à instrução e aquisição de conhecimentos, o papel do professor não pode – ou não deveria – tratar da mera transmissão de conteúdos, visando a futura aplicação dos mesmos por parte dos aprendentes. O docente deveria, então, assumir o papel de um profissional reflexivo, dado que “A reflexão é fundamental na atuação cotidiana de qualquer professor, pois permite a inovação nas aulas (...). No entanto, não é apenas com a experiência que se aprende, mas por meio da reflexão sobre ela, podendo, dessa forma, avaliar a prática, adequando-a conforme for necessário” (Fontana & Fávero, 2013: 13).

Segundo estes autores, é defendido ainda que, atualmente, a formação de profissionais reflexivos sobre a sua prática trata-se de algo necessário, para que possam “(...) modificá-la, melhorando-a não só em benefício do professor, mas de todos que compõem a comunidade escolar” (*Idem*, 2). Relacionando, desta forma, a importância dos profissionais reflexivos com a Prática de Ensino Supervisionada (PES), pode-se afirmar ainda que a componente de estágio constitui uma oportunidade valiosa para observar, refletir e compartilhar opiniões sobre as práticas de ensino entre e com as professoras estagiárias, a docente-cooperante e os restantes docentes do Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua (AEPL).

Além disso, é possível relacionar o ato de refletir com um conjunto de atitudes, referido por Herdeiro (2008), que se considera ser importante para a ação do docente, como a

(...) adoção de posturas profissionais – ser crítico, ser empenhado, ser responsável e ser autônomo – por parte do professor, emergindo, deste modo, o *nascimento* de um professor *diferente*; (...) que reflita *na* e *sobre* a sua prática/ação na sala de aula, proporcionando-lhe tempos e espaços para a construção de novos saberes profissionais e, desta forma, melhorar o ensino na sala de aula e desenvolver-se profissionalmente ao longo da carreira. (*Idem*, 9)

Com base no que já foi mencionado sobre a reflexão – a sua pertinência para o trabalho docente e para a melhoria do mesmo –, parece ser relevante mencionar que esta tem estado presente durante a PES, caso contrário não teriam ocorrido mudanças a vários níveis. Algumas destas alterações estiveram relacionadas com, por exemplo:

- a planificação das aulas, de maneira a tornar o planeamento mais completo e detalhado, com a inclusão das competências a serem trabalhadas em aula e a justificação teórica mais pormenorizada das estratégias pedagógicas utilizadas;
- a distribuição e a gestão do tempo de aula, consoante as atividades, os objetivos de aprendizagem e a antecipação de problemas ou interrupções no meio escolar (por exemplo, a confirmação dos alunos que almoçam na escola durante as aulas);
- o recurso a materiais diversificados, de cariz didático (como a canção intitulada “The Rainbow Song”, com o 3.º B da EB1 do Araújo, na oitava regência), autêntico e audiovisual (como o excerto do filme “Toy Story 3”, com o 3.º B, na sexta regência), real e multisensorial (por exemplo, a atividade de “blind tasting”, com o 4.º G na EB1 de Padrão da Légua, na sétima regência), para além da utilização do manual do aluno e do caderno de atividades.

2. PLANIFICAÇÃO

2.1 SUMÁRIO

Lesson number __ (_____)

Friday, 5th January 2018

It's Winter.

It's rainy and cold.

Summary:

Healthy food.

2.2 PERFIL DE TURMA

Esta é uma turma de 4.º ano constituída por 18 alunos. De acordo com as Metas Curriculares (Bravo et. al, 2015), os alunos encontram-se num no nível A1, no que diz respeito à sua aprendizagem na língua estrangeira (Inglês). Existe uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nesta turma.

Além disso, de acordo com o que foi possível averiguar até ao momento, a língua materna (L1) de todos os alunos é Português. Quanto aos comportamentos e atitudes, a postura dos alunos nas aulas tem sido variada – alguns demonstram um comportamento exemplar e adequado (por exemplo, antes da sua participação / intervenção oral, colocam o dedo no ar; são pacientes, esperando pela sua oportunidade de participação), enquanto que outros costumam conversar mais com os colegas do lado sobre assuntos não-relacionados com a aula (como por exemplo, situações que ocorreram no dia anterior, na escola, no recreio ou noutra contexto). Quanto aos seus conhecimentos e capacidades relacionadas com a disciplina de Inglês, pode-se considerar que a turma é, também, heterogénea neste aspeto, uma vez que existem alguns alunos “Bons” ou “Muito Bons”, bem como alunos que demonstram resultados mais fracos, por exemplo, relativamente à primeira fase de avaliação das componentes de língua (“writing”, “speaking” e “listening”).

2.3 CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Os alunos já estão familiarizados com vocabulário usado na sala de aula de Inglês (“classroom language”), o qual foi, inclusive, avaliado no primeiro teste escrito.

É esperado que os alunos sejam capazes de dar informação sobre eles mesmos, de forma oral e escrita, relativamente ao nome, apelido, idade, país, nacionalidade e preferências (por exemplo, “My favourite colour is green”), bem como: cumprimentar, despedir-se, identificar os números até 30, os meses do ano, os dias da semana, as estações do ano e as cores (Bravo, Cravo & Duarte, 2015).

De modo geral, a turma não só é capaz de identificar os estados do tempo (por exemplo, “It’s sunny” ou “It’s rainy and cold”), mas também os lugares da escola, como “canteen”, “library” ou “classroom”, através da prática escrita e oral.

A turma deverá ser capaz de reconhecer e utilizar a “long form” e “short form” na conjugação do verbo “to be” (ser / estar), bem como conhecer os pronomes pessoais em Inglês e saber em que situações poderão ser utilizados.

Os alunos também já são capazes de identificar, por escrito e oralmente, as atividades escolares e as atividades de recreio em Inglês, assim com os números ordinais, de 1.º a 12.º e os artigos “a”, “an” e “the”. A turma também deverá reconhecer, pelo menos, algum do vocabulário relacionado com “Fruit and Vegetables”, como por exemplo “apples” ou “pears”.

2.4 CONTEÚDOS E METAS CURRICULARES (Bravo et. al, 2015; Silva et. al, 2016)

Conteúdos	Metas Curriculares
<p>Lexicais e Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none">• Pronomes pessoais;• “Fruit and Vegetables” (revisão);• “Healthy Food”. <p>Culturais</p> <ul style="list-style-type: none">• (Re)Conhecer peças de fruta e vegetais em Inglês e outros alimentos considerados saudáveis → Competência a), b), c), d), e) e f);• Expressar-se quanto à comida que lhe agrada ou desagrada → Competência d), e) e f).	<p>L4:</p> <p>4.1 Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas.</p> <p>4.2 Entender frases sobre os temas estudados.</p> <p>SI4:</p> <p>4.4 Perguntar e responder sobre temas previamente estudados.</p> <p>R4:</p> <p>4.1 Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>4.4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p> <p>SP4:</p> <p>4.1 Expressar agrado ou desagrado.</p> <p>4.3 Falar sobre os temas trabalhados.</p> <p>ID4:</p> <p>4.3 Participar em jogos e pequenas dramatizações.</p> <p>5.2 Identificar comidas e bebidas.</p> <p>LG4:</p> <p>5.2 Identificar numerais ordinais nas datas.</p> <p>7.1 Reconhecer e utilizar estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano.</p>

2.5 OBJETIVOS DE AULA E OBJETIVOS PESSOAIS

Objetivos de aula

Objetivo principal

- Até ao final da aula, os alunos terão tido oportunidade de identificar os alimentos relacionados com a temática de “Healthy Food”, em Inglês, oralmente e por escrito.

Outros Objetivos

- Rever o vocabulário relacionado com “fruit and vegetables”;
- Reconhecer e identificar alimentos através da observação de imagens e da audição – revisão de “fruit and vegetables” e introdução de novos itens lexicais relacionados com “Healthy Food”;
- Usar pronomes pessoais;
- Usar o “I like” / “I don’t like”, em relação a alimentos.
- Formar frases complexas, oralmente e por escrito, com a utilização de “but” – por exemplo, “I like pears but I don’t like grapes.”

Objetivos pessoais

- Criar um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor, promovendo a participação voluntária dos aprendentes;
- Criar oportunidades de reflexão com os alunos e explicação sobre os objetivos de aprendizagem da aula;
- Possibilitar a participação do maior número de alunos possível;
- Dar instruções simples e claras na L2 e, também, na L1;

- Saber lidar com o barulho, mau comportamento e quaisquer outros problemas que possam ocorrer;
- Organizar a disposição dos lugares dos alunos e testar o material a ser usado previamente, de modo a evitar interrupções durante a aula;
- Conseguir atingir o objetivo principal da aula, relacionado com a aprendizagem de novo vocabulário sobre comida saudável (Silva et. al, 2016:) por parte dos alunos.

2.6 COMPETÊNCIAS (González, 2015; Read, 2007; Martyniuk, 2006)

- | | |
|---|---|
| a) Aprender a aprender (Read, 2007; Martyniuk, 2006); | e) Expressão cultural (Martyniuk, 2006); |
| b) Sentido de iniciativa (González, 2015); | f) Competências sociais, cívicas, interpessoais e intrapessoais (Martyniuk, 2006). |
| c) Comunicação na língua materna - L1 (Martyniuk, 2006); | |
| d) Comunicação em língua estrangeira - L2 (Martyniuk, 2006); | |

2.7 RECURSOS E TIPOS DE TRABALHO / INTERAÇÃO

Recursos

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Marcadores para o quadro branco • Student's Book "Start – 4.º ano – Inglês" • Handout 1 • Leitor de CD • Track 28, CD1 | <ul style="list-style-type: none"> • "Flashcards" com imagens de alimentos • Imagens (representativas de espaço, personagens e outras características da história a ser abordada) • Boneco ou imagem de Dragão • Handout 2 |
|---|--|

Tipos de trabalho / interação

Whole class (WC)

Individual work (Ind.)

Pair work (PW)

2.5 PLANO DE QUADRO

Lesson number __ (_____)

What do you like?

Friday, 5th January 2018

It's Winter.

I like

bread

but

I don't like

cheese.

It's rainy and cold.



Summary:

Healthy food.

2.6 PROCEDIMENTOS EM AULA

Time (min.)	Stage and stage aim	Interaction	Procedure	Possible problems and solutions	Evaluation	Comments
5'	Warm-up <ul style="list-style-type: none"> Greeting ss; Writing the summary. 	T – WC Ind.	<p>Ss and T greet each other.</p> <p>The summary is written on the board, for ss to copy it to their notebooks.</p> <p>A Teacher's Helper is picked at random by the T. It will be a student who has not been selected in previous lessons.</p> <p>Ss are asked about what they did in the previous lessons, particularly the one before the last English written test of 2017.</p>		Direct observation	
10' to 15'	Revision of lexis and grammar <p>Fruit and vegetables</p>	T – WC	<p><u>Giving instructions</u></p> <p>Ss are told that the first activity to take place is about the revision of fruit and vegetables.</p> <p>Two ss at a time are asked to come to the front of the class. Once they listen and pay attention to the word said by the T, each st must select the correspondent</p>	<p>Problem: One or more ss may find difficulties in remembering on a certain word is written or what fruit / vegetable the T is referring to. Some ss may take too long to select the</p>		

	<p>How?</p> <p>By listening to the words, selecting the correct picture and writing the fruit or vegetable being said.</p> <p>This will take place through a game which will promote the revision of vocabulary, healthy competition and teamwork.</p> <p>Why?</p> <p>To revise vocabulary and to continue to study the topic</p>	<p>Ind. / PW</p> <p>St – St</p> <p>Ss – St</p> <p>T – St</p> <p>T - WC</p>	<p>picture, fix it to the board and write the correct name of the fruit or vegetable.</p> <p>In rounds, ss will do this either individually (1 vs 1) or in pairs (2 vs 2).</p> <p><u>Giving feedback</u></p> <p>As the T will be giving feedback to the participants in each round, regarding their behaviour, for example, the correction of the words or the pictures selected, the rest of the class may participate, as well.</p> <p>The other ss can evaluate whether the words are well written or not, if the pictures correspond to the fruit or vegetable mentioned, so that all the class - or most of it - can actively participate and revise lexical items previously learnt.</p>	<p>picture and write the word on the board.</p> <p>Solution: If ss do not pay attention to when the fruit / vegetable is mentioned the first time, the T can repeat the word.</p> <p>While the T is monitoring and observing how ss perform during this activity, the T can provide some feedback on whether the word is correct or not. If some ss are having difficulties, the T may ask the class to help out their classmates or give some hints regarding the correction of the word.</p>	<p>Direct observation</p> <p>Monitoring</p> <p>Error correction</p> <p>Positive reinforcement</p>	
--	---	--	--	---	---	--

	of <i>Food</i> (<i>Healthy Food</i> , to be more precise).					
10'	Presentation Introducing <i>Healthy Food</i> (St's Book, page)	T – WC WC – T T – WC	<u>Creating context</u> Ss are asked to open their St's Book on page 30. They are asked to look at the picture on exercise 1. The class reads the words together out loud, after listening to the Track 28, from CD1. To create a context for the learning of new vocabulary, ss will listen to a story told by the T. The story will be told accompanied by flashcards and pictures referring to the vocabulary on page 30, exercise 1, from the St's Book. When a specific new word is mentioned, concerning the vocabulary on page 30, the T can show the card with a picture to the class, so that all ss can	Problem: Some ss may not be pronouncing one or more words correctly. Solution: T may repeat those words slowly, providing the model for the class to follow. Then, one or more ss who have had trouble in saying a certain word may try to do say it better the second time.		

		<p>Ind. / PW</p> <p>T – WC</p> <p>WC - T</p>	<p>relate the pronunciation to the image, to convey meaning.</p> <p>While the story is being told, ss will circle the words they listen to on a separate worksheet (Handout 1). They can do this individually or in pairs.</p> <p>At the end, the WC checks this together.</p>			
5'	Grammar time	<p>T – WC</p> <p>T – WC</p> <p>St – T</p> <p>Ss - T</p>	<p>A sentence is written on the white board, as exemplified in the Board Plan of this Lesson Plan.</p> <p><i>I like bread. I don't like cheese.</i></p> <p>Ss are asked if they know what to do when they want to compare two opposite things in their L1 (Portuguese). How do they do it?</p> <p>One or more ss may reply that they add the word <i>mas</i> in Portuguese, which means <i>but</i> in English, in order to form a longer sentence with the same information.</p>	<p>Problem & Solution: In case no one is able to figure out the word, either <i>mas</i> in Portuguese, or <i>but</i> in English, the T will help ss to find the solution, by giving an example in the L1 (Portuguese), for instance.</p>		

10'	Practice	Ind. Work PW T – WC	<p><u>Giving instructions</u> Ss are asked to do exercises 2 and 3 on page 30 from their St's Book.</p> <p>As ss finish the exercises, they are asked to compare their answers with a partner.</p> <p><u>Giving feedback</u> The correction of the exercises is done by both the T and the class – ss are asked to answer orally and check the written correction on the board.</p>		Monitoring Error correction Positive reinforcement	
10'	Further practice and speaking production	PW / GW	<p><u>Giving Instructions</u> In groups of two or more ss, learners will interact with each other, by asking “What do you like?” and “What’s your favourite food?”.</p> <p>Ss will be given Handout 2 and they will be completing the exercise with information about themselves and their colleagues.</p>		Monitoring	

			Once they are finished they hand over Handout 2 for the T to correct after the lesson is finished.		Written correction (done by the T after the lesson is over)	
5'	Finishing up the lesson Suggestion: Brief research to be done individually or in groups outside of the classroom	T – WC	<p>Ss are asked about what they have learned in this lesson - what can they do at this stage, compared to the beginning of the lesson?</p> <p>Finally, ss are asked to write down in their notebooks to search for the country where the story told at the beginning of the lesson is from.</p> <p>They will be given suggestions – the T will mention that the class can search the Internet by typing “Wawel Dragon”, “Cracow” (the city where the action takes place), for example.</p> <p>If anyone wishes to do some individual or group work with information which may be new to the class to share it with the colleagues next lesson, they may do so over the weekend.</p>			

BIBLIOGRAPHY

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Bravo, C., Cravo A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1o, 2o e 3o Ciclos*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf. Consultado a 28 de dezembro de 2017.

Ferreira, M. (2004). *Formar melhor para um melhor cuidar*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. ISSN: 1647-662X.

Fontana, M. J. & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8(17), 1-14. Rio Grande do Sul, RS: Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. ISSN: 1809-6220.

Herdeiro, R. (2008). As práticas reflexivas no ensino e o desenvolvimento profissional docente. *ProfMat2008*. Disponível em [http://www.apm.pt/files/ Com Herdeiro 486645784ba08.pdf](http://www.apm.pt/files/Com_Herdeiro_486645784ba08.pdf). Consultado a 1 de janeiro de 2018.

Jares, X. R. (2007). Valores e vantagens educativas de jogos cooperativos. *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Porto: ASA. ISBN: 978-972-41-4898-4.

Martyniuk, W. (2006). European Frameworks of Reference for Language Competences, presented at Languages of Schooling: towards a Framework of Europe - Intergovernmental Conference, Strasbourg, 2006. Strasbourg: Council of Europe.

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom: Immediate Ideas and Solutions*. Oxford: Macmillan Education.

Silva, J., Costa, V. & Leslie, C. (2016). *Start! – 4.º Ano - Inglês*. Edições Gailivro.

ANEXOS

Handout 1



Student's name: _____ | Class: _____ Date: _____

1. Listen and circle the words mentioned in the story.

Dragon

Fish

Water

Fire

Cheese

Milk

Bread

Meat

Good luck!
Miss Viv
Trainee Teacher





Student's name: _____ Class: _____ Date: _____

1. Answer the questions about yourself and your colleague.

YOU

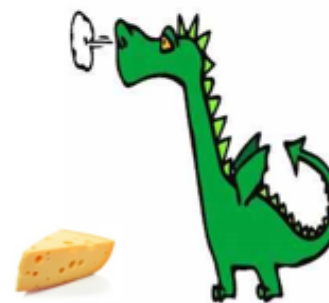
What do you like? _____.

What's your favourite food? _____.

YOUR COLLEAGUE

What do you like? _____.

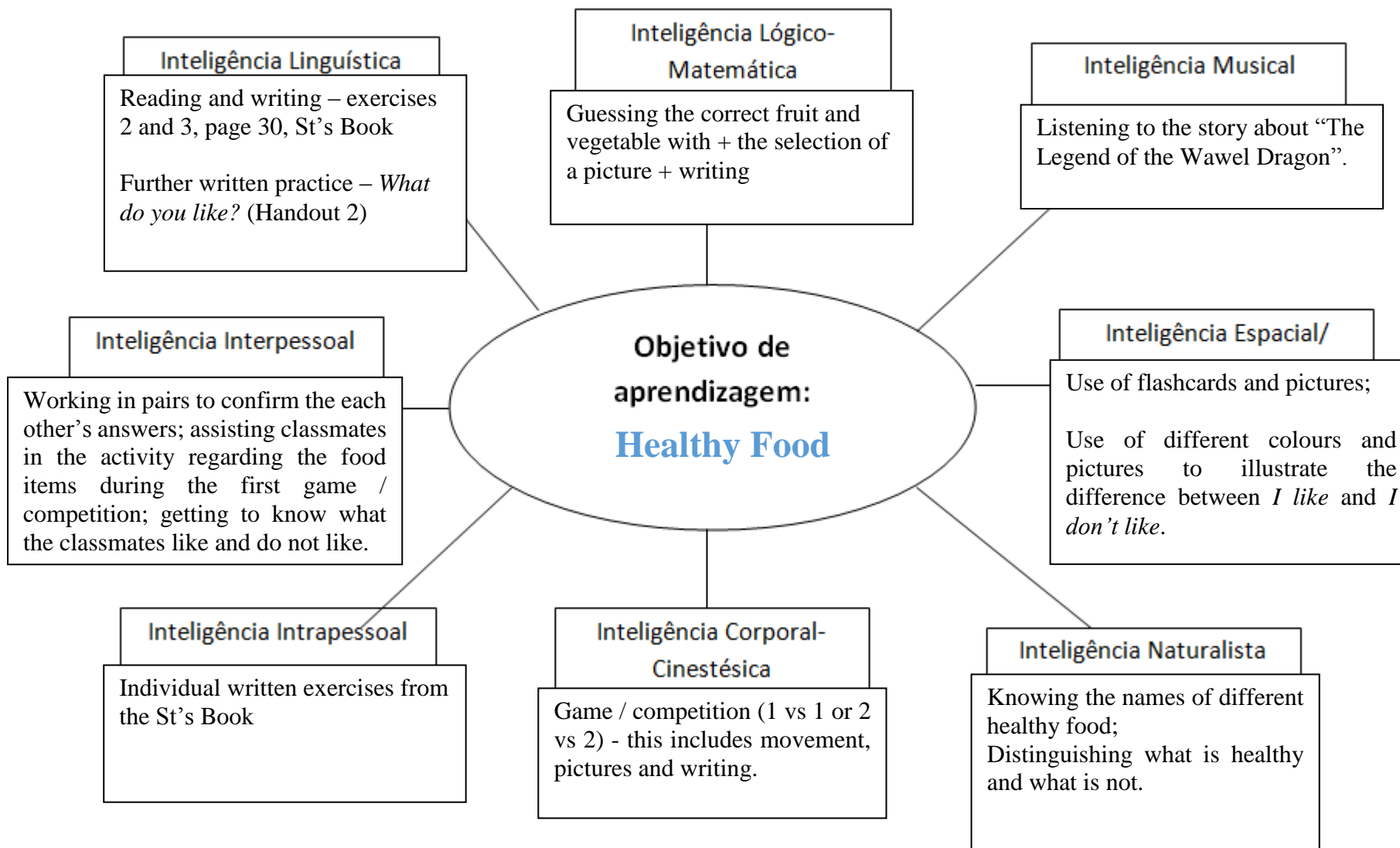
What's your favourite food? _____.



Good luck!

Miss Viv
Trainee Teacher

Mapa das inteligências múltiplas (Student's Book, 4th grade, Unit 3 – Lesson 1)



Lesson Plan

Food



Nome: Viviana Maria Martins Szczurek

Mestrado: Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador Supervisor: Professor Doutor Bernardo Canha

Orientador Cooperante: Doutora Paula Miranda

Escola: EB1 Padrão da Léguas

Turma: 4.º G, 18 alunos

Unidade: 1 aula (60' min.)

Regência: 7 (24/11/2017)

ÍNDICE

1. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO.....	3
1.1 Justificação teórica	3
1.2 "Multisensorial learning"	4
2. Planificação.....	5
2.1 Sumário	5
2.2 Perfil de turma	6
2.3 Conhecimentos prévios	6
2.4 Conteúdos e Metas Curriculares.	7
2.5 Objetivos de aula e Objetivos Pessoais.....	8
2.6 Competências.....	9
2.7 Recursos e Tipos de trabalho / interação	9
2.8 Plano de quadro.	10
2.7 Procedimentos em aula.	11
Bibliografia.....	18
Anexos.....	19

1. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO

1.1 JUSTIFICAÇÃO TEÓRICA

Nesta aula será introduzido o tema „Food“, relacionado com a fruta e os vegetais, presente no manual „Start – Inglês – 4.º ano“ (Silva, Costa & Leslie, 2015). Contudo, será feita uma revisão dos números ordinais do 1.º ao 12.º e dos artigos „a“, „an“ e „the“, dado que este vocabulário foi abordado na aula passada (quinta regência).

A aula começará com a escrita do sumário – uma rotina à qual os alunos já estão habituados. Enquanto os alunos tomam nota do sumário, serão apontados os objetivos para a aula numa secção oposta do quadro branco. Estes objetivos serão apresentados e explicados à turma pela professora, para que os alunos percebam o que irá ocorrer, numa perspetiva de „aprender a aprender“ (Read, 2007), que já foi incluída na aula anterior.

Outra estratégia que voltará a ser introduzida é a de questionar os alunos no início e no final da aula acerca de como se sentem, com a pergunta „How are you?“. A primeira vez que esta estratégia foi utilizada teve lugar na primeira aula com a turma G do 4.º ano – todos os alunos presentes na aula participaram. Como os estudantes demonstraram algum interesse, de um modo geral, por essa estratégia, pensou-se então em aplicá-la nas aulas como uma rotina. Assim, esta não só possibilita a revisão de vocabulário, a prática escrita e a reflexão acerca de si mesmos, por parte dos alunos, mas também pode conferir à professora um melhor entendimento acerca do estado de espírito dos alunos e de que forma as suas posturas e as atitudes modificam ou não, entre o começo e o fim da aula.

Posteriormente, os alunos irão rever conteúdos abordados na aula anterior, através da realização de uma ficha de trabalho (Worksheet 1, presente nos Anexos, página 19) – os alunos poderão guardar o documento consigo para consulta futura ou preparação para o teste escrito de dia 28 de novembro (terça-feira). Finalizada esta parte, será introduzido o tema „Food“, especificamente „Fruit and Veggies“, que corresponde às páginas 28 e 29 do manual do aluno.

Os alunos terão a oportunidade de praticar a nível escrito o vocabulário e a gramática nessas páginas. A turma poderá, também, participar em diferentes atividades de comunicação oral, através de: criação de contexto com a adivinha da temática de aula pela turma; introdução

de uma imagem e/ou boneco que represente um dragão – alusivo a uma lenda polaca, sobre o Dragão de Wawel (Anexos, página 20); e, a inclusão de uma „degustação às cegas“ („blind-tasting“) a ser realizada nos últimos momentos da aula.

Assim sendo, as atividades preparadas visam possibilitar não só a diversificação de práticas e de dinâmicas em sala de aula, mas também o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Tal como apresentado no plano da aula anterior para a turma 4.º G, um mapa das inteligências múltiplas é incluído na presente planificação (Anexos, página 21).

1.1 “MULTISENSORIAL LEARNING”

Tendo em consideração a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1993), certas capacidades podem ser mais desenvolvidas em dados indivíduos do que em outros, com base nas suas próprias características individuais, nas suas preferências e interesses. Contudo, o papel do professor e da escola não deverá proporcionar, **apenas**, experiências de aprendizagem que correspondam aos gostos pessoais dos alunos. Embora a informação relativa às características individuais dos estudantes possa ser relevante - por exemplo, para alcançar um melhor entendimento acerca dos perfis dos alunos -, será importante a criação de desafios e de situações que dêem oportunidade aos alunos de desenvolver diferentes capacidades.

Por isso, a diversificação de práticas de sala de aula não só pode contribuir para a inclusão e o desenvolvimento de múltiplas inteligências, mas também pode possibilitar que as crianças contactem com ou conheçam situações / realidades / experiências de diferentes áreas do saber, dado que „We can all benefit from a variety of learning experiences“ (Lightbown & Spada, 1993: 40).

Outro aspeto que pode ser relevante é que quanto mais sentidos estiverem ativos durante uma experiência / vivência, maior será a probabilidade de esse momento ser recordado pelo indivíduo, no futuro. Com base nisto, poderá se sugerir que aprendizagens multisensoriais podem ser mais memoráveis e, talvez, mais divertidas para os indivíduos envolvidos, uma vez que existe oportunidade de usar sentidos que, normalmente, as crianças podem não utilizar com frequência na sala de aula, no desempenho de tarefas (como o olfato ou o paladar, por exemplo).

Além disto, o ambiente de sala de aula pode ser um fator que contribua para o interesse e motivação dos estudantes, no que diz respeito à sua aprendizagem (Lightbown & Spada, 1993). Portanto, para a atividade de „blind-tasting“ de fruta e vegetais, também será importante criar um ambiente acolhedor e seguro para que os alunos desenvolvam alguma motivação e interesse / gosto pela atividade, pela experiência e pela aprendizagem de Inglês. Segundo Lightbown e Spada (1993: 112), „Classroom teachers can develop positive motivation in their students by making the classroom itself an environment in which students experience success. This, in turn, can contribute to positive motivation, leading to still greater success.“

Assim sendo, espera-se que esta atividade de „degustação às cegas“ seja interessante, cativante e divertida para os alunos, envolvendo, principalmente, o uso de vários sentidos como o olfato, o tato, o paladar e a audição.

2. PLANO

2.1 SUMÁRIO

Lesson number 19 (nineteen)

Friday, 24th November, 2017

It's autumn.

It's cloudy and cold.

Summary:

Food: fruit and vegetables.

2.2 PERFIL DE TURMA

Esta é uma turma de 4.º ano constituída por 18 alunos. De acordo com as Metas Curriculares (Bravo et. al, 2015), os alunos encontram-se num no nível A1, no que diz respeito à sua aprendizagem na língua estrangeira (Inglês). Existe uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nesta turma.

Além disso, de acordo com o que foi possível averiguar até ao momento, a língua materna (L1) de todos os alunos é Português. Quanto aos comportamentos e atitudes, a postura dos alunos nas aulas tem sido variada – alguns demonstram um comportamento exemplar e adequado (por exemplo, antes da sua participação / intervenção oral, colocam o dedo no ar; são pacientes, esperando pela sua oportunidade de participação), enquanto que outros costumam conversar mais com os colegas do lado sobre assuntos não-relacionados com a aula (como por exemplo, situações que ocorreram no dia anterior, na escola, no recreio ou noutra contexto). Quanto aos seus conhecimentos e capacidades relacionadas com a disciplina de Inglês, pode-se considerar que a turma é, também, heterogénea neste aspeto, uma vez que existem alguns alunos “Bons” ou “Muito Bons”, bem como alunos que demonstram resultados mais fracos, por exemplo, relativamente à primeira fase de avaliação das componentes de língua (“writing”, “speaking” e “listening”).

2.3 CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Os alunos já estão familiarizados com vocabulário usado na sala de aula de Inglês (“classroom language”), o qual foi, inclusive, avaliado no primeiro teste escrito.

É esperado que os alunos sejam capazes de dar informação sobre eles mesmos, de forma oral e escrita, relativamente ao nome, apelido, idade, país, nacionalidade e preferências (por exemplo, “My favourite colour is green”), bem como: cumprimentar, despedir-se, identificar os números até 30, os meses do ano, os dias da semana, as estações do ano e as cores (Bravo, Cravo & Duarte, 2015).

De modo geral, a turma não só é capaz de identificar os estados do tempo (por exemplo, “It’s sunny” ou “It’s rainy and cold”), mas também os lugares da escola, como “canteen”, “library” ou “classroom”, através da prática escrita e oral.

A turma deverá ser capaz de reconhecer e utilizar a “long form” e “short form” na conjugação do verbo “to be” (ser / estar), bem como conhecer os pronomes pessoais em Inglês e saber em que situações poderão ser utilizados.

Os alunos também já são capazes de identificar, por escrito e oralmente, as atividades escolares e as atividades de recreio em Inglês, assim com os números ordinais, de 1.º a 12.º e os artigos “a”, “an” e “the”.

2.4 CONTEÚDOS E METAS CURRICULARES (Bravo et. al, 2015; Lindade, Botelho & Lucas, 2015)

Conteúdos	Metas Curriculares
Lexicais e Gramaticais <ul style="list-style-type: none">• Números ordinais (1.º a 12.º) - revisão;• A / an / the – revisão;• Pronomes pessoais;• Comida (“food”).	L4: <ul style="list-style-type: none">4.1 Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas.4.2 Entender frases sobre os temas estudados. SI4: <ul style="list-style-type: none">4.4 Perguntar e responder sobre temas previamente estudados. R4: <ul style="list-style-type: none">4.1 Identificar vocabulário acompanhado por imagens.4.4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido. SP4: <ul style="list-style-type: none">4.1 Expressar agrado ou desagrado.

Culturais

- Conhecer peças de fruta e vegetais em Inglês → Competência a), b), c), d), e) e f);
- Expressar-se quanto à comida que lhe agrada ou desagrada → Competência d), e) e f).

4.3 Falar sobre os temas trabalhados.

ID4:

4.3 Participar em jogos e pequenas dramatizações.

5.2 Identificar comidas e bebidas.

LG4:

5.2 Identificar numerais ordinais nas datas.

7.1 Reconhecer e utilizar estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano.

2.5 OBJETIVOS DE AULA E OBJETIVOS PESSOAIS

Objetivos de aula

Objetivo principal

- Até ao final da aula, os alunos terão tido oportunidade de identificar os alimentos relacionados com a temática de “Fruit and Veggies”, em Inglês, oralmente e por escrito.

Outros Objetivos

- Usar os números ordinais (1.º a 12.º) em Inglês - revisão;
- Reconhecer a forma escrita dos números ordinais em Inglês - revisão;
- Usar pronomes pessoais;

- Usar o “I like / I don’t like”, em relação a alimentos.

Objetivos pessoais

- Criar um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor, possibilitando a experiência de aprendizagem multisensorial de “blind-tasting”;
- Criar oportunidades de reflexão com os alunos e explicação sobre os objetos de aprendizagem da aula;
- Possibilitar a participação do maior número de alunos possível;
- Dar instruções simples e claras na L2 e, ocasionalmente, na L1;
- Saber lidar com o barulho, mau comportamento e quaisquer outros problemas que possam ocorrer;
- Organizar a disposição dos lugares dos alunos e testar o material a ser usado previamente, de modo a evitar interrupções durante a aula;
- Conseguir atingir o objetivo principal da aula, relacionado com “Food – Fruit and Veggies”.

2.6 COMPETÊNCIAS (González, 2015; Read, 2007; Martyniuk, 2006)

- | | |
|---|---|
| a) Aprender a aprender (Read, 2007; Martyniuk, 2006); | e) Expressão cultural (Martyinuk, 2006); |
| b) Sentido de iniciativa (González, 2015); | f) Competências sociais, cívicas, interpessoais e intrapessoais (Martyniuk, 2006). |
| c) Comunicação na língua materna - L1 (Martyniuk, 2006); | |
| d) Comunicação em língua estrangeira - L2 (Martyniuk, 2006); | |

2.7 RECURSOS E TIPOS DE TRABALHO / INTERAÇÃO

Recursos

- Quadro branco
- Marcadores para o quadro branco
- Student's Book "Start – Inglês – 4.º ano"
- CD1 "Start – Inglês – 4.º ano" (Track 25)
- Leitor de CD
- Pequenas amostras de alimentos (sobretudo, fruta e vegetais para a "degustação às cegas" - "blind-tasting")
- Worksheet 1
- Boneco ou imagem de Dragão
- "Flashcards" relativos a comida (fruta e vegetais)

Tipos de trabalho / interação

Whole class (WC)

Individual work (Ind.)

Pair work (PW)

2.5 PLANO DE QUADRO

Lesson number 19 (nineteen)

Friday, 24th November, 2017

It's autumn.

It's cloudy and cold.

Summary:

Food: fruit and vegetables.

Do you like ... ?

Yes, I do.

No, I don't.

2.6 PROCEDIMENTOS EM AULA

Time	Stage and stage aim	Interaction	Procedure	Possible problems and solutions	Evaluation	Comments
5'	<p>Warm-up</p> <ul style="list-style-type: none"> Greeting ss; Writing the summary. 	T – WC Ind.	<p>T greets ss. T writes the summary on the board, for ss to copy it to their notebooks.</p> <p>A Teacher's Helper is picked at random by T - preferably, it will be a student who has not been selected in previous lessons.</p> <p>T hands in the class surveys (Anexos, pg. 22) from the previous lesson with the necessary written corrections to ss. This is important, so that each st can check how they spelled and wrote the word.</p> <p>Ss will be asked about what they did in the previous lesson.</p>		Written feedback / correction of ss' class surveys	

	can help them prepare for the next week's test.		necessary, any clarification about a certain word or exercise will be given to the class by T, if they have any doubts.		and/or positive reinforcement
3'	Introducing the new topic of Food	T – WC	<p><u>Creating context</u> T sticks a few pictures (flashcards) on the board. These relate to the topic of <i>Food</i>.</p> <p>Ss are asked whether or not they can guess what the new topic is for this lesson.</p> <p>e.g. T: <i>Can you guess what are we going to talk about today?</i> St or Ss: <i>Yes! It's food!</i></p>	<p>Problem: Ss may have some difficulty in finding out the specific word – <i>Food</i>.</p> <p>Solution: If T notices that the class cannot guess, then ss may be asked to look in their notebooks and search for the summary they have written at the beginning of the lesson. Those who have written it all will find that the lesson's topic is, indeed, <i>Food</i>.</p>	

5' - 8'	Language presentation	T – WC	<u>Giving instructions</u> Ss are asked to turn to page 28, St's Book.		Direct observation	
	How? Through visual and written support	WC – T	T may ask the class what they see in the picture at the top of the page (it is a supermarket with a lot of food that people can buy and eat).			
	Why? To help ss create meaning and repeat the words related to fruit and vegetables by listening and then repeating them.	T - WC	T tells ss to look at the pictures below and may ask ss in the L1 what type of food is it. Then, T may say the same words in L2. <i>Fruit – fruta</i> <i>Vegetables – vegetais</i>	Problem: Some ss may not be pronouncing the words in the correct way. Solution: If T notices any relevant pronunciation mistakes, then T must deal with this matter. If necessary, choral and individual drills will take place at this moment of the lesson.	Error correction and/or positive reinforcement	
		WC	Ss are then asked to look at the pictures for a few seconds and read the words next to each picture by themselves. Afterwards, ss are asked to pay attention to the pronunciation, as CD1 Track 25 will be played. Ss must then repeat the words correctly.			

		T – Ss	<p>T making the voice of the dragon answers <i>Yes, I do. / No, I don't.</i></p> <p>If the answer is affirmative, st can place the flashcard on the section of the board with the reference <i>Yes, I do.</i></p> <p>If the answer is negative, st can place the flashcard on the section of the board with the reference <i>No, I don't.</i></p>		
		Ss – T	<p>When all the flashcards have been given back to T by ss, T may ask ss back, e.g <i>Do you like apples?</i>, and ss reply.</p>		
		T – Ss			
		T - WC	<p><u>Giving feedback</u></p> <p>Ss are given feedback on their performance and behaviour by T.</p>		
5' - 8'	<p>Written Practice</p> <p>Exercise 4, page 29, St's Book</p>	T – WC	<p><u>Giving instructions</u></p> <p>Ss are asked to turn to page 29 of the St's Book. Ss must do exercise 4 for written practice.</p> <p>Ss may do the exercise individually or in pairs.</p>	<p>Direct observation</p> <p>Error correction</p>	

<p>5' - 10'</p>	<p>Further practice</p> <p>Blind-tasting</p>	<p>T – WC</p>	<p><u>Giving instructions</u></p> <p>T asks 4 to 6 ss to come to the front of the class. Ss are told they are going to be blindfolded, so that they can use their senses with the exception of sight to guess the food they receive.</p> <p>T – <i>Do you know what it is?</i> St – <i>It's an apple.</i> T – <i>That's correct! Do you like apples?</i> St – <i>Yes, I do. / No, I don't.</i></p> <p>When they're finished, ss return to their seats.</p> <p><u>Giving feedback</u></p> <p>Ss are given feedback concerning their performance and behaviour.</p>		<p>Direct observation</p> <p>Positive reinforcement</p>	
<p>5'</p>	<p>Finishing up the lesson</p> <p>Giving extra exercises: revision for the test and practice at home</p>	<p>T – WC</p>	<p>For further study and revision, ss may do exercises 1 and 2 from the Activity Book, on page 61, regarding the use of Present Continuous and school / playground activities.</p> <p>Finally, ss may order their English material. T wishes ss good luck for the test on Tuesday and tells them goodbye.</p>			

BIBLIOGRAPHY

Bravo, C., Cravo A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1o, 2o e 3o Ciclos*. Available on https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf>. Consulted on 5th November, 2017.

Lightbown, P. M. & Spada, M. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Martyniuk, W. (2006). European Frameworks of Reference for Language Competences, presented at Languages of Schooling: towards a Framework of Europe - Intergovernmental Conference, Strasbourg, 2006. Strasbourg: Council of Europe.

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom: Immediate Ideas and Solutions*. Oxford: Macmillan Education.

Silva, J., Costa, V. & Leslie, C. (2016). *Start! – 4.º Ano - Inglês*. Edições Gailivro.

ANEXOS

Worksheet 1

- Ficha de trabalho para revisão



1. Read, look and write.

1 st	2 nd	3 rd	4 th	5 th	6 th	7 th	8 th	9 th	10 th	11 th	12 th

- a) Kate's _____
- b) John's _____
- c) Brian's _____
- d) Lily's _____
- e) Mark's _____
- f) Sandra's _____
- g) Mary's _____
- h) Anna's _____
- i) Daisy's _____
- j) Kevin's _____
- k) Nancy's _____
- l) Jim's _____

2. Complete with a / an.

- _____ pencil
- _____ library
- _____ school
- _____ example
- _____ kite
- _____ library
- _____ science
- _____ example

3. Complete the sentences with a, an, the.

This is _____ pencil. _____ is yellow.



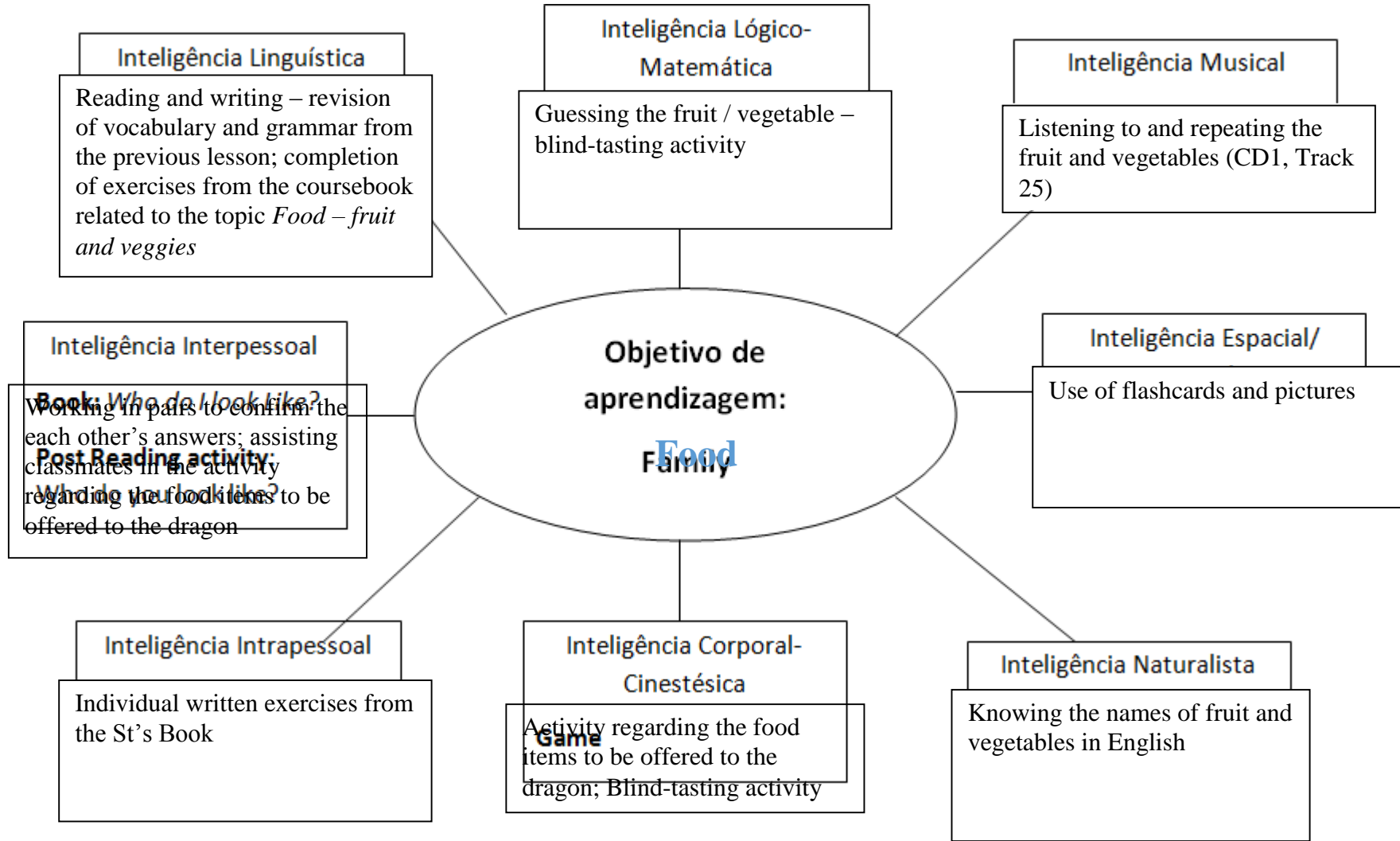
Representação alusiva ao dragão

Utilização de material de desenho e de expressão plástica, como:

- cartolina verde;
- papel crepe, laranja e amarelo (com cores quentes associadas ao fogo);
- marcador preto;
- papel branco;
- fita-cola;
- tesoura.



Mapa das inteligências múltiplas (Student's Book, 4th grade, Unit 3 – Lesson 1)





Class surveys

- Exemplos de resposta dados pelos alunos


AEPL

Student's name: Sara Class: 4^o B Date: 21/11/2017

1. Speak and write.   class survey



What's your name?	What's your favourite activity? (1) What are your favourite activities? (2 or more)
Carolina	dancing, singing, playing sax

* *Miss Viv*


Good luck! 
Miss Viv

AEPL

Student's name: Carolina Class: 4^o B Date: 21/11/2017

1. Speak and write.   class survey

What's your name?	What's your favourite activity? (1) What are your favourite activities? (2 or more)
Sara	likes playing basketball

Good luck! 
Miss Viv

Notas de campo

Mestranda: Ângela Magalhães

Professora estagiária: Viviana Maria Martins Szczurek

Regência: 12 (16/01/2018)

Considerações sobre o plano

- 1) Elaborou uma planificação científica e pedagogicamente muito cuidadas, fundamentando com rigor e apoiando-se em especialistas das áreas as suas opções pedagógico-didáticas, dando especial atenção a documentos oficiais e estruturantes do ensino de Inglês, mobilizando saberes adquiridos no âmbito de unidades curriculares deste mestrado, bem como leituras que realizou sobre o ato de planificar.
- 2)
- 3) É visível uma preocupação com a adequação do discurso do professor durante a aula, fruto de dificuldades sentidas e reflexão em torno dessa questão, de modo a que o professor não sentisse muita necessidade de recorrer à língua materna (L1) com tanta frequência, assumindo que os alunos são capazes de entender o que é dito na L2 através de diferentes mecanismos, como o reconhecimento de palavras-chave, o uso da linguagem não-verbal, por exemplo.
- 4) Verifica-se, também, uma preocupação em tornar as instruções claras e adaptadas ao nível dos alunos, por exemplo, de gestos e/ou imagens, seguidas também de uma demonstração/exemplificação para assegurar que os alunos compreenderam o que lhes foi comunicado.
- 5) A professora estagiária revela reflexão em torno da questão do ato de planificar e encara a planificação como instrumento de apoio à aula, revelando uma atitude flexível em relação à mesma e maior autonomia, fruto da própria experiência que foi adquirindo neste processo prática de ensino.

Considerações gerais sobre e aula

- 1) Para resolver o contratempo, a docente estagiária iniciou a aula reajustando o plano ao tempo da aula. Boa gestão e pertinência do reajuste para os objetivos principais da aula, revelando uma maior autonomia, comparativamente a outras aulas.
- 2) Nota-se um maior cuidado nas instruções: linguagem mais simplificada e recurso a outro aluno para exemplificar.
- 3) O recurso à exemplificação revela-se útil, pois os alunos correspondem ao modelo exemplificado com as suas respostas. A docente foi reformulando e incentivando os alunos mais tímidos na construção do seu discurso.
- 4) O facto de retirar os alunos do seu local habitual revela-se bastante positivo e motivador. Apesar do ruído de fundo, os alunos demonstraram grande satisfação. A docente levou a cabo várias tentativas de controlar a conversa dos alunos e fazê-los entender que deveriam acalmar-se para que a atividade prosseguisse.

Considerações sobre momentos específicos da aula

Visualisation of a film clip from “Ratatouille”

A docente, na ausência de recursos, convida os alunos a levantarem e a organizarem-se em volta do computador, organizando o espaço e certificando-se de que todos conseguiram ver e que estavam confortáveis. A docente reforça a necessidade de os alunos se concentrarem naquilo que se está a cozinhar (“What is being prepared?” , “ What food is it?”) de forma a orientar a resposta dos alunos para “soup”. Há alguma discussão em torno dos alimentos utilizados na confeção da sopa e um reforço positivo à sopa enquanto alimento “Yummy!!”, “Delicious”.

Blind tasting

Após a discussão em torno do vídeo “Ratatouille” a aula termina com a atividade “Blind tasting”. Recordo que um dos objetivos da docente era “Contribuir para o crescimento de interesse dos alunos pela aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)”. Apesar de difícil mesurar este parâmetro, foi visível uma grande motivação por parte um grande grupo de alunos em participar e a vontade enorme que a atividade continuasse. De uma forma

motivadora, a docente estagiária, por recurso a estruturas simples, foi questionado os alunos sobre o que estariam a provar ou cheirar, recordando alimentos abordados até ao momento.

Considerações finais

Ao longo da PES tem revelado grandes progressos na sua atuação pedagógico-didática ao nível da criatividade e capacidade de adequação à realidade das turmas, tendo em conta a diversificação de estratégias e dinâmicas de grupo, antecipação de possíveis problemas e soluções para os mesmos. Foi sua preocupação produzir instruções cada vez mais simples e curtas, de modo a facilitar a compreensão das mesmas por todos os alunos e adaptando-se ao nível do desenvolvimento do público-alvo. Adotou uma postura coerente com a situação de interação pedagógica, combinado eficazmente as dimensões verbal e não-verbal da comunicação.

Visualisation of a film clip from "Ratatouille" (2007)

+

Blind tasting

Introducing smell and taste

T asks the class to unfold the piece of paper and tells pupils that they can do the **Extra Activity featured in the English Worksheet** at home.

Pupil - T A pupil is asked to read the written instruction and exemplifies on the board what can be done in this task.

T - WC

T - WC

Giving instructions
T tells the class they are going to watch a **short clip from the film Ratatouille**. The class are asked to pay attention to what is being prepared and what food can they see.

As the class watches the film clip, T points out to the moment when Remy, the rat, smells the soup and tastes the soup.

After discussing the film clip, the class is invited to a quick moment of blind tasting, with some food and drinks they have learned so far. A group of 4 pupils at a time is called out by T.

Problem 3: Some pupils might be writing one or more words incorrectly.

Solution 3: T will be monitoring, correcting pupils or praising them for their work.

Problem 1: Pupils might complain about not understanding everything or ask to watch the film clip one more time.

Solution 1: Playing the film clip once is enough for the purpose of discussing it.

Problem 2: Some or a few pupils might not guess the food or drink they are tasting.

Direct observation
Error correction
Feedback (ex. praising)

→ good video, good activity

↓
Teacher much more relaxed and enjoying the lesson; the students were engaged and the lesson was great 😊

Introducing meals of the day

T - WC

Giving instructions

T asks the class for their attention and shows them the English Worksheet projected on the board, specifically the section "Introducing Meals".

The class are asked if they remember the parts of the day.

Problem 1: Pupils might just say "morning" instead of "in the morning", for example, which is going to be needed for the following written exercise

T - WC

T asks the class what be eaten in the morning.

Pupil(s) - T

One or more pupils provide examples, T says that the food or drinks mentioned can be breakfast, and so forth.

T writes on the board "I have breakfast in the morning."

Solution 1: if this happens, T can say "in the morning" after one or more pupils participate.

Problem 2: The class may not remember what to say regarding what they eat or drink in the morning, for instance.

T - WC

Then the class are given the handouts folded in two. T tells them not to unfold them.

Pupils complete that sentence, as well as the following ones with T's help.

Solution 2: T can provide some examples and check whether the class agrees or not, by doing a thumbs up or a thumbs down.

good activity to write the parts of the day

of Food
(Healthy Food,
to be more
precise).

10'

Presentation

Introducing
Healthy Food
(St's Book,
page)

T - WC

WC - T

T - WC

Creating context

Ss are asked to open their St's Book on page 30. They are asked to look at the picture on exercise 1. The class reads the words together out loud, after listening to the Track 28, from CD1.

To create a context for the learning of new vocabulary, ss will listen to a story told by the T.

The story will be told accompanied by flashcards and pictures referring to the vocabulary on page 30, exercise 1, from the St's Book. When a specific new word is mentioned, concerning the vocabulary on page 30, the T can show the card with a picture to the class, so that all ss can

Problem: Some ss may not be pronouncing one or more words correctly.

Solution: T may repeat those words slowly, providing the model for the class to follow. Then, one or more ss who have had trouble in saying a certain word may try to do say it better the second time.

→ These exercises usually are OK since ss pay attention to the audio.
☺

2.6 PROCEDIMENTOS EM AULA

Time (min)	Stage and stage aim	Interaction	Procedure	Possible problems and solutions	Evaluation	Comments
5'	<p>Warm-up</p> <ul style="list-style-type: none"> Greeting ss, Writing the summary. 	T - WC ind.	<p>Ss and T greet each other. The summary is written on the board, for ss to copy it to their notebooks.</p> <p>A Teacher's Helper is picked at random by the T. It will be a student who has not been selected in previous lessons.</p> <p>Ss are asked about what they did in the previous lessons, particularly the one before the last English written test of 2017.</p>			Direct observation

10' to Revision of
15' lexis and grammar
T - WC
Fruit and vegetables

Giving instructions

Ss are told that the first activity to take place is about the revision of fruit and vegetables.
Two ss at a time are asked to come to the front of the class. Once they listen and pay attention to the word said by the T, each st must select the correspondent

Problem: One or more ss may find difficulties in remembering on a certain word is written or what fruit / vegetable the T is referring to. Some ss may take too long to select the

good.
Ss remembered the words and actually enjoyed the activity

- Looking up and looking down homework (for further written practice of toys)
- Using stickers to complete the blank spaces on pages 10 and 11 of Sr's Book.

10/1/2019

It will be given a short homework: **Substitution, page 24, exercises 1-3**

To finish the lesson, as well as the first thematic unit of the coursebook, we are told that they can stick the missing pictures on pages 10 and 11 of Sr's Book.

When the time is up, we are asked to order their English material.

Problem: Some as they have already done this.

Solution: in this case, I will give to this as a different task - to complete **exercise 1-3 on page 24 of the Substitution**. This exercise includes a relation on toys and colours.

Direct observation

Monitoring

good organization of time 😊

• maybe the repetition of vocabulary could have been done with the use of flashcards (even though they were on the board).

10	introduction of new vocabulary	T - WC	Ss are asked to open their Substans Look on page 20	→ maybe with flashcards on the board and then writing the words under it so the students can copy it.
	Toys	WC - T	T asks ss to look at the pictures and write the words which correspond to each picture. T invites the class to ask 'What's this?', so that T can say and write the new word. Ss should follow this and write, for example, <i>ball</i> next to the picture of the yellow ball.	
		Ind.		
	Oral Practice	T - WC	Ss are told that Mickey got a lot presents and toys for his birthday T: <i>Let's see what Mickey got his birthday!</i>	😊 good use of birthdays and toys together!!
	Mickey's presents			Direct observation
		PW - T	One or two ss are called out to come to the front of the class and take a flashcard from <u>Mickey's mystery box</u> . Now this exercise is similar to the previous one, but the type of interaction will be different (it is the T who will ask questions) - T asks st or ss <i>What's this?</i>	→ maybe a little more "drama" on this! got ss attention!

5th Revision of
lexis and
grammar
Months and
birthdays

T - WC

Going instructions
Ss are told that they are going to listen
to a conversation, which includes
birthdays and months.
Ss will be asked to complete the
sentences with words given.
T and T's Helper give **handout 1** to each
st with the exercise.

Ind.

Ss pay attention to the recording (**Track
12** from the T's CD) and fill in the gaps.
They may listen to it twice.

PW

Ss are asked to check their answers
with a classmate sitting next to them.

T - WC

The class correct the exercise together.
The answers are written on the board.

Problem: Some ss may say
that they do not understand
the conversation or that they
did not have time to complete
everything.

Direct
observation

Solution: Ss will be given a
second chance to do the
exercise. Once the listening
part is over, ss may check their
answers with their fellow
classmates.

Monitoring

Error
correction

*always explain
or let them do
exercise.
let them shouldn't
have read,
to play it again
it would have
been better*

2. Autoavaliação

a) Atuação pedagógico-didática

Relativamente a esta dimensão, penso que domino articuladamente saberes pedagógico-didáticos e da área da especialidade, e sou capaz de utilizar as línguas portuguesa e inglesa com competência, nas vertentes oral e escrita.

Um dos aspetos a que procurei prestar atenção sempre foi o de antever, organizar e planificar as aulas de modo a poder, por exemplo: antecipar eventuais problemas e soluções no decurso das mesmas; estabelecer claros objetivos pessoais, de desenvolvimento profissional e de melhoria futura, assim como objetivos de aprendizagem para as turmas; ou definir finalidades, estratégias e recursos que pudessem ser adequados ao público-alvo. Durante a planificação, procurei também realizar reflexões sistemáticas e fundamentadas, que justificassem a minha atuação na sala de aula e na escola – tendo em consideração documentos oficiais e estruturantes como o Projeto Educativo do AEPL, a sua missão e os seus valores, e as Metas Curriculares (Bravo et al., 2015) para o ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) – o que também foi particularmente construtivo para mim, na medida em que fui transformando e reorganizando o meu pensamento, bem como o meu plano de atuação.

Uma vez que contactei com a elaboração de planos de aula nas UCs de Didática do Inglês para o 1.º CEB e de Recursos Didáticos para o Ensino do Inglês no 1.º CEB, procurei conceber um modelo de plano que tivesse em consideração componentes relativas ao enquadramento teórico e pedagógico e a situações concretas de ensino/aprendizagem, como a gestão de tempos, espaços, interações com e entre os alunos, atividades, recursos, estratégias, possíveis formas de avaliação (sendo a avaliação uma das componentes que tenciono, ainda, melhorar) e a antecipação de problemas com respetivas soluções. Embora, no início da PES, entendesse que seria necessário cumprir com todos os procedimentos de aula estipulados no plano, essa perspetiva foi-se alterando, na medida em que, na observação e supervisão das minhas aulas, pude perceber que o plano deveria servir como um instrumento “prático”, de auxílio à atuação do professor, para que o docente pudesse ser flexível, gerindo e modificando o plano durante a aula, se necessário (Harmer, 1991).

Além disso, penso que ao longo da PES consegui estimular a participação dos alunos com os quais trabalhei, respeitando a individualidade de cada um e diversificando estruturas de participação. Fui procurando, também, produzir instruções cada vez mais simples e curtas, de modo a facilitar a compreensão das mesmas por todos os alunos.

Quanto à minha postura durante a situação de interação pedagógica, penso que esta também se foi modificando, ao longo da PES, num sentido positivo. Inicialmente, nas primeiras quatro ou cinco aulas de regência, duvidava frequentemente das decisões que tomava, provavelmente por estar preocupada em fazer tudo de forma muito correta. Em retrospectiva, penso que isso se refletia na minha postura e expressão, podendo caracterizá-las como rígidas e apreensivas, na altura. No entanto, com o passar do tempo, e conhecendo melhor as turmas, estive mais atenta e receptiva aos seus comportamentos, bem como às questões que me colocavam em aula. Acho que me fui sentindo mais à vontade em ambos os contextos de estágio – a EB1 do Araújo e a EB1 do Padrão da Légua –, mais segura das minhas decisões, mais alerta para erros cometidos ou sugestões de melhoria, e mais confiante nas minhas capacidades.

b) Intervenção na Gestão da Vida da Escola

Penso que durante a PES tive uma atitude cordial e construtiva com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo relações de respeito mútuo e de convergência no quadro de uma escola que se desenvolve em torno de um Projeto Educativo. Procurei também ajudar, participar e colaborar nas iniciativas e projetos de intervenção na escola e na comunidade, das quais a Orientadora Cooperante, a Coordenadora de Escola e outros docentes fizeram parte. Por exemplo, a dinamização da atividade de Inglês inserida na primeira fase do Projeto Multicultural, e seus respetivos ensaios, proposta pela professora Ângela Magalhães, realizada com 15 alunos de turmas distintas dos 3.º e 4.º anos de escolaridade da EB1 do Padrão da Légua. Também procurei incentivar os alunos a utilizar a biblioteca da escola como espaço para a continuação da aprendizagem, a leitura e a pesquisa.

c) Gestão do Auto-desenvolvimento Profissional

Penso que o meu desenvolvimento é sustentado numa atitude e em práticas sistemáticas de reflexão crítica sobre as minhas experiências, sobre a minha atuação e sobre o meu pensamento, bem dos de outros professores com quem trabalho e contacto em diferentes contextos.

A meu ver, promovi a partilha de saberes e de experiências, valorizando o trabalho em equipa como instrumento de desenvolvimento individual e comum. Como se pode verificar pelos documentos em anexo, participei em ações de formação sobre o ensino de Inglês no 1.º CEB e temáticas relacionadas com a Educação, movida pela minha

curiosidade e pela vontade de me tornar numa profissional melhor. Desde logo, a participação no encontro “Primary English Education in Portugal”, na Escola Superior de Educação do Porto, a 22 de setembro de 2017, teve contributos positivos: saber o que professores experientes e especialistas em Educação pensavam sobre o meu estudo (como a Doutora Susana Esculcas da Câmara Municipal de Ponte de Sor, que demonstrou interesse pela temática da minha proposta), e conhecer projetos ou práticas de sucesso no ensino de Inglês (como o “Kiitos@21stCenturySchool”).

Outra sessão de formação teve lugar no Colégio Oceanus, em Valadares, no dia 19 de outubro de 2017 (Figura 1). Embora coincidisse com o horário de SAPE, quis participar pelos seguintes motivos: o interesse pela temática; o contacto com a dinamizadora da sessão, Lucy Bravo, que conheci no curso CELTA em 2016, que me aconselhou a ingressar neste Mestrado, e cujo trabalho tanto no ensino de Inglês enquanto língua estrangeira (LE), como na formação de professores já me era familiar; e o convite feito pela Doutora Patrícia Ferreira, da UC de Didática do Inglês no 1.º CEB, que também esteve presente.

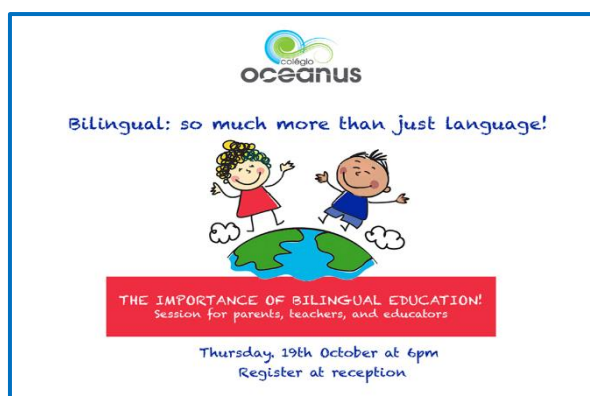


Figura 1 – Poster informativo da sessão no Colégio Oceanus

Também participei em outras sessões dinamizadas pela professora e formadora Lucy Bravo, a 4 de novembro de 2017. Na “How Are You Really?” abordou-se o conceito de inteligência emocional, o seu impacto na sala de aula e na vida, e como cada indivíduo pode influenciar os demais, compreendendo e gerindo as suas emoções. Esta sessão pareceu-me tratar de uma temática interessante tanto para adultos, como para jovens e crianças, embora não tenham sido feitas referências ao trabalho que pode ser feito com “young learners”. Na segunda sessão – “Seeing is Believing” – foram abordados materiais usados e testados em aula com imagens ou “imagery” (linguagem figurativa ou visualmente descritiva). Embora não tenha havido, novamente, um enfoque no ensino/aprendizagem da LE a crianças, penso que algumas das atividades demonstradas/apresentadas poderiam ser adaptadas às aulas de Inglês de 3.º / 4.º ano.

d) Intervenção Crítica na Gestão das Políticas Educativas

Conheço as políticas educativas que enquadram a ação do professor de Inglês no 1.º CEB e assumo, perante essas políticas, uma atitude crítica e conseqüente na condução da atuação em contexto profissional nas suas diferentes vertentes. Por exemplo, acredito na possibilidade de inclusão de mais metas educativas para além das propostas (Bravo et al., 2015), e também me parece que as metas estipuladas para o domínio intercultural nos 3.º e 4.º anos poderiam ser reformuladas, visto que, à exceção de uma, todas elas consistem no ato de “identificar” (*Ibidem*) – o que não me parece ser suficiente para um verdadeiro alcance da interculturalidade.

e) Ética e Deontologia Profissional

Penso que na interação com os outros elementos da comunidade escolar e educativa manifestei atitudes relacionais e competências de comunicação adequadas. Também penso ter desenvolvido a minha capacidade de questionamento, mostrando-me empenhada em encontrar respostas para a melhoria contínua do meu pensamento e das práticas. Considero ser recetiva à crítica, integrando-a criticamente no meu processo de reflexão com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional – a título de exemplo, a reflexão, a auto-observação e os esforços realizados para adequar e simplificar o meu discurso em contexto de sala de aula.

f) Proposta quantitativa de autoavaliação

Pelos motivos apresentados, propõe-se a classificação de 17 valores.

3.2 Desempenho e desenvolvimento da Professora-estagiária Viviana Martins

a) *Atuação Pedagógico-Didática*

A professora-estagiária Viviana Martins, no que respeita à dimensão “Atuação Pedagógico-Didática”, demonstrou possuir um bom domínio de saberes pedagógico-didáticos e específicos do ensino de Inglês no 1.º CEB, bem como uma boa utilização das línguas portuguesa e inglesa, nas vertentes oral e escrita.

Elaborou planificações científica e pedagogicamente muito cuidadas, fundamentando com rigor e apoiando-se em especialistas das áreas as suas opções pedagógico-didáticas, dando especial atenção a documentos oficiais e estruturantes do ensino de Inglês, mobilizando saberes adquiridos no âmbito de unidades curriculares deste mestrado, bem como leituras que realizou sobre o ato de planificar. Ao longo da PES mostrou grandes progressos na sua atuação pedagógico-didática ao nível da criatividade e capacidade de adequação à realidade das turmas, tendo em conta a diversificação de estratégias e dinâmicas de grupo, antecipação de possíveis problemas e soluções para os mesmos. Foi sua preocupação produzir instruções cada vez mais simples e curtas, de modo a facilitar a compreensão das mesmas por todos os alunos e adaptando-se ao nível do desenvolvimento do público-alvo. Adotou uma postura coerente com a situação de interação pedagógica, combinando eficazmente as dimensões verbal e não-verbal da comunicação.

À medida que foi sentindo mais confiança, procurou integrar nas suas planificações elementos do estudo que se encontra a realizar no âmbito das inteligências múltiplas, mostrando um bom domínio sobre o tema e gosto pelo estudo.

b) Intervenção na Gestão da Vida na Escola

Consciente do seu papel no seio da comunidade escolar, procurou apoiar, participar e colaborar, de forma motivada, nas iniciativas e projetos de intervenção na escola e na comunidade, por exemplo, na dinamização da atividade de encerramento da sessão de apresentação do projeto à comunidade, no dia 12 de dezembro de 2017, com alunos do 3.º e 4.º ano, e no cântico dos Reis.

Dinamizou atividades de pesquisa na biblioteca da escola, incentivando os alunos para a autoaprendizagem, assim como apoiando e monitorizando o processo de pesquisa, bem como gerindo o comportamento dos alunos e inculcando formas de estar no espaço de leitura e a pesquisa.

c) Gestão do Autodesenvolvimento Profissional

A professora-estagiária perspetiva a formação como uma condição essencial para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, participando em ações de formação e encontros sobre temas de interesse para a sua prática profissional, de forma motivada, partilhando experiências e saberes adquiridos no âmbito dessas ações de forma entusiástica.

d) Intervenção Crítica na Gestão das Políticas Educativas

A professora-estagiária demonstrou conhecer as políticas educativas que enquadram a ação do professor de Inglês no 1º CEB, assumindo perante estas uma atitude crítica.

e) Ética e Deontologia Profissional

A professora Viviana demonstrou consciência do papel da Escola no desenvolvimento integral dos cidadãos e na sua plena inclusão e vivência da cidadania, demonstrando respeito por todos e pelos seus valores culturais, e sensibilizando os mais novos para essa mesma vivência.

Interagiu com todos os elementos da comunidade escolar e educativa, manifestando atitudes relacionais e competências de comunicação adequadas a cada

situação e aos seus interlocutores.

Revelou sempre muita responsabilidade em relação aos compromissos que assumiu, disponibilidade para participar e auxiliar a comunidade, bem como espírito de iniciativa em diferentes situações e, sobretudo, gosto e entusiasmo pela profissão que pretende exercer.

Foi sempre recetiva à crítica, integrando-a criticamente e de forma motivada no meu próprio percurso de reflexão e fazendo das suas fragilidades objetivos de desenvolvimento nas etapas seguintes, tendo em vista uma melhor atuação e consequente desenvolvimento pessoal e profissional.

f) Proposta quantitativa de autoavaliação

Tendo em conta a reflexão em torno das dimensões apresentadas de acordo com o RA da PES, proponho a menção quantitativa de 17 valores.

Classificações dos alunos do 4.º ano no primeiro momento de avaliação do primeiro período do ano letivo 2017/2018

A - Compreensão Oral	B - Compreensão escrita/ gramática/ vocabulário	C - Expressão Escrita	D - Expressão Oral
100%	87%	100%	90%
60%	59%	58%	73%
70%	65%	67%	73%
90%	80%	75%	74%
90%	77%	96%	90%
50%	40%	25%	82%
60%	33%	0%	59%
60%	36%	63%	58%
80%	43%	33%	69%
40%	35%	46%	50%
20%	9%	8%	50%
80%	79%	63%	90%
40%	13%	0%	46%
80%	77%	92%	90%
70%	23%	17%	45%
90%	87%	100%	90%
100%	87%	75%	90%
90%	67%	71%	90%

Domínios avaliados:

A - Compreensão Oral
B - Compreensão escrita/ gramática/ vocabulário
C - Expressão Escrita
D - Expressão Oral

Conteúdos/Capacidades avaliados:

1 - Identificação de palavras/ expressões
2 - Compreensão de pontos/ ideias principais
3 - Compreensão/ identificação de informação específica
4 - Compreensão escrita
5 - Vocabulário
6 - Gramática
7 - Produção escrita orientada
8 - Produção escrita livre - competência pragmática
9 - Produção escrita livre - competência linguística
10 - Fluência
11 - Pronúncia
12 - Interação Comunicativa

Classificações e limites:

Muito Insuficiente	0% – 20%
Insuficiente	20% - 50%
Suficiente	50% - 70%
Bom	70% - 90%
Muito Bom	90% - 100%

Classificações dos alunos do 4.º ano no teste diagnóstico, no teste escrito e nas questões-aula

Alunos	Teste diagnóstico	Teste escrito (inserido no primeiro momento de avaliação)		Questão-aula 1 (dezembro)		Questão-aula 2 (fevereiro)	
1	89	90	MB	97	MB	97	MB
2	83	59	Suf.	76	B	76	B
3	69	66	Suf.	88	B	84	B
4	95	79	B	88	B	85	B
5	84	82	B	88	B	84	B
6	67	37	Ins.	76	B	80	B
7	34	26	Ins.	58	Suf	43	Ins.
8	82	43	Ins.	71	B	69	Suf+
9	70	41	Ins.	47	Ins.	77	B
10	-	38	Ins.	20	Ins.	48	Ins.
11	48	10	Mt ins.	57	Suf	27	Ins.
12	93	75	B	91	MB	85	B
13	-	11	Mt ins.	51	Suf	15	Mt Ins.
14	93	81	B	97	MB	98	MB
15	48	22	Ins.	36	Ins.	29	Ins.
16	89	90	MB	100	MB	99	MB
17	86	84	B	91	MB	97	MB
18	83	68	Suf.	91	MB	79	B

Exemplos de dados relativos ao desempenho dos alunos em aula

[]
Student's name: [] Class: 4th6 Date: 5-1-2018

1. Answer the questions about yourself and your colleague.

YOU

What do you like? I like grapes

What's your favourite food? My favourite food is spaghetti

YOUR COLLEAGUE

What do you like? I like meat

What's your favourite food? My favourite food is spaghetti



Good luck!

Miss Viv
Trainee Teacher

[]
Student's name: [] Class: 4th6 Date: 5/01/2017

1. Answer the questions about yourself and your colleague.

YOU

What do you like? meat

What's your favourite food? My favourite food is spaghetti

YOUR COLLEAGUE

What do you like? grapes

What's your favourite food? My favourite food is spaghetti



Good luck!

Miss Viv
Trainee Teacher

[]

Student's name: [] Class: 4^g Date: 6-01-2018

1. Answer the questions about yourself and your colleague.

YOU

What do you like? spaghetti I like spaghetti.

What's your favourite food? my favourite food bread.

YOUR COLLEAGUE

What do you like? _____

What's your favourite food? _____



Good luck!

Miss Viv
Trainee Teacher

[]

Student's name: [] Class: 4^g Date: 05-01-2018

1. Answer the questions about yourself and your colleague.

YOU

What do you like? cheese I like cheese

What's your favourite food? My favourite food spaghetti

YOUR COLLEAGUE

What do you like? I like

What's your favourite food? _____



Good luck!

Miss Viv
Trainee Teacher

[]
[]

Student's name: _____ Class: 4th Date: 5-1-2017

1. Listen and circle the words mentioned in the story.

Dragon

Fish

Water

Fire

Milk

Cheese

Meat

Bread

Good luck!
Miss Viv
Trainee Teacher

