

M

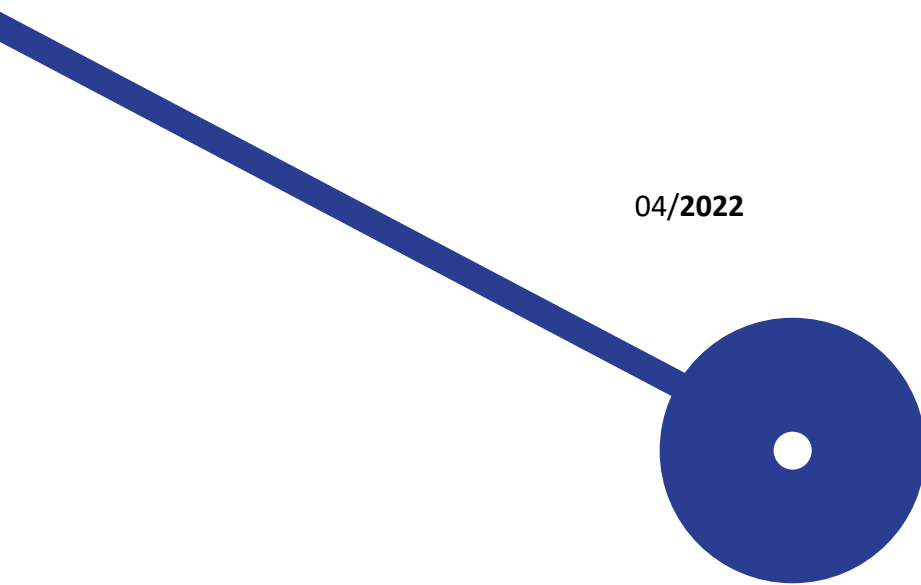
MESTRADO

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

Educar no Século XXI: Potencialidades de uma abordagem por competências na preparação das gerações futuras

Ângela Emerenciana Teixeira Ribeiro de Magalhães

04/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ângela Emerenciana Teixeira Ribeiro de Magalhães

**Educar no Século XXI:
Potencialidades de uma abordagem por
competências na preparação das gerações
futuras**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, abril de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ângela Emerenciana Teixeira Ribeiro de Magalhães

Educar no Século XXI:

**potencialidades de uma abordagem por competências na
preparação das gerações futuras, no ensino de inglês no 1.º CEB**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, abril de 2022

AGRADECIMENTOS

Gostaria de aproveitar esta oportunidade para reconhecer e agradecer publicamente a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram na realização e concretização deste projeto.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Professor Doutor Mário Cruz pelas reflexões em torno da problemática, pelas sugestões que permitiram melhorar este relatório e todo o apoio prestado durante este percurso.

Deixo igualmente uma palavra de agradecimento ao Professor Doutor Bernardo Canha, supervisor da Prática de Ensino Supervisionada, pela personalidade inspiradora, pelo apoio, disponibilidade, pelo incentivo às reflexões em torno da problemática e pelas sugestões que permitiram melhorar este relatório.

Queria também deixar uma palavra de apreço a todos os professores e colegas do Mestrado pela partilha de experiências, materiais e pelo ambiente salutar criado ao longo desta formação, em especial à Viviana pelo companheirismo e amizade que aqui ganhou forma.

À professora Paula, docente cooperante, pela abertura e apoio prestado durante a Prática de Ensino Supervisionada.

A todos os professores da escola onde se realizou a PES, em especial à coordenadora de escola, professora Albina, bem como alunos com que me cruzei e que contribuíram para a minha formação.

Por último, mas não menos importante, agradeço também aos meus familiares que me encorajaram a realizar este mestrado, em especial ao meu filho João pela fonte de inspiração em poder contribuir para um futuro melhor das novas gerações.

A todos os mencionados, muito obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

Hoje vivemos num mundo com problemas globais como as alterações climáticas, os extremismos, as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias, a pandemia causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, entre outros, em que a solução passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios com que a humanidade inevitavelmente se depara (Fernandes, 2000).

O futuro do nosso planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos com competências e valores, não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções para um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Assim, a educação e a formação são pilares para o futuro das pessoas e dos países. A aposta numa educação de qualidade para todos e todas exige uma abordagem que tenha em consideração os desafios colocados à educação, no quadro da sociedade atual (CNE, 2004).

O presente relatório desenvolvido sobre a experiência no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) apresenta contributos de um trabalho no que refere às potencialidades de uma abordagem por competências, para a preparação das gerações futuras, exemplos e casos de aplicação de metodologias mais auto-participativas e holísticas bem como o papel do ensino das línguas estrangeiras em geral e das aulas de Inglês no 1.º CEB, em particular.

Palavras-chave: Competências para o Século XXI; Inglês 1.º CEB; Metodologia de Trabalho de Projeto; Prática de Ensino Supervisionada; Desenvolvimento de competências.

ABSTRACT

We live in a very complex world. For many of us, these are challenging times in our own lives and in our world, such as climate change, extremism, inequalities in access to fundamental goods and rights and humanitarian crises, the COVID-19 pandemic, among others issues, in which the solution involves working together, joining efforts to find solutions to those challenges that humanity inevitably faces (Fernandes, 2000).

The future of our planet depends on the development of skills and values, not only to understand the world around the future generations, but also to seek solutions for sustainable and inclusive development. Thus, education and training are essential pillars for the future of people and countries. The commitment to provide quality education for all requires methodologies that take into account the challenges that education faces in today's society (CNE, 2004).

This study developed during the context of the Supervised Teaching Practice of the Master Degree in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education gives insights regarding the potential of a project-based approach, examples and cases of application of active and holistic methodologies, as well as the role of foreign language in the 1st Cycle of Basic Education.

Keywords: 21st Century Skills; ESL in the 1st Cycle of Basic Education; Project-based methodology; Skills development.

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Esquema conceitual de definição de competência.....	20
Figura 2 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	26
Figura 3 - Elementos conceituais nucleares na construção do conceito de colaboração.....	36
Figura 4 - Síntese dos pressupostos essenciais do Parecer sobre a Organização da escola e promoção do sucesso escolar.....	47
Figura 5 - Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.....	51
Figura 6 - Visão, Missão e Valores do agrupamento.....	66
Figura 7 - Logótipo do projeto "Brincar com as Nossas Raízes".....	68
Figura 8 - Foto 1 da apresentação "What a wonderful world".....	80
Figura 9 - Foto 2 da apresentação "What a wonderful world".....	80
Figura 10 - Excerto 1 da Planificação da Aula de Regência 1.....	95
Figura 11 - Excerto 2 da Planificação da Aula de Regência 1.....	97
Figura 12 - Excerto 3 da Aula de Regência 1.....	98
Figura 13 - Excerto 4 da Planificação da Aula de Regência 1.....	99
Figura 14 - Excerto 1 da Planificação da Aula de Regência 2.....	99
Figura 15 - Excerto 2 da Planificação da Aula de Regência 2.....	100
Figura 16 - Excerto 1 da Planificação da Aula de Regência 10.....	101
Figura 17 - Excerto 2 da Planificação da Aula de Regência 10.....	102
Figura 18 - Excerto 1 "Notas" de um elemento do núcleo de estágio.....	103
Figura 19 - Partes do vídeo Art with Mati & Dada - Arcimboldo.....	104
Figura 20 - Exemplos de slides do Quiz Time! - Arcimboldo.....	104
Figura 21 - Excerto 2 "Notas" de um elemento do núcleo de estágio sobre a Aula de Regência 10.....	105
Figura 22 - Exemplos de algumas produções artísticas dos alunos envolvidos.....	106
Tabela 1 - Síntese das técnicas, especificidades, objetivos e fontes de dados do estudo.....	58
Tabela 2 - Apresentação do projeto "Brincar com as Nossas Raízes".....	77
Tabela 3 - Especificidades do Questionário aos alunos.....	84
Tabela 4 - Especificidades do Focus Group.....	88

ÍNDICE DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

- AE** Aprendizagens Essenciais
- AFC** Autonomia e Flexibilidade Curricular
- CEB** Ciclo do Ensino Básico
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- DAC** Domínios de Articulação Curricular
- EC** Estudo de Caso
- ECD** Estatuto da Carreira Docente
- IA** Investigação-ação
- MTP** Metodologia de Trabalho de Projeto
- OCDE** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PA** Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PE** Projeto Educativo
- PES** Prática de Ensino Supervisionada
- QECR** Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- RA** Referencial de Avaliação
- TIC** Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	13
1. NOVOS DESAFIOS NO CONTEXTO EDUCATIVO NA PREPARAÇÃO DAS GERAÇÕES FUTURAS	14
1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO DO SÉCULO XXI.....	14
1.2. O QUE É QUE SE ENTENDE POR COMPETÊNCIAS?	16
1.3. O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E DOS SEUS ATORES NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	22
1.4. DOCUMENTOS ORIENTADORES – SINAIS DE MUDANÇA	25
1.5. AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR – UM CONTEXTO DE POSSIBILIDADE E MUDANÇA ...	28
1.6. NOVAS PERSPETIVAS NO CONTEXTO EDUCATIVO DAS LÍNGUAS	30
2. POTENCIALIDADES DO TRABALHO COLABORATIVO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS	35
2.1. O QUE SE ENTENDE POR TRABALHO COLABORATIVO?	35
2.2. O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS ALUNOS.....	36
2.3. O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES.....	38
3. POTENCIALIDADES DO TRABALHO DE PROJETO: ARTICULAÇÃO DOS SABERES MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E POSSIBILIDADE DE TRABALHO COLABORATIVO.....	41
3.1. O QUE SE ENTENDE POR PROJETO?.....	41
3.2. ORIGENS DO TRABALHO DE PROJETO NA EDUCAÇÃO.....	42
3.3. O TRABALHO DE PROJETO EM PORTUGAL – UMA BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA.....	43
3.4. METODOLOGIA DE PROJETO – CONTRIBUTO PARA UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA	48
3.5. ARTICULAÇÃO DOS SABERES: MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR	50
PARTE II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	53
1. DESIGN DO ESTUDO.....	54
1.1. PARADIGMA INVESTIGATIVO	54
1.2. ASPETOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	55
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO	64
2.1. A COMUNIDADE ESCOLAR DA EB/JI	64
2.2. O NÚCLEO DE ESTÁGIO	65
2.3. ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO	65
PARTE III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	81
1. ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES REFERENTES AO PROJETO “BRINCAR COM AS NOSSAS RAÍZES”	82
2. AS AULAS DE REGÊNCIA DA PES	94

INTRODUÇÃO

Hoje vivemos num mundo com problemas globais como as alterações climáticas, os extremismos, as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias, a pandemia causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, entre outros, em que a solução passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios com que a humanidade inevitavelmente se depara. O futuro do nosso planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos¹ com competências e valores, não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções para um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Assim, a educação e a formação são pilares para o futuro das pessoas e dos países. A aposta numa educação de qualidade para todos e todas exige uma abordagem que tenha em consideração os desafios colocados à educação, no quadro da sociedade atual. As questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação, a criatividade e a adaptabilidade são, de facto, fundamentais para o debate atual.

A imprevisibilidade, característica do mundo atual, coloca desafios novos à educação. Desta forma, à Escola exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

Este relatório representa contributos de um trabalho desenvolvido sobre a experiência no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no que refere às potencialidades de uma abordagem por competências, para a preparação das gerações futuras, primeiramente em contexto de Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e, num segundo momento, no contexto das aulas de Inglês no 1.º CEB.

Inicia-se com a apresentação e relevância do estudo, as suas premissas, fazendo uma breve referência às motivações para o tema e à sua importância; as questões e objetivos de investigação e, por último, a estrutura do relatório.

Paralelamente, neste relatório procurou-se espelhar as dimensões presentes no Referencial de Avaliação (RA) (Anexo I) da PES, apresentado na unidade curricular Seminário

¹ Ao longo deste relatório o emprego do termo cidadãos não possui qualquer conotação androcêntrica, desprezando os valores femininos, mas sim uma marca linguística, em que o género masculino na forma plural inclui todos os indivíduos desse grupo, independentemente da identidade sexual.

de Acompanhamento à Prática de Ensino, que reflete cinco dimensões essenciais que são aspetos integrados e complementares da profissão e que nortearam todo o processo: “Atuação Pedagógico-Didática”, “Intervenção na Gestão da Vida na Escola”, “Gestão do Autodesenvolvimento Profissional”, “Intervenção Crítica na Gestão das Políticas Educativas” e “Ética e Deontologia Profissional”.

O interesse pela temática em questão – Educar no século XXI: potencialidades de uma abordagem por competências – surgiu na frequência deste ciclo de estudos, mais propriamente no contexto de unidades curriculares do mesmo, que sensibilizaram para as problemáticas do ensino atual, pela abordagem dos temas durante as sessões e pelas leituras que impulsionaram a fazer. Paralelamente, o contacto diário com a realidade educativa da profissão e o percurso da PES levou a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o papel dos seus intervenientes na formação/preparação das gerações futuras, principalmente no desenvolvimento de competências que permita aos aprendizes, futuros cidadãos adultos, responder às exigências da sociedade do século XXI. Curiosamente, o ano letivo em que a PES teve lugar foi palco de grandes mudanças, com a introdução de documentos normativos e reformas, como iremos ver mais à frente, o que aumentou a curiosidade em torno do tópico.

São muitos os temas que podem ser desenvolvidos em torno da abordagem por competências, mas o presente relatório foca aqueles que se considerou mais pertinentes para responder às questões de investigação do contexto da PES. Ao refletir sobre temas de grande debate nacional e internacional, como o desenvolvimento de competências, reorganização dos sistemas de ensino para fazer face as necessidades atuais, bem como estratégias e metodologias para que a formação dos futuros cidadãos seja o mais eficaz possível, este relatório dá contributos para uma abordagem mais consciente e informada.

Segundo Yin (2001, p.17), definir “(...) as questões de investigação é provavelmente o passo mais importante a ser tomado num estudo de investigação, por isso a paciência e tempo suficiente deveriam ser permitidos para esta tarefa. A chave é compreender que as questões de investigação têm tanto substância”, como por exemplo, sobre o que é que é o estudo, e se se consegue responder a determinadas questões como “quem”, “o quê”, “onde”, “porquê” ou “como”.

O estudo empírico em questão foi orientado pelas questões que são apresentadas de seguida e que vêm na sequência da reflexão em torno da problemática apresentada:

- Como desenvolver competências para o século XXI numa lógica de transversalidade das aprendizagens e de conteúdos envolvendo diferentes intervenientes?
- Que resultados têm os cruzamentos de disciplinas/saberes nos professores, no(a)s aluno(a)s, na(s) instituição(ões) e na comunidade?
- É possível abordar outras competências que não apenas linguísticas nas aulas da disciplina de Inglês do 1.º CEB? Se sim, de que forma?

Estas questões auxiliaram a delineação dos objetivos do estudo, tais como:

- concetualizar e teorizar a(s) temática(s) do estudo;
- construir instrumentos de recolha de informação;
- recolher dados através da aplicação de diferentes técnicas de recolha (pesquisa arquivística, a entrevista, o *focus group*, o inquérito por questionário e notas de campo);
- avaliar dinâmicas na comunidade escolar envolvendo a comunidade e as diferentes disciplinas, numa lógica de transversalidade das aprendizagens e de desenvolvimento de competências;
- avaliar resultados da intervenção pedagógica direcionada para o desenvolvimento de competências na ótica dos alunos e professores envolvidos;
- analisar atividades de intervenção pedagógica direcionada para o desenvolvimento de competências na disciplina de Inglês do 1.º CEB.

Identificadas as questões que guiarão este estudo empírico, torna-se necessário apresentar a estrutura do presente relatório para orientar a sua leitura. Este relatório está organizado em quatro partes.

A primeira parte – Enquadramento teórico e concetual – apresenta o contexto educativo do Séc. XXI e seus desafios, abordando o conceito de competência, competências a desenvolver, bem como o papel das instituições educativas (chefias, docentes, comunidade) no desenvolvimento de competências das gerações futuras. Há referência a documentos

reguladores do sistema educativo atual e de condições de autonomia para que boas práticas sejam implementadas, tendo em vista a preparação das gerações vindouras. Perspetiva-se, ainda, o trabalho colaborativo entre professores e alunos² como fator crucial para o desenvolvimento de outras competências e, sobretudo, para a construção de uma cidadania ativa e global. Por último, reflete-se acerca das potencialidades da MTP como metodologia preferencial para o cruzamento de saberes e de um trabalho mais consistente no desenvolvimento de competências exigidas para um desempenho mais consciente, informado e efetivo.

A segunda parte – Enquadramento metodológico – refere-se às opções metodológicas e caracteriza o contexto de intervenção.

A terceira parte – Apresentação e análise de resultados – descreve e analisa a informação recolhida, com referência às perceções de alunos e professores sobre o projeto “Brincar com as raízes” e ainda evidências de reflexão e trabalho para o desenvolvimento de competências da aula de Inglês do 1.º CEB, no âmbito da PES.

A quarta parte – Conclusão – sintetiza e problematiza os resultados procurando responder às questões de estudo sustentadas pelo quadro teórico apresentado. Finaliza-se com algumas considerações finais, limitações e recomendações para futuros estudos.

² Ao longo deste relatório o emprego do termo *alunos* não possui qualquer conotação androcêntrica, desprezando os valores femininos, mas sim uma marca linguística, em que o género masculino na forma plural inclui todos os indivíduos desse grupo independentemente da identidade sexual.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

O quadro teórico que aqui se pretende traçar procura evidenciar as exigências da sociedade atual no que respeita ao papel dos sistemas educativos e dos seus intervenientes, bem como modos de atuação para fazer face a essas imposições, indo ao encontro do tema deste estudo.

Na primeira secção, faz-se uma abordagem ao contexto educativo do século XXI e seus desafios. Para um melhor entendimento, procurar-se-á refletir acerca da importância, significado, objetivos, bem como o papel das instituições educativas e dos seus atores no desenvolvimento de competências das gerações futuras. Achou-se pertinente incluir nesta secção documentos orientadores que refletem a emergência de um novo paradigma educativo no seio das instituições educativas, como sinais de mudança. Faz-se ainda uma pequena reflexão em torno do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular como um contexto de mudança e possibilidade de criação de condições para a construção de uma cidadania ativa. Por fim, e porque o presente relatório foi o resultado da PES no Ensino de Inglês no 1.º CEB, destaca-se o papel das línguas no processo de desenvolvimento de competências.

Na segunda secção, perspetiva-se o trabalho colaborativo entre professores e alunos como fator crucial para o desenvolvimento docente e, sobretudo, para a construção de uma cidadania ativa e global.

Na terceira secção reflete-se acerca das potencialidades do trabalho projeto no desenvolvimento de competências das futuras gerações e conseqüente preparação para um futuro incerto, mas exigente, já que a evolução da sociedade e da economia exige que os sistemas educativos dotem os jovens de novas aptidões e competências, que lhes permitam beneficiar das novas formas de socialização emergentes e contribuir ativamente para o desenvolvimento económico num sistema em que o principal trunfo é o conhecimento. Estas aptidões e competências são muitas vezes referidas como aptidões e competências do século XXI, para indicar que estão mais relacionadas com as necessidades dos modelos emergentes de desenvolvimento económico e social do que com os do século anterior.

1. NOVOS DESAFIOS NO CONTEXTO EDUCATIVO NA PREPARAÇÃO DAS GERAÇÕES FUTURAS

1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO DO SÉCULO XXI

O debate atual em torno da Educação dá-nos conta de que estamos a vivenciar tempos com características muito peculiares. Atravessamos um período em que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve a um ritmo avassalador, que a quantidade de informação disponível cresce todos os dias (Gomes et al., 2017) a uma escala global. A evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apela à necessidade de preparar os jovens para uma vida em constante e rápida mudança, colocando vários desafios aos sistemas educativos, quer no sentido de os tornar mais competitivos sobretudo no que concerne à sua qualidade do serviço prestado, quer tornando-os mais humanizados e inclusivos (Fernandes, 2000).

As questões relacionadas com novas organizações do conhecimento, com diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, com perspectivas de educação ao longo da vida ou com a construção de uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem colocam as instituições educativas perante a necessidade de (re)definirem as competências e os saberes básicos a desenvolver por todos os cidadãos. Assim, as opções que se fazem neste domínio terão implicações nos conteúdos de ensino, nos modelos pedagógicos e didáticos, na organização do sistema escolar e nos diferentes processos de desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens que frequentam o ensino obrigatório (CNE, 2004, p.9).

Hoje, mais do que nunca, a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, o complexo e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da sua vida. Desde logo, importa defender um outro olhar sobre a aprendizagem, menos centralizada no professor e na sala de aula tradicional, que proporcione novas dinâmicas, mais auto-participadas e progressivamente mais autónomas de aprendizagem.

A abordagem centrada no currículo escolar é ainda, na maioria das escolas, caracterizada por um caráter tecnicista e concretiza-se num documento que formaliza as aprendizagens necessárias para os alunos, organizado em áreas disciplinares, centrado em objetivos e conteúdos, visando a transmissão de um conhecimento académico ou especializado. Ainda que fortemente enraizada na cultura escolar portuguesa, e em grande parte dos países, esta abordagem curricular tem recebido fortes críticas devidamente registadas na literatura nas últimas décadas, entre elas a fragmentação dos saberes, descontextualizada da realidade social dos alunos e que as suas experiências prévias não são reconhecidas como fonte de conhecimento válido a integrar nas aprendizagens escolares. A sua educação, tanto na escola como em casa, deve proporcionar-lhes valores e atitudes sociais, bem como experiências construtivas que lhes permitam beneficiar destas oportunidades e contribuir ativamente para estes novos espaços de vida social. O conhecimento mostra-se, assim, pouco funcional, muitas vezes incompreensível, promovendo a desmotivação dos alunos face à Escola e face à sua própria aprendizagem. Em resposta a estas limitações, vários autores apelam a uma noção alternativa de currículo que envolve outra perspetiva de organização do ensino-aprendizagem, visando o sucesso escolar e a formação integral dos alunos, através de experiências de aprendizagem de interesse, contextualizadas e funcionais.

O educador, pensador, antropólogo, sociólogo e filósofo Edgar Morin é o responsável pela sistematização de um conjunto de reflexões cujo objetivo foi servir como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI. Já em 1999, por iniciativa da UNESCO, Morin foi solicitado a sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação para este milénio. Baseado nos conhecimentos do *Relatório Delors* (1998, relatório da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Jacques Delors), o pensador expôs “Os sete saberes necessários à educação do futuro” que considera serem inspirações para o educador ou os saberes necessários a uma boa prática educacional: i) as cegueiras do conhecimento – prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ii) os princípios de um conhecimento pertinente – ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; iii) ensinar a condição humana – o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; iv) ensinar a identidade terrena – aprendizagem duma identidade planetária que considera a humanidade como comunidade de destino; v) afrontar

as incertezas – exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; vi) ensinar a compreensão – educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de culturas diferentes; vii) e, ainda, a ética do género humano – o desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania que fale a linguagem da inclusão.

Tendo em conta que a escola integra o “tecido social do país” (Tavares & Alarcão, 2005, p.134) a escola e a sociedade não são realidades isoladas, e o contacto entre as mesmas leva a que ambas se influenciem mutuamente.

Neste ponto torna-se importante compreender melhor o conceito de competência e destacar a que competências precisam de ser desenvolvidas e quais o(s) melhores) contextos e metodologias para o fazer.

1.2. O QUE É QUE SE ENTENDE POR COMPETÊNCIAS?

Tendo em conta o que foi dito anteriormente a respeito da necessidade de desenvolver competências, será pertinente refletir acerca do seu conceito.

Segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, o termo “competência” provém do latim *competentia*, “proporção”, e diz respeito à “qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções ou aptidão”.

Machado (1998a p.2, citado por Araújo, 2001) refere que “A noção de competência não é nova, só que atualmente ela vem ganhando um sentido especial; [...] tradicionalmente, o termo competência foi consagrado para designar a idoneidade e o poder de uma instância para decidir ou julgar um fato e o direito das pessoas de exercer uma dada atividade profissional.” Na atualidade, porém, “o significado da palavra passou a encarnar uma nova forma de encarar e tratar capacidades humanas e os processos de seu desenvolvimento” (Araújo, 2001, p.9).

Para Zabala & Arnau (2010) a educação por competências surge da necessidade de uma alternativa a modelos formativos que priorizam o saber teórico sobre o prático, e sugere

a abordagem pedagógica do conteúdo de modo a possibilitar ao aluno um ensaio a respeito do saber conhecer, saber fazer e saber ser perante o objeto de estudo. Os autores (Zabala & Arnau, 2010, p.11) afirmam que, no âmbito escolar, a competência “deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposta ao longo da vida”. Dessa forma, referem a necessidade do sistema escolar voltar-se ao desenvolvimento de todas as competências necessárias ao ser humano para responder aos problemas que a vida apresenta, mas com uma delimitação de responsabilidades em função dos meios disponíveis e de suas possibilidades reais. Acrescentam ainda que a base para o desenvolvimento de competências é a existência de estruturas cognoscitivas que permitem a mobilização para resolver uma situação real e complexa de forma eficaz, rápida e criativa. Todavia, para além da necessidade de articular conhecimentos de base cognitiva, também entram em jogo os aspetos axiológicos da produção desses mesmos conhecimentos, isto é, atitudes e valores do domínio do Ser e do Conviver que constituem as competências de carácter socio-emocional.

O conceito de competência no contexto escolar, segundo Alonso (2005, p.16), surgiu na sequência e por influência de outros campos, mais concretamente o da educação e formação de adultos e do seu paradigma nuclear – educação e formação ao longo da vida – que centra a sua atuação ao nível da aquisição de competências essenciais para a cidadania e empregabilidade, de forma a tornar os cidadãos capazes de lidar com a complexidade da sociedade de informação, que alterou a natureza e a organização do mundo da empregabilidade. Para tal, os cidadãos necessitam de ferramentas que lhes permitam adaptar-se às novas necessidades de forma crítica e criativa, bem como para os ajudar “a construir uma sociedade mais justa e solidária, num mundo onde as desigualdades de oportunidades, a xenofobia, o individualismo e a exclusão social tendem a acentuar-se” (Alonso, 2000, p.20, citada por Alonso, 2005).

Segundo a autora anteriormente referenciada, a abordagem por competências constituiu um desafio enorme ao currículo escolar em que predominava a função instrutiva face à formação integral, característica do paradigma positivista, bem representado no currículo pela “pedagogia por conteúdos e objetivos” e suas taxonomias dos diversos domínios do comportamento, e que predominou por várias décadas. Durante muito tempo, os saberes básicos foram essencialmente confinados a três tipos de competências: ler,

escrever e contar. Nas escolas “(...) havia um lugar de carteiras ordenadas em filas e de matérias. Os professores trabalhavam de forma independente em cada área e seus monólogos eram os protagonistas. Em ocasiões levava-se tempo para o diálogo entre os alunos, mas falar ia contra a aprendizagem. Os exames finais eram o único método de avaliação, e as avaliações do quociente intelectual, o meio mais eficaz para organizar grupos. O caderno, o livro e a caneta eram as ferramentas fundamentais de estudo e, principalmente, o silêncio era o indicador de sucesso por excelência” (Calvo, 2016, p.21). Contudo, e tal como refere Calvo (2016, p.21), não devemos criticar essas metodologias e ferramentas, pois “foi um modelo válido para outro momento”. Não significa que não continue a ser importante saber ler, escrever e contar, mas não é suficiente, já que proporcionar aos alunos processos e estratégias de acesso ao conhecimento, assim como a capacidade para refletir sobre esses mesmos processos, torna-se fundamental numa sociedade cognitiva, em que as capacidades de aprender a aprender de forma autónoma e interativa são imprescindíveis para lidar com a mudança destes tempos (Alonso, 2005).

As sociedades modernas exigem “outras ferramentas” para além saber ler, escrever e contar. Trata-se de um novo conjunto de saberes básicos, competências para a ação, que acompanhe a aceleração científico/tecnológica. Tais “ferramentas” (conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) devem ser orientadas para a ação (isto é, saberes mobilizáveis num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não saberes simplesmente teóricos), serem transversais (atravessarem os modos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas) e serem inteligíveis à luz das propostas educativas de Delors apresentadas à UNESCO em 1996, consagradas através da conhecida “fórmula” dos quatro saberes: “aprender a ser”; “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; e “aprender a viver juntos” (CNE, 2004, p.16).

Nos Estados Unidos, a *Parceria para a Aprendizagem do Século XXI*, conhecida como P21, com sede em Washington D.C., apoia firmemente o desenvolvimento de competências na educação moderna. Esta união de educadores e líderes empresariais americanos criou um quadro de competências consideradas essenciais para o sucesso futuro de um aluno no século XXI, destacando quatro competências: comunicação, colaboração, criatividade e espírito crítico. Embora originalmente destinado a estudantes nos EUA, o quadro foi adotado com

sucesso por centenas de agências e organizações educacionais em todo o mundo, e impulsionou mudanças e legislação nesse sentido.

Já em 2015, a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) propôs o quadro *Futuro da Educação e Competências 2030*. A OCDE é uma organização internacional criada em 1961, com sede em Paris e composta de 36 países membros. Possui como objetivo promover políticas que visem manter a estabilidade financeira mundial, atuar em favor das leis de livre mercado, favorecer o crescimento económico e agir em prol dos interesses e dos negócios comerciais entre países membros. Desde o final do século XX que a OCDE vem ampliando sua atuação global no campo da educação, com esferas de interesses e poder, com influência e relações de forças não apenas nacionais, mas também globais. Atualmente é reconhecida pelos países-membros como uma organização que cria, propõe e dissemina tendências internacionais em educação por meio de diversos mecanismos de disseminação, entre eles indicadores (PISA, por exemplo), publicações, relatórios, testes e exames, estudos comparativos, além de ações diretas no governo de países-membros e parceiros-chave (Silva & Fernandes, 2019, p.271).

No caso do *Futuro da Educação e Competências 2030*, trata-se de uma estrutura concetual comum, na qual participam líderes políticos e escolares, académicos, professores, alunos e parceiros sociais de todo o mundo, com duas fases:

- A Primeira Fase desenvolveu-se até 2019, e focou-se em que competências (conhecimentos, aptidões, atitudes, valores) deviam os estudantes desenvolver e dela resultou a *Bússola de Aprendizagem 2030*;
- A Segunda Fase, a decorrer desde 2019, *Estrutura de Ensino para 2030* incide sobre como implementar currículos e ambientes de aprendizagem que tornem efetivas até 2030 as competências identificadas.

Neste contexto, em Portugal começam surgir uma série de referenciais-chave neste âmbito. *O Perfil dos alunos do Séc. XXI* (2017) é um referencial que avança numa definição de um perfil de competências que se pretende que os alunos apresentem no final do percurso

escolar de 12 anos, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida e responder aos desafios do mundo atual. Segundo este referencial, “Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” e que se entrelaçam (Figura 1), podendo ser de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática:



Figura 1 - Esquema conceitual de definição de competência.

Fonte: Perfil dos alunos do Séc. XXI (Gomes et al., 2017, p.12)

Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida. Entre as principais aptidões e competências consideradas essenciais para os jovens deste milénio, elencadas neste documento, destacam-se a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a comunicação, a colaboração, a literacia no uso e acesso à informação, a investigação e pesquisa, a literacia mediática, a cidadania digital, as operações e conceitos em TIC, a flexibilidade e a adaptabilidade, a iniciativa e a auto-orientação, a produtividade, a liderança e a responsabilidade. Estas competências são complementares e não correspondem a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas.

As competências são determinantes neste *Perfil*, numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória (Gomes et al., 2017, pp.12-13). O documento apresenta oito princípios fundamentais: um perfil de base humanista, educar ensinando para a construção efetiva das aprendizagens, incluir como requisito de educação, contribuir para o desenvolvimento sustentável, educar ensinando com

coerência e flexibilidade, agir com adaptabilidade e ousadia, garantir a estabilidade e valorizar o saber.

Ao explicitar princípios, visão, valores, competências e as decorrentes aprendizagens dos alunos ao longo de doze anos de escolaridade, este referencial apela os esforços de todos os intervenientes nos atos educativos (pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa) para o desenvolvimento e implementação de ações que assegurem o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens (Gomes et al., 2017, p.7).

Em suma, o que caracteriza uma abordagem curricular por competência, na perspetiva de Alonso (2005, p.22), é a sua visão integradora e relacional de conteúdos/conhecimentos que “propõe uma organização do currículo e dos processos de ensino em torno de situações, problemas, projetos ou experiências de aprendizagem que convoquem o trabalho conjunto e articulado” de diferentes saberes. A construção de competências no processo curricular requer, segundo a autora supramencionada, o respeito pelas seguintes condições: i) terá que ser indissociável de formação de esquemas de mobilização de conhecimentos de forma consciente; ii) deverá integrar conhecimentos diversificados, isto é, disciplinares, interdisciplinares e transversais, na resolução de problemas de carácter pessoal e quotidiano; iii) exige equilíbrio os conhecimentos e a sua integração em situações de operacionalização; iv) requer uma intencionalidade pedagógica continuada na criação de contextos significativos para que haja transferência de conhecimentos.

1.3. O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E DOS SEUS ATORES NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Face ao contexto tão exigente apresentado nos pontos anteriores, é importante refletir em torno do papel das instituições educativas e o contributo de todos os que lá trabalham.

Para Costa et al. (2018), cabe à Escola preparar os futuros adultos para “empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que não foram ainda inventadas, para (os ajudar a estar preparados para) resolver problemas que ainda não foram antecipados”. Para tal, exige-se que esta se (re)organize e que os seus atores repensem o seu papel. Exigem-se novos paradigmas, centrados exclusivamente no desenvolvimento de competências – mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes – adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se pretende que seja sustentável (Comissão Europeia, 2007).

Fernandes (2000, p.140) refere que “a escola não se deve limitar a proporcionar o conhecimento de base disciplinar, antes deve promover aprendizagens que permitam desenvolver competências cognitivas globais necessárias a uma abordagem temática, localizada e integrada dos problemas, estimulando também o trabalho em equipa de especialistas que colaborativamente desenvolvam novas formas de compreensão da realidade e produzam novos saberes multi, inter e transdisciplinares”. Trata-se, portanto, e tal como refere Pombo, de um “apelo interdisciplinar”, que pode ser “(...) interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento, essa aspiração constitutiva da própria razão humana que teve na Grécia o seu local de origem e que, desde então, nunca deixou de se manifestar, dando corpo e alma a alguns dos mais significativos movimentos de ideias da história do pensamento ocidental” e que “ (...) implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” (Pombo, 1993, p.13).

Contrariamente a estas aspirações, por muitos ansiadas, o paradigma de ensino e aprendizagem, ainda dominante na maioria das nossas escolas, apresenta para Alonso (2005, p.18) obstáculos epistemológicos e metodológicos para uma verdadeira mudança curricular orientada para o desenvolvimento de competências: i) a separação entre as aprendizagens escolares e aprendizagens extraescolares; ii) a compartimentação dos saberes; iii) a primazia da aprendizagem individual sobre a colaborativa, que impede a construção partilhada do conhecimento; iv) a centralização na aprendizagem como mera acumulação de conhecimento e abordagem por matérias, que reforça a separação entre teoria e prática, entre saber, saber fazer e saber ser e conviver.

Alarcão (2001, p.10) não duvida que tal com o a sociedade, “a escola também precisar de mudar”, que “à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação” (Alarcão, 2001, p. 27). Exige-se que as escolas se (re)organizem para que as experiências de ensino-aprendizagem sejam levadas a cabo neste clima de integração de saberes e competências. Pombo (1993, p.15) elenca quatro elementos essenciais para que tal aconteça: 1) a existência de uma real articulação dos programas, não apenas vertical mas também horizontal, ou, na sua ausência, a possibilidade de os conselhos pedagógicos concederem autorizações especiais para projetos de reorganização dos programas por parte dos professores; 2) a possibilidade de se estabelecer alguma compatibilidade nos horários dos professores e alunos envolvidos numa experiência interdisciplinar de modo a garantir a não sobreposição dos horários das disciplinas envolvidas, isto é, abrir a possibilidade de tempos livres, comuns aos professores e alunos envolvidos na experiência interdisciplinar e de tempos letivos em que todos pudessem trabalhar em conjunto; 3) a existência de salas livres, espaços letivos não convencionais, salas para trabalho coletivo dos alunos entre si, dos professores uns com os outros e, em conjunto, dos professores e alunos; 4) um quarto elemento, seria a tradicional “boa vontade” dos professores, como elemento igualmente decisivo. Alarcão (2001, p.20) acrescenta ainda a importância da liderança, independentemente do nível em que se situa (topo, estruturas intermédias e na base), a par de outros quatros pilares, como a visão, o diálogo, o pensamento e ação.

Para os professores, torna-se imprescindível um novo olhar sobre as metodologias de ensino, uma mudança de atitude em relação ao papel do professor, não um transmissor de conhecimentos, mas um facilitador, numa perspetiva de coach, aquele que orienta/guia o

processo de aprendizagem. Do professor exige-se mais tempo na preparação de atividades, na monitorização do trabalho de grupo, a diagnosticar necessidades (Vieira, 2009, p.105) e a ajudar os alunos na sua tarefa de aprender a aprender. Exige-se deles uma “uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e a sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica, mais adequada” (Alarcão, 2001, p.24). Se esta orientação for feita num clima de cooperação e de interdisciplinaridade entre diferentes áreas do saber e atores educativos, “olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação pela ação” (Alarcão, 2001, p.24), os resultados serão muito mais significativos para todos os intervenientes. Por se tratarem de conceitos-chave deste estudo, serão exploradas algumas ideias a propósito da importância da cooperação/colaboração e da abordagem interdisciplinar nos pontos 2 e 3, respetivamente.

Cohen & Fradique (2018) referem ainda que uma escola capaz de dar resposta aos desafios anteriormente mencionados terá de apostar na diferenciação pedagógica enquanto instrumento capaz de garantir melhores aprendizagens. Segundo os autores, a “gramática escolar” que se preconiza até então está longe de responder aos desafios do novo milénio, não potenciando o investimento dos alunos face à Escola, levando a uma desvalorização da mesma. Assim, exige-se uma maior eficácia em termos de aprendizagens que favorecem a qualidade da mesma, já que a eficácia da Escola traduz-se no sucesso educativo de todos numa perspetiva inclusiva e de equidade.

Esta conceção de Escola implica uma profunda reflexão não só em torno dos métodos de ensino e dos ambientes de aprendizagem, mas também sobre duas questões fundamentais (OCDE, 2018):

- De que tipo de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores vão necessitar os alunos de hoje para prosperar e moldar o seu mundo?
- Como podem os sistemas educativos desenvolver esses conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de maneira eficaz?

Em suma, o que todos preconizam é uma conceção de escola que se pretende “reflexiva”, “(...) uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social na sua organização, (...) em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e

formativo”, como refere Alarcão (2001, p.11), “ (...) em que formar é organizar contextos de aprendizagem (...) que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos” (ibidem). Este conceito de “escola reflexiva”, na perspectiva de Alarcão, sugere que a escola que se pensa e que se avalia no seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica, não apenas os que nela estudam, mas também os que nela trabalham. A autora (Alarcão, 2001, p.19) refere ainda que a escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade, e não é tarefa fácil, já que para mudar é necessário “envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade”.

1.4. DOCUMENTOS ORIENTADORES – SINAIS DE MUDANÇA

Impulsionados por tais desafios e correspondendo a esta necessidade, após amplo debate nacional e nacional que envolveu professores, académicos, famílias, parceiros sociais e alunos, durante o contexto da PES surgem vários documentos normativos que constituem sinais de mudança.

Aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, surge o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Para o presente estudo, importa referir que os *Princípios* justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares. A *Visão* de aluno, decorrente dos *Princípios*, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os *Valores*, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos. As *Áreas de Competências* agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos:



Figura 2 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Fonte: Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017, p. 12)

Outro referencial, as *Aprendizagens Essenciais* (AE), introduzidas pelo mesmo decreto que o PA, constitui um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.

A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* constitui-se como outro documento de referência, em articulação com o PA e com as AE, decorrente de uma proposta lançada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que teve a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania. O contexto português necessita de desenvolver a formação da cidadania de modo a prevenir fenómenos que têm um impacto negativo, com elevados custos no desenvolvimento e no progresso do país. A cidadania, na sua conceção mais ampla, integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.

Tal como já se referiu, a *Bússola de Aprendizagem* proposta pela OCDE traça as bases de um currículo internacional comum, aplicável a todos os tipos e níveis de educação e dinâmico, em que os diferentes temas e disciplinas estão inter-relacionados e cada aprendiz realiza um percurso diferenciado de aprendizagem, consoante as suas competências prévias, talentos e vontade. Perspetiva ainda diferentes tipos de avaliação para diferentes fins, em vez dos tradicionais testes. Anuncia ainda três tipos diferentes de competências: cognitivas e metacognitivas; competências sociais e emocionais; e competências físicas e práticas. À medida que tendências como a globalização e os avanços na inteligência artificial mudam as exigências do mercado de trabalho, as pessoas precisam confiar mais nas suas capacidades humanas, pela criatividade, responsabilidade e capacidade de “aprender a aprender” ao longo da vida (OCDE, 2019, p.84). Embora a tecnologia possa ser um valioso instrumento, os professores, tutores, mentores e outros agentes educativos, os aspetos relacionais do ensino

serão determinantes para a aprendizagem, a realização pessoal e o bem-estar. Um aspeto muito interessante deste quadro é que o *Futuro da Educação e Competências 2030 - Bússola de Aprendizagem 2030* utiliza a palavra “aprendizagem” em substituição de “currículo”. Este propõe uma visão holística do que os aprendizes precisam de aprender e desenvolver competências para assegurarem um futuro melhor e ajudarem os Estados-Membros e parceiros a construir uma visão comum sobre o futuro da educação. O mesmo quadro perspetiva as competências sociais e emocionais como iguais, e, em alguns casos, ainda mais importantes do que as competências cognitivas (OCDE, 2019).

Assim sendo, a escola pública, pelo seu caráter de abrangência universal e tendo em conta experiências desenvolvidas ao longo das últimas décadas, quer pelo Estado, quer por organizações da sociedade civil nacional e internacional, apresenta-se como o espaço privilegiado, para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania. Esta estratégia deve consolidar-se, de modo que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais, reprodutivos, educação rodoviária e sustentabilidade. A sua educação, tanto na escola como em casa, deve proporcionar-lhes valores e atitudes sociais, bem como experiências construtivas que lhes permitam beneficiar destas oportunidades. Tal como reforça Ananiadou & Claro (2009, p.5), para muitos jovens, a escola é o único lugar onde tais competências e capacidades podem ser aprendidas/desenvolvidas.

1.5. AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR – UM CONTEXTO DE POSSIBILIDADE E MUDANÇA

Tendo em conta o exposto nos pontos anteriores, foi neste contexto que nasceu a possibilidade de a *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (AFC), em primeira instância em modalidade de projeto piloto, introduzida pelo Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho, e a partir do ano letivo 2018/2019, pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que conferiu à escola a capacidade de “gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes

curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º).

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que foi traçado e que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implica que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. O mesmo decreto preconiza ainda a importância das principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. É neste enquadramento que no presente decreto -lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: i) dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as AE; ii) implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; iii) fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar; iv) adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos; v) apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas; vi) reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um

maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos; vii) conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso.

1.6. NOVAS PERSPETIVAS NO CONTEXTO EDUCATIVO DAS LÍNGUAS

A realidade apresentada anteriormente traz também, inevitavelmente, novos desafios ao ensino das línguas. O papel, tanto do professor como do aluno, evoluiu de forma considerável, acompanhando as novas orientações metodológicas, desenvolvidos pela Comissão Europeia e publicados em diversos documentos, tais como como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001) e o *Livro Branco sobre Educação e Formação* (1995). Estes referem-se a aspetos relacionados com o plurilinguismo, o multiculturalismo e a competência comunicativa intercultural como bases de uma sociedade plural, tolerante e recetiva à mudança e evolução, onde há lugar a uma maior unidade entre todos os seus membros:

- *“que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;”*
- *“que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocos na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação.” (QECR, 2001, p. 20).*

Algumas formas de concretizar estes objetivos de política educativa foram desenvolvidas pelo grupo Línguas Vivas do Conselho da Europa que elaborou o QECR para a aprendizagem das línguas. Este documento destinado a favorecer a mobilidade dos cidadãos e a transparência dos diplomas, constituiu, e constitui, um referencial de competências para a construção de instrumentos curriculares comuns.

O mesmo documento refere que “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências” (QECR, 2001, p. 29).

Como princípio metodológico fundamental, o Conselho da Europa realçada a importância de uma pedagogia para a autonomia (PA) que sirva os futuros interesses dos alunos. Entende que “os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social” (Conselho da Europa, 2001, p. 200). Refere ainda que a “aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o aprender a aprender for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem” (Conselho da Europa, 2001, p. 199). Entende-se a

A propósito da importância de desenvolver uma pedagogia para a autonomia, Raya et al. (2007, p. 4), em resposta à questão “Por que razão havemos de desenvolver uma pedagogia para a autonomia?”, referem que “(...) na nossa disposição e necessidade humanas de nos tornarmos indivíduos autodeterminados e participantes activos nas comunidades sociais (...) uma pedagogia para a autonomia pode também constituir um esforço estratégico no contexto da demanda da democracia na educação e na sociedade em geral.” Os mesmos autores

aludem que “ambientes de aprendizagem controladores” podem estar na origem de um fraco aproveitamento, ansiedade e inércia. Por outro lado, o desenvolvimento da autonomia traz inúmeros “ganhos de aprendizagem”, entre eles “um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender (Deci & Ryan, 1987; Boggiano & Katz, 1991, citados por Raya et al., 2007, p. 4).

Charles Vilina (2013), no seu artigo *5 Ways to Prepare Your Students for the 21st Century*, afirma que a aula de Inglês é o local perfeito para o desenvolvimento dessas competências, já que a aula de Inglês existe para preparar os alunos para comunicarem nas sociedades globais. À medida que o mundo evolui para uma maior conectividade, são os alunos (usando as línguas como ferramenta) que têm a responsabilidade de construir uma sociedade global melhor, e não se pode negar que as competências linguísticas para este efeito são essenciais. No entanto, nessa comunicação é igualmente essencial a capacidade de um indivíduo “pensar fora da caixa”, encontrar soluções futuras para problemas futuros, colaborar e chegar a um consenso para além das fronteiras territoriais e culturais. Vilina recomenda cinco estratégias essenciais: i) permitir ao aluno liderar a aprendizagem, onde o professor adota uma postura de moderador da aprendizagem e guia os alunos para a auto-descoberta; ii) criar um ambiente de questionamento e pesquisa (*inquiry-based classroom*), permitindo aos alunos questionar e encontrarem as suas próprias respostas; iii) encorajar a colaboração, criando oportunidades de trabalho entre pares e em grupo não só em atividades de ouvir ou falar, mas também na concretização de objetivos em conjunto; iv) desenvolver as competências de pensamento crítico, que ultrapassa a capacidade de retenção vocabular e que lhes permite resolver problemas em situações novas e imprevisíveis, fazer inferências e generalizações ou combinar informação em moldes totalmente novos; v) e, ainda, encorajar o desenvolvimento da criatividade, onde os alunos expressam o conhecimento de uma forma pessoal.

Mais recentemente, e tal como já foi abordado anteriormente no ponto 1.4, o surgimento de nova legislação, mais particularmente o PA, pressupõe o desenvolvimento de literacias múltiplas, em áreas que agregam competências. Para as línguas importa destacar as competências na área de *Linguagens e textos* que remetem para a utilização eficaz dos códigos

que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p. 22) conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, e que implicam que os alunos sejam capazes de:

- utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

No sentido de desenvolver a autonomia, a um nível prático, Raya et al. (2007) destacam uma grande diversidade de quadros metodológicos, entre eles o MTP, aprendizagem baseada em tarefas, aprendizagem independente e flexível, auto-acesso, treino de competências, aprendizagem cooperativa, programa negociado/de processo, portefólio de línguas, etc., que se centram em diferentes aspetos da autonomia do aluno.

Embora Raya et al. (2007) atribuam ao desenvolvimento da autonomia uma visão transdisciplinar enquanto meta educativa, uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas deve, necessariamente, integrar princípios gerais do ensino das línguas que emergem da teoria e investigação sobre a aquisição de uma segunda língua e a didática das línguas, e qualquer abordagem às línguas modernas tem, necessariamente, de se confrontar com metodologias do ensino das línguas, entre elas à natureza da competência na língua estrangeira, ao papel desempenhado pela aprendizagem intercultural na educação em línguas, à importância de diferentes estilos e características dos aprendizes, entre outros. Entre os princípios gerais os autores destacam os seguintes:

- criar um ambiente natural de aprendizagem da língua, significativamente repetitiva no quotidiano e com intenção prática;
- abordar a língua de forma holística, promovendo experiências de aprendizagem ricas que geram uma comunicação realisticamente motivada, permitindo aos alunos falar

por si mesmos, criar textos autênticos e encontrar soluções para problemas relevantes;

- colocar enfoque no conhecimento implícito e explícito;
- colocar enfoque tanto no sentido e na forma, ou seja, prestar atenção aos seus traços linguísticos específicos, através de tarefas focalizadas, tarefas de aprendizagem da língua que visam ajudar os alunos a compreender e processar estruturas gramaticais específicas no input, e/ou produzir as estruturas no desempenho da tarefa;
- criar de uma sala de aula rica em termos de aquisição, maximizar a uso da língua na sala de aula e encorajando oportunidades para a utilização da língua fora da sala de aula;
- fornecer *feedback* ao erro e encarar o mesmo com naturalidade e encorajando os alunos a gerir os problemas de aprendizagem de um modo que não diminua a sua autoconfiança e capacidade de aprender;
- promover o desenvolvimento da competência intercultural.

2. POTENCIALIDADES DO TRABALHO COLABORATIVO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS E PROFISSIONAL DOCENTE

Nos estudos recentes sobre Educação o trabalho colaborativo tem assumido um papel central, quer como veículo contributivo para o sucesso educativo dos alunos, quer no desenvolvimento profissional docente. Dada a relevância atribuída ao trabalho colaborativo para o desenvolvimento de competências, torna-se importante, nesta fase de estudo, refletir acerca do conceito de “trabalho colaborativo”.

2.1. O QUE SE ENTENDE POR TRABALHO COLABORATIVO?

Alarcão & Canha (2013), a propósito da multiplicidade de usos do termo “colaboração”, referem que o termo está muito em voga. Contudo, o facto do mesmo ser frequentemente utilizado, sem grande detalhe do que este realmente preconiza, poderá levantar incertezas e criar significados distintos do que realmente se pretende.

Segundo Damiani (2008, p. 214) vários estudos centrados no trabalho em grupo usam frequentemente os conceitos de “colaboração” e “cooperação” para se referirem ao mesmo. Embora os dois conceitos se assemelhem pelo facto de terem o mesmo prefixo “co-”, que significa, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, “elemento com o sentido de companhia, concomitância, simultaneidade”, os termos diferenciam-se, pela análise da sua origem. O termo “cooperar” provem do étimo latino “operare” que significa operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema, enquanto o termo “colaborar” deriva de “laborare”, ou seja, trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim (Damiani, 2008, p. 214).

Alarcão & Canha (2013, pp. 41-43) apresentam diferentes contextos em que a palavra “colaborar” é sinónima de “cooperar” ao referirem-se a “pessoas que se aproximam entre si que reúnem esforços, desenvolvendo uma ação convergente que serve uma mesma

finalidade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 44). Os autores vão mais além ao apresentarem colaboração como um conceito de três dimensões, de acordo com o esquema proposto pelos mesmos (Fig. 3): i) é um instrumento para o desenvolvimento, uma vez que preconiza o alcance, “através da interação com os outros, alguma coisa que antes não tinham”; implica um processo de realização, que envolve vários intervenientes, o “cruzamento dos seus saberes e experiências”, negociação de objetivos, “distribuição do poder entre participantes”, já que “a conjugação das suas vontades proporcionam avanços mais substantivos do que esforços isolados”; iii) assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência dos outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento:



Figura 3 - Elementos conceituais nucleares na construção do conceito de colaboração.

Fonte: In Alarcão & Canha, 2013, p. 48.

2.2. O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS ALUNOS

Newman (1996, citado por Barron & Darling-Hammond, 2008) refere que um número crescente de investigações sugere que os alunos aprendem mais profundamente e desempenham melhor as suas tarefas se tiverem a oportunidade de participar em atividades mais “autênticas” – projetos e atividades que exijam que eles empreguem conhecimentos na resolução de problemas do mundo real. Estudos (Cohen et al, 1982; Cook et al, 1985; Hartle, 1977; Johnson et al, 1981; Rohrbeck, et al, 2003) têm mostrado um impacto positivo na aprendizagem quando os alunos participam em atividades que exijam que eles construam e organizem conhecimento, considerem alternativas, se envolvam em pesquisa detalhada,

investigação, redação e análise, e que comuniquem efetivamente com o público. A aprendizagem cooperativa em pequenos grupos, que Cohen (1994b, citado por Barron & Darling-Hammond, 2008) apresenta, tem sido objeto de centenas de estudos e várias metanálises. No geral, essas análises chegam à mesma conclusão: há benefícios significativos de aprendizagem para os alunos que trabalham juntos em atividades de aprendizagem (Johnson & Johnson, 1981, 1989). Por exemplo, num estudo de quatro tipos de problemas apresentados a indivíduos ou equipes cooperativas, os investigadores descobriram que as equipes superaram os indivíduos em todos os tipos e em todas as idades (Quin et al, 1995). O trabalho em grupo cooperativo também beneficia os alunos em áreas sociais e comportamentais, incluindo a melhoria no autoconceito do aluno, interação social, o tempo na realização das tarefas e sentimentos positivos em relação aos colegas (Cohen et al., 1982; Cook et al., 1985; Hartley, 1977; Ginsburg-Block et al, 2006; Johnson & Johnson, 1989).

Para Alonso (2005, p. 24) a “metodologia de investigação de problemas” com uma “abordagem globalizadora” adequa-se, na perfeição, “à aspiração de levar os alunos a desenvolver competências”, uma vez que estes, ao confrontarem-se perante as situações com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa percorrem diferentes etapas, que a autora considera essenciais: i) o contacto com uma atividade motivadora que favoreça a aprendizagem; ii) a apresentação e seleção de problemas a apresentar, onde se destaca a apresentação do objeto de estudo e o processo de análise; iii) a ativação e explicitação de conceções prévias e provocação do conflito cognitivo e social; iv) o desenho do plano de trabalho e investigação, que inclui a delimitação do objeto de estudo, a negociação partilhada e a definição de objetivos em termos de competências a desenvolver; v) a realização das atividades, pela procura, explicitação e utilização do(s) saber(es) disciplinares necessários, a realização de tarefas mobilizadoras de conhecimentos através de estratégias cognitivas adequadas; vi) a estruturação de, aplicação e generalização do conhecimento; vii) a metacognição e avaliação de processos e resultados.

Leitão (2006, p.3) refere que a condição de mudança da escola implica o envolvimento pleno dos seus docentes, alunos e suas famílias, da comunidade nas decisões e orientações da vida escolar; a construção, desenvolvimento e aprofundamento, dos processos de interdependência positiva e construtiva no seio da comunidade educativa, a negociação, a partilha, reciprocidade interativa, a cooperação, a colaboração, a ajuda mútua. Trata-se, pois, em reconhecer a importância e valor da cooperação entre professores, da experimentação conjunta, da reflexão partilhada, do desenvolvimento de uma cultura de colaboração.

O mesmo autor (Leitão, 2006, p.41) dá-nos conta de que nos últimos anos, “um número bastante significativo de investigações apontam na direção de conexões estreitas entre a qualidade das aprendizagens escolares e as oportunidades que as escolas proporcionam” para que essas aprendizagens sejam feitas em “contextos colaborativos” que partam dos saberes e experiências dos próprios alunos. A aprendizagem colaborativa tem-se revelado capaz de responder aos desafios do contexto escolar heterógeno, bem como permitem desenvolver competências essenciais para a vida em sociedade, tais como o diálogo, a criatividade, a tolerância, a liderança, a capacidade de investigação de análise e síntese. Proporciona igualmente uma abordagem global da aprendizagem cooperativa, na sua ligação com a educação inclusiva, o que permite conhecer a forma como estas duas realidades se entrecruzam e contribuem para o mútuo desenvolvimento.

2.3. O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES

O trabalho colaborativo assume grande relevância num contexto em que se reconhece grande “complexidade e a natureza problemática dos processos educativos” (Boavida & Ponte, 2002:43). Essa “natureza problemática” dificilmente se resolverá individualmente, sendo que a colaboração é condição essencial para se conseguir ultrapassar os problemas que vão surgindo no contexto escolar. Nos últimos anos, vários documentos legais têm vindo a afetar o trabalho docente. Entre eles, destacam-se as alterações ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), os princípios para a organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139 /2012, de 5 de julho) e os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa das escolas (Despacho normativo n.º 7 /2013, de 11 de junho). Em todos estes documentos, o trabalho colaborativo docente torna-se fundamental para fazer face às várias exigências que se vão colocando. No artigo 10.º, ponto 2, alínea c), do ECD, reforça-se a necessidade de uma colaboração do professor “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes” e a mais recente legislação sobre a autonomia pedagógica refere que “com este desenvolvimento de

autonomia, permite-se às escolas implementar projetos próprios que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas” com o objetivo de “concretizar a promoção do sucesso escolar dos alunos e dos objetivos educacionais fundamentais” (Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho). A oferta formativa nesta área – a título de exemplo, ações de formação orientadas para os objetivos estabelecidos no âmbito da tipologia de intervenção Eixo 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação que tivemos oportunidade de frequentar – tem procurado munir os docentes com ferramentas que lhes permitam uma atuação mais eficaz sempre que estes tenham que lidar com os seus pares no desenvolvimento das suas tarefas profissionais. Para além da formação de base e da formação contínua, entendemos que o desenvolvimento de práticas colaborativas e o desafio que constitui a procura colaborativa de soluções mais adequadas para a resolução de problemas mais complexos contribuem igualmente para o desenvolvimento profissional dos docentes. Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo entre os professores não é tarefa fácil, devido, essencialmente, a uma cultura de trabalho enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas, e que Pacheco (1998, p.161) caracterizava como uma prática apoiada no seio sala, dos alunos, dos próprios métodos, dos manuais e da “falta de competência multidisciplinar”.

Fullan e Hargreaves (2000, p.71), a propósito de um estudo das diferentes tipologias de trabalho conjunto existentes em escolas, referem que a “existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”. Os autores dão-nos conta da existência de formas alternativas de colaboração que, apesar de envolverem um trabalho conjunto, não podem ser consideradas atividades colaborativas. Para um melhor entendimento, será pertinente recorrer às diferentes tipologias apresentadas por Hargreaves (1998, p. 216), a propósito da colaboração entre docentes: colaboração espontânea e a colaboração forçada. A primeira é da iniciativa dos intervenientes e a segunda é determinada por estâncias superiores, com autoridade para tal. Trata-se de uma distinção importante, já que as colaborações forçadas acarretam prejuízos para as relações e podem por em causa as razões pelas quais foram criadas.

Conseguir esta articulação nem sempre é fácil, mas é, certamente, uma condição fundamental para um processo de colaboração com sucesso. Uma atividade de colaboração requer certo nível de organização e requer, igualmente, uma abertura por parte dos intervenientes. Se os participantes não se entendem neste ponto, mesmo com objetivos comuns, dificilmente se conseguirá bons resultados (Boavida & Ponte, 2002).

A MTP tem vindo a destacar-se, no seio da defesa por um currículo integrado, baseado numa visão democrática e cooperada da aprendizagem. Mais do que uma metodologia para a organização e desenvolvimento do currículo (centrado em disciplinas), a MTP compreende uma abordagem curricular que se rege pelos princípios da Integração Curricular. Visa uma aprendizagem centrada no papel ativo do aluno, na partilha do poder de decisão com os colegas e com o professor, no interesse direto pelos temas sob estudo, desenvolvidos através da realização de projetos. Os temas são fruto das necessidades e intenções de aprendizagem dos alunos e promovem também a resolução de problemas sociais. O conhecimento proveniente das disciplinas é mobilizado de forma articulada e pertinente, em função dos temas dos projetos. Para a realização destes, o conhecimento das disciplinas não é a única fonte a considerar, pois integram-se também as experiências prévias dos alunos, como fontes de conhecimento importantes para a compreensão e aprofundamento dos temas.

Pelo que foi exposto até então, a MTP parece responder a estes desafios, pois promove um ensino-aprendizagem centrado na resolução de problemas, nos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos, numa visão integrada, democrática e cooperada da aprendizagem. Assim, torna-se fundamental conhecer um pouco mais sobre esta metodologia e as suas potencialidades na preparação das gerações futuras e no trabalho docente.

3. POTENCIALIDADES DA MTP: ARTICULAÇÃO DOS SABERES MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E POSSIBILIDADE DE TRABALHO COLABORATIVO.

A noção de projeto que anteriormente se abordou não é um conceito novo. Revendo as principais teorias e modelos instrutivos associados à resolução de problemas e à realização de projetos, pretende-se fazer uma síntese do que caracteriza este tipo de metodologias, as principais fases de implementação, assim como a sua evolução normativa em Portugal.

3.1. O QUE SE ENTENDE POR PROJETO?

Boutinet (1997, p. 31) dá-nos conta de que o termo “projecto” é, na nossa cultura, um termo recente, e nem sempre possui correspondente noutras línguas. Numa pesquisa ao Dicionário Priberam da Língua Portuguesa³ a palavra atual “projeto” é proveniente do latim *projectus* (ação de se estender) e designa “aquilo que alguém planeia ou pretende fazer” ou “esboço de trabalho que se pretende realizar”, tendo, por exemplo, como sinónimos as palavras “desígnio”, “intenção”, “finalidade”, “objetivo”, “planificação” e “programa”. Se compararmos, por exemplo ao Italiano “progetto” este tem uma conotação mais próxima do Francês “project”. O primeiro, tal como o segundo, abrange várias significações, “propósito” (intenção), o “disegno” (esquema) e o “piano” (plano). Contudo, o termo italiano distingue “progetto” (atividade intelectual de realização do projeto) de “progettazione” (atividade de realização do projeto”. Igualmente curioso é a comparação feita pelo autor entre as línguas inglesa e alemã, já que em ambas as línguas opõem o “projeto-desígnio”, do “projeto-programa”, com os termos “purpose” e “project” no inglês, e “Entwurf” e “Projekt”, no alemão, respetivamente. O carácter recente reside na noção de “projeto” que a palavra tem hoje em Português, e que, curiosamente, os gregos e latinos não concebiam, a mistura de desígnio e de objetivo. O termo latino mais próxima da nossa disposição é substantivo “propositum”, de etimologia diferente,

³ “projeto”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/projeto> [consultado em 17-04-2018].

que deu em Francês “proposition” e originou em Português a palavra “propósito”. Já os gregos não possuíam um equivalente ao termo francês “project”, marcando apenas a oposição entre a escolha moral (“proairesis”) e a escolha ligada a um objetivo determinado (“boulèsis”).

Já Silva & Miranda (1990, p. 21) definem “projeto” como “um conjunto de práticas conscientemente finalizadas que se desenvolvem através de um processo complexo que inclui momentos de ação e representação, conduzindo à existência de interações múltiplas e diversificadas”.

Uma vez explorado o conceito, torna-se essencial perceber a evolução da MTP já que o termo não é recente e a sua abordagem tem sido prática comum em diferentes contextos educativos, como vamos ver.

3.2. ORIGENS DA MTP NA EDUCAÇÃO

Abrantes (1994, p. 61) alude que a primeira referência ao trabalho de projeto ou MTP na literatura educacional surgiu em 1904, no texto *The curriculum of elementary school* de C. Richards. Contudo, o mesmo autor refere que terá sido William Kilpatrick (1871-1965), professor de educação na Universidade de Columbia em Nova York, que iniciou a teorização do trabalho de projeto enquanto método educativo nas suas reflexões em *The Project Method* publicado em 1918, ao definir o seu conceito, discutir sobre a sua relevância educativa e relacioná-lo com os processos de aprendizagem, muito por influência do pensamento de John Dewey. Dewey (1859-1952), na sua obra *Credo Pedagógico*, publicada pela primeira vez em 1897, ao conceber a educação como experiência e defender a ideia de uma “pedagogia aberta em que o aluno se torna actor da sua própria formação através de aprendizagens concretas e significativas (*learning by doing*)” (Dewey, 1859-1952), exerceu uma forte influência sobre os vários pensadores do seu tempo.

Situado num contexto social igualmente marcado por profundas mudanças políticas e económicas, Dewey elaborou uma proposta pedagógica que atribuía maior liberdade e compatibilidade ao educando, para um mundo em constante mutação, proporcionando-lhe, por meio de experiências pessoais, o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, na construção do seu autoconhecimento. Segundo o autor (1976, pp. 4-5), a escola estava presa a um tipo de conhecimento estagnado e a uma sabedoria ultrapassada, já que o objetivo desta era o de “preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para

o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução”.

A MTP surge, assim, no nosso entendimento, como um pilar na construção de uma escola democrática, onde todos são convidados a participarem na construção do seu próprio conhecimento de uma forma construtiva e ativa, daí a importância do mesmo para o contexto atual sobretudo numa perspectiva de desenvolvimento holístico, que este projeto pretende destacar.

3.3. A MTP EM PORTUGAL – UMA BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA

Na segunda metade do século passado, os sistemas educativos foram palco de grandes alterações e críticas em torno dos investimentos provenientes de fundos da OCDE, tal como nos dá conta Ferreira (1999, p. 7).

No âmbito dessas reformas, em Portugal, a reforma educativa de 1986, designada de “grande reforma”, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) são traçados os objetivos relativos aos três ciclos do ensino básico [alínea e) do nº 1 art. 5º e artigo 7º], onde se inclui a referência a trabalho de grupo e atitudes de reflexão metódica, enfatizados no que respeita ao ensino secundário (alínea g) artigo 9º).

Em 1988, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo entregou uma Proposta Global de Reforma para a reorganização dos planos curriculares. Embora o processo curricular que estava a ser proposto não fosse unânime, como refere o autor supra referenciado (Ferreira,1999, p.11), esta constituiu a base da definição dos Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário, publicados no Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto. Com este documento legal foi criada uma área curricular não disciplinar denominada "Área Escola", com duração anual de 95 a 110 horas com autonomia para a escola decidir a distribuição, conteúdo e coordenação. No ponto 2 daquele artigo refere-se que o objetivo era a "Concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares".

Em 1990 é publicado o Despacho Nº 142ME/90 que aprova o plano de concretização da “Área Escola”. No ponto 1 do anexo I daquele define-se: "A Área-Escola é uma área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória". Relativamente às finalidades (ponto 2) estabelece-se: i) "A aquisição de saberes para os quais concorram diversas disciplinas ou matérias de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar"; ii) "A aquisição de instrumentos de trabalho, bem como o exercício das diferentes operações intelectuais, numa perspectiva de formação..."; "iii) A concretização de atividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, aspetos fundamentais da formação integral do aluno". O mesmo documento refere que "A Área-Escola desenvolve-se em todos os níveis e ciclos do ensino básico e secundário". A sua organização "compete aos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário promover a concretização da Área-Escola, bem como assegurar a respetiva orientação pedagógica" (ponto 4º). No artigo 5º estabelece a forma como poderão ser iniciados: "Por professores e alunos; Pelo Conselho de turma quando não se verificarem iniciativas como previstas na al. a); Pelos órgãos de direcção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, quando não se verificarem iniciativas como previstas nas als. a) e b)".

Na definição da forma de participação dos diferentes atores nesta modalidade de ensino, são atribuídas as funções de Alunos e Professores (art. 9º, anexo I): Alunos e professores planificam em conjunto as diferentes tarefas dos projetos.

O mesmo documento refere ainda que as tarefas dos projetos a desenvolver na turma baseiam-se na iniciativa dos alunos, recorrendo-se à MTP ou de trabalho independente. Compete aos alunos escolher e dividir entre si as tarefas, bem como proceder à respetiva execução e autoavaliação. Compete aos professores acompanhar, coordenar e avaliar a concretização das tarefas dos projetos, bem como a sua divulgação. As turmas com um projeto idêntico ou que concorram para um projeto comum estabelecerão contactos entre si para a realização de algumas atividades inerentes a esse projeto. A avaliação final (art. 12º) é da responsabilidade do conselho de turma que, em reunião para o efeito convocada, avalia o contributo dos projetos para o sucesso educativo dos alunos com base na avaliação feita pelos professores neles envolvidos.

Nos anos de 1996 e 1997 ocorreu uma reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que levaram à publicação, em 1998, do Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – Educação, Integração, Cidadania que define as grandes orientações para a Educação Básica, considerando que esta constitui um desafio a que todos os países desenvolvidos dão hoje a maior atenção (Alonso et al., 2001). Serviu de sustentação à filosofia do projeto consignado no DL nº 6/2001 que define as linhas da reorganização curricular daquele nível de ensino. No seu artigo 3º - Princípios orientadores é sublinhada a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes. No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. No que respeita à primeira, no artigo 5º indica-se que aquela visa a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.

Para o Ensino Secundário foi publicado o Decreto-lei nº 7/2001 de 18 de janeiro, que indica no nº 4 do artigo 5º: "A área de projeto, nos cursos gerais, e a área de projeto tecnológico, nos cursos tecnológicos, visam desenvolver uma visão integradora dos saberes e da relação teórico-prática, assim como promover a orientação escolar e profissional e facilitar a aproximação ao mundo do trabalho". Com a publicação deste DL a área de projeto passou a ser assegurada por uma equipa de dois professores da turma, preferencialmente, de entre os que lecionam disciplinas da componente de formação específica. Um pouco mais tarde foi publicado o Decreto-Lei 74/2004 que altera a Área de Projeto - passou a ser assegurada por um só professor.

Posteriormente é publicado o Decreto-lei nº 24/2006 que altera o Decreto-Lei 74/2004 e torna obrigatória a Área de Projeto no Ensino Secundário nos Cursos Científico-Humanísticos e nos Cursos Tecnológicos com o nome de Projeto Tecnológico.

Em 2011 foi introduzido um conjunto alargado de alterações no sistema educativo português, no governo de Nuno Crato. A dependência financeira do exterior a que o país ficou

vinculado após o pedido de ajuda financeira efetuado à Comissão Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional, mas sobretudo a necessidade emergente de conter as despesas públicas, como consequência da crise económico/financeira que assolou alguns países da zona euro, onde Portugal se insere, levaram a que fosse publicado o Decreto-Lei nº 18/2011 de 2 de fevereiro que, na alínea b) do artigo 1.º, acabou com a "Área de Projeto", entre outras áreas curriculares não disciplinares.

Depois do cenário anterior de aparentes avanços e recuos, no que respeita à Área Escola, felizmente, um pouco por todo o mundo, começam a levar a cabo medidas e projetos no sentido de reorganizar as suas formas de ensinar, tendo em vista a preparação das gerações futuras no que concerne ao desenvolvimento de competências para fazer face às exigências das sociedades, e às características do seu contexto educativo. Viagem à escola do século XXI – Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo (Calvo, 2016) é um testemunho disso: uma seleção de conceções pedagógicas de diferentes partes do mundo abertas ao desafio, com metodologias criativas que têm vindo a sentir as dificuldades internas e externas próprias de quem pisa o desconhecido, mas que procuram criar condições para dar resposta aos desafios destes tempos e do seu contexto educativo.

Em Portugal, a Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um parecer sobre um conjunto de iniciativas parlamentares relativas ao número de alunos por turma e à promoção do sucesso escolar. O *Parecer sobre a Organização da escola e promoção do sucesso escolar* (2016) identificou os pressupostos essenciais da promoção do sucesso escolar, realçando a implementação de “uma política que reconheça às escolas a capacidade de se auto-organizarem e que apoie os seus projetos”, bem como a necessidade de se alterar os modelos tradicionais de organização escolar tendo de forma a implementar novos “modelos didáticos, dos métodos, dos recursos de ensino e da relação pedagógica”, uma “mudança contínua e construída com o envolvimento de todos, com metas e objetivos claramente partilhados”. Realça o

“compromisso de toda a sociedade, a começar pela comunidade local, neste grande desígnio democrático e de justiça social” (CNE, 2016, p. 5):



Figura 4 - Síntese dos pressupostos essenciais do Parecer sobre a Organização da escola e promoção do sucesso escolar.

Fonte: Parecer sobre a Organização da escola e promoção do sucesso escolar (CNE, 2016)

O mesmo documento, a propósito de medidas de promoção do sucesso escolar, refere a necessidade de se “alterar os modos de ensinar” recorrendo, ao ensino e aprendizagem por projetos, construção de projetos interdisciplinares, “integradores”, ideia esta já defendida por Edgar Morin em 1991, ao propor uma visão integradora, mais complexa, mas mais abrangente do ensino, por oposição àquilo que designou de “cegueiras do conhecimento”. Nesta visão admite ser possível pensar, agir e viver de acordo com princípios menos redutores, menos fragmentados, menos artificiais na sua configuração e menos simplistas na sua abordagem. Referindo-se, por exemplo, à organização do conhecimento por disciplinas, o autor salienta que tal tipo de conhecimento impede a ligação entre as partes e a totalidade e, também, que tal perspectiva deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos no seu contexto, na sua complexidade e no seu conjunto.

3.4. A MTP – CONTRIBUTO PARA UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA

A MTP constitui, segundo Trindade e Cosme (2010), um método de trabalho que se define e configura em função do papel nuclear atribuído aos problemas como impulsionadores de aprendizagens e ao seu processo de transformação em projetos. Assim sendo, os autores pressupõem duas operações essenciais: esclarecer o problema e discutir as questões transversais subjacentes à transformação dos problemas em projetos. Se estas são duas propriedades fundamentais da metodologia em questão, torna-se essencial salientar a importância de uma terceira que tem que ver com a importância que se atribui ao trabalho cooperativo entre alunos (Cosme, 2018).

A MTP pode ser identificada como uma metodologia bastante abrangente, do ponto de vista das situações educativas que a justificam. Por outras palavras, pode ser utilizada em situações de aprendizagem relacionadas com os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas que constam das matrizes curriculares dos diferentes anos de escolaridade, como pode ser utilizada em contextos de educação não formal, envolvendo comunidades educativas. Constitui, igualmente, um dispositivo metodológico que, mobilizado para suscitar situações de formação da sala de aula, pode ser utilizado para despertar a curiosidade dos alunos e estimulá-los a olhar e a encontrar respostas para viver no mesmo. Isto é, não tem de surgir a partir de programas escolares ou assumir-se como o resultado de interesses organizados para discutir assuntos específicos. Podem ser questões que derivam das suas vivências e que mobilizam a sua atenção e que, por isso, deverão ser valorizadas como ponto de partida de uma relação que se quer mais significativa e culturalmente mais autêntica entre os intervenientes e a Escola.

Segundo Reis (2019, p. 1), a MTP tem vindo a destacar-se pelo seu carácter integrado, “baseado numa visão democrática e cooperada da aprendizagem”. Mais do que uma metodologia para a organização e desenvolvimento do currículo (centrado em disciplinas), a MTP compreende uma abordagem curricular que se rege pelos princípios da articulação dos saberes, como iremos ver no ponto seguinte.

Para o presente estudo, importa refletir sobre as potencialidades desta metodologia para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, sobretudo no 1.º CEB. Como já foi dito anteriormente, o uso da MTP para a aprendizagem, baseada numa abordagem construtivista e centrada no aluno, tem sido prática comum há décadas (Garton & Copland, 2019, p. 288). Geralmente envolve a pesquisa sobre um tema e resulta num produto final. Pode ter uma multiplicidade de formas e aplicações, mas geralmente envolve imagens, diagramas e outras exibições visuais. Podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos, onde vários elementos trabalham em conjunto. No que respeita ao desenvolvimento da autonomia, os autores (Garton & Copland, 2019, p. 288) referem que esta metodologia ajuda a desenvolver a autonomia dos alunos, incentivando-os a fazer escolhas e assumir responsabilidades, bem como competências de pesquisa.

No caso da *Aprendizagem Linguística Através de Projetos*⁴, do *inglês Language Learning Through Projects* (LLTP), a expressão é usada para distinguir os projetos no contexto da aprendizagem da língua dos demais projetos. Embora a aprendizagem por meio de projetos seja um método convencional bem conhecido, importa fazer esta distinção. Os autores referem que o desafio é maior no contexto do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, já que requer do professor, orientador do projeto, selecionar que competências linguísticas pretendem desenvolver/ por em prática durante a realização do mesmo. Apesar da literatura nos dar conta de que há várias limitações neste contexto, como salas de aula superlotadas com poucos recursos, diferentes tradições educacionais, bem como lacunas por parte dos professores na compreensão do método (Garton & Copland, 2019, p. 292), muitos estudos indicam o valor da aprendizagem por meio de projetos em termos de desenvolvimento de competências para o Séc. XXI, sobretudo no ensino básico, como a criatividade, tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento crítico, competências de socialização e cooperação (Bell, 2010; Arnold, 2003; Kogan, 2003; Chang & Chang, 2003; Fragoulis, 2009, citados por Garton & Copland, 2019, pp. 294-295).

⁴ Tradução do autor.

3.5. ARTICULAÇÃO DOS SABERES: MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR

Para formar cidadãos capazes de lidar com os desafios da sociedade (conhecedores, mas também capazes de integrar as aprendizagens, solucionar problemas de forma autónoma), é fundamental a promoção do desenvolvimento de competências transdisciplinares, mobilizando literacias várias e múltiplas competências teóricas e práticas (Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho, artigo 4.º). Neste mesmo documento, destaca-se ainda a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas”, e a importância da transdisciplinaridade para o desenvolvimento e mobilização de competências.

Ao analisarmos os documentos normativos recentes, tais como o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais*, pretende-se promover a articulação entre vários saberes disciplinares.

Coexistem na literatura várias perspetivas de articulação e integração entre disciplinas. Nuns casos juntam-se disciplinas, colocá-las ao lado umas das outras (multi), noutros é fomentar uma ação recíproca nelas (inter). Por outras palavras, o objetivo é romper com o carácter individual e fechado das mesmas (trans) (Cohen e Fradique, 2018). Segundo os autores supramencionados, a multidisciplinaridade pressupõe a existência de cooperação e alguma coordenação entre as disciplinas envolvidas, existindo justaposição e paralelismo. As fronteiras entre as mesmas estão bem definidas e delimitadas.

Na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem entre si, confrontando e discutindo as várias perspetivas. Há trocas mútuas e interativas e as características intrínsecas a cada uma são preservadas. Contudo, para a resolução de problemas, perspetiva-se a articulação entre as mesmas. Como resultado, as aprendizagens são mais efetivas e significativas, e verifica-se menos fragmentação. Já no nível da transdisciplinaridade, ocorre a fusão entre as várias disciplinas. É considerado o nível mais complexo de articulação curricular, coexistindo integração generalizada das várias disciplinas. Nenhum saber se sobrepõe a outro. Ora vejamos a figura para uma melhor compreensão:

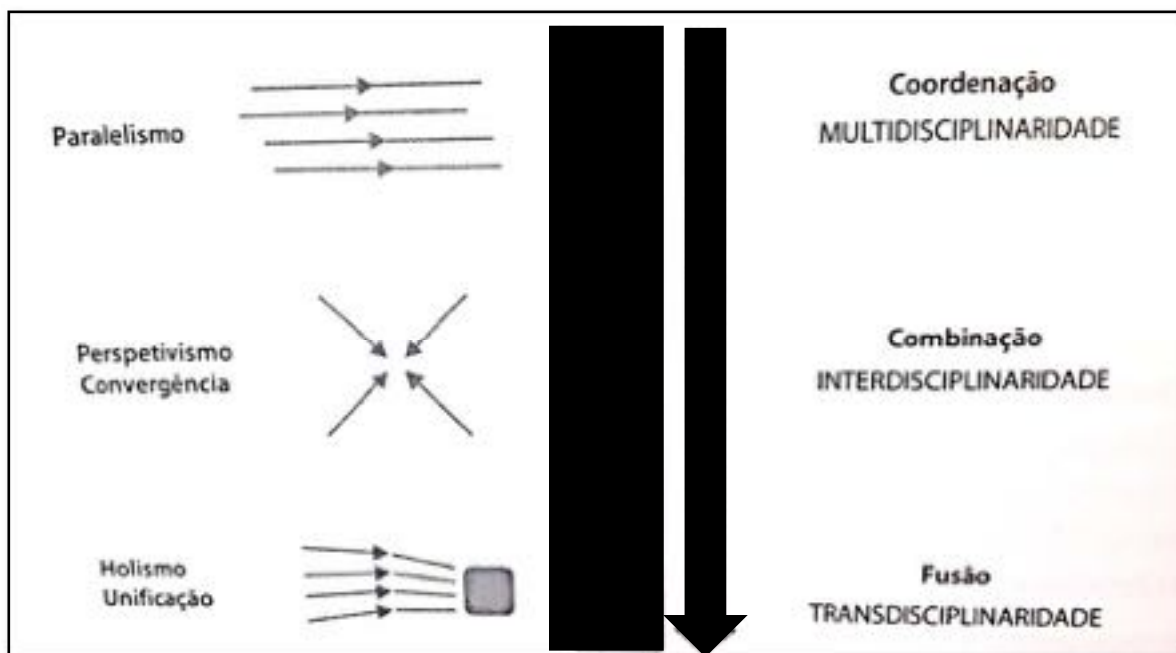


Figura 5 - Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

(proposta de adaptação de Pombo, 2004).

Fonte: Cohen e Fradique (2018, p. 52)

Na figura é possível verificar os vários tipos de disciplinaridade. Ao nível da multidisciplinaridade regista-se um baixo grau de coordenação, sendo visível o paralelismo entre os vários domínios, e estão bem explícitos os limites entre as disciplinas. No caso da interdisciplinaridade, aumenta a coordenação entre as mesmas, estabelecem-se pontos de convergência, sem, no entanto, destruir os limites de cada uma das disciplinas. No último nível, a transdisciplinaridade, verifica-se uma unificação holística das várias disciplinas, atingindo-se uma integração máxima entre as mesmas, pressupondo uma mudança de paradigma.

Embora exista uma diferenciação entre estas três perspetivas de articulação disciplinar, a literatura amplia o termo intermédio “interdisciplinaridade” integrando todos os outros, mas com diferentes graus de complexidade.

De forma a organizar e efetivar o trabalho de articulação curricular, o decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, introduz a criação de Domínios de Articulação Curricular (DAC), um inovação no contexto escolar. Os DAC assumem, assim, um papel central, pois pretendem evitar a dispersão escolar e romper com a lógica disciplinar. Por outras palavras, podem

contribuir para a exploração de cenários educativos que favorecem o desenvolvimento de competências. Ao agregar um leque variado de disciplinas, constitui o contexto privilegiado para o desenvolvimento de abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem ativas, como por exemplo a MTP ou trabalho de projeto. Ao introduzir novas metodologias pedagógicas possibilita a participação dos alunos de forma mais envolvente e significativa, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e autonomia, indo ao encontro dos desafios da sociedade atual.

Reis (2019, p. 1) dá-nos conta de que a cooperação no âmbito da MTP “estende-se para além da relação professor-aluno”, ao envolver todos os seus atores no trabalho cooperativo, ao privilegiar o contacto com o meio e os recursos de que dispõe, da participação das famílias dos alunos e de toda a comunidade escolar, de forma a tornar as experiências de aprendizagem mais ricas e abrangentes e significativas para os seus intervenientes.

Até este ponto procurou-se, assim, explorar conceitos-chave para este estudo. Por um lado procurou-se evidenciar a emergência na preparação consciente e eficaz das futuras gerações/ cidadãos muito devido à evolução da sociedade e da economia exige que os sistemas educativos dotem os jovens de novas capacidades e competências, que lhes permitam beneficiar das novas formas emergentes de interação social e contribuir ativamente para o desenvolvimento económico e sustentável (Fernandes, 2000; CNE, 2004; OCDE, 2019). Procurou-se realçar, de igual modo, o impacto de organizações, políticas e de documentos transnacionais e nacionais que perspetivam um trabalho focado na preparação das gerações vindouras com enfoque no desenvolvimento de competências, onde destacamos a autonomia, a adaptabilidade e a comunicação, ferramentas essenciais para o longo da vida.

Por último, realçou-se os contributos da MTP e de metodologias mais auto-participativas e colaborativas (Cohen e Fradique, 2018; CNE, 2016). Pede-se aos diferentes contextos educativos que repensem as suas práticas, que unam conhecimentos fragmentados e descontextualizados que agudizam problemas de desinteresse e desmotivação (Reis, 2019). Por tudo isto é imprescindível um olhar atento em relação aos novos contextos, desafios e limitações pois uma formação integral pressupõe um currículo integrado e de um esforço colaborativo de todos, capaz de suscitar o interesse e preocupação dos alunos pelo seu quotidiano e pelos problemas que nele se vivem (Alonso, 2005).

PARTE II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Consciente destes pressupostos, quer pelas das leituras e discussão nos diferentes contextos deste percurso de formação, no decorrer da PES procurou-se verificar e refletir acerca de percepções/conceções de ensino e de dinâmicas na comunidade escolar, numa lógica de transversalidade das aprendizagens e de desenvolvimento de competências.

A parte II deste trabalho é constituída por dois momentos:

- *Design* do estudo;
- Caracterização do contexto do estudo.

1. DESIGN DO ESTUDO

A formulação do problema e das questões de investigação estão estreitamente associadas à fase de concetualização do design do estudo. Este “implica uma descrição prospetiva da operacionalização da estratégia da investigação adotada, envolvendo a justificação e caracterização do uso das técnicas e instrumento” (Afonso, 2014, p. 55) para obter resposta às questões de investigação e que devem orientar o investigador ao longo de todo o percurso de investigação.

1.1. PARADIGMA INVESTIGATIVO

A definição do paradigma de uma investigação deve ser feita de modo a clarificar perfeitamente as opções do investigador, nomeadamente no que se refere a metodologias, métodos e técnicas.

Coutinho (2011, p. 9) define um paradigma de investigação como sendo “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico, cumprindo os propósitos de unificar os conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum e o de legitimar a investigação através de critérios de validade e interpretação”.

Koetting (1996, citado por Coutinho, 2004, p. 483) refere que “As metodologias carregam em si mesmas interesses que condicionam os resultados procurados e encontrados, razão pela qual o investigador deverá procurar identificar os interesses humanos que estão sempre por detrás das diferentes formas de investigar.” A autora defende ainda que ao conhecer o(s) paradigma(s) de investigação possibilita tomar decisões fundamentadas, questionando assim os “porquês” das opções metodológicas, fazendo assim uma viagem ao pensamento científico inerentes à prática de investigação.

No caso particular deste estudo, e tendo em conta que se pretende intervir sobre o objeto de análise, revejo-me no paradigma emergente a que Alarcão (2001, citada por Canha, 2013, p. 150) designou de experiencialismo crítico. Note-se que este paradigma teorizado por

Alarcão pressupõe uma aproximação a duas condições essenciais: a condição de investigador participante e a orientação do estudo para a intervenção.

1.2. ASPETOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A Metodologia

Afonso (2014, p. 134) define metodologia como sendo uma “discussão analítica crítica e/ou justificativa do modo como a investigação é realizada, nomeadamente no que respeita à adequação e coerência entre estrutura conceptual, às estratégias de investigação e as técnicas de recolha e análise de informação empírica.” O presente estudo, perspectivado uma metodologia construtivista, segue as orientações da investigação-ação (IA). Tal como refere o autor supramencionado (Afonso, 2014, p.77), a designação de IA “recobre uma realidade complexa e multifacetada”. A definição de IA muito citada de Elliot (1991, citado por Afonso, 2014, p. 78) constitui um bom ponto de partida, na medida em que evidencia “um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior.” Reconheço que, a IA consiste numa estratégia muito eclética, e, tal como refere o autor, a IA pode ser concetualizada como tipo especial de estudo de caso (EC) (Elliot (1991, citado por Afonso, 2014, p. 77).

O EC tem sido escolhido, de forma recorrente, como alternativa para pesquisas em diferentes áreas, entre elas a Educação (Yin, 2001, p. 5). No caso do presente estudo como um EC, a lógica da caracterização de uma pesquisa como EC, centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica. Trata-se, pois de estudar o que é particular, específico e único.

Bassey (1999, citado por Afonso, 2014, p. 74) define um EC em educação como “uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema”, cujo “(...) o foco está nos fenómenos contemporâneos dentro do contexto de vida real” (Yin, 2001, p. 10), pois permite ao investigador um aprofundamento em relação a um fenómeno em particular estudado, revelando nuances difíceis de serem observadas “a olho nu”. Contudo, nem sempre essas escolhas são feitas com clareza e discernimento do que seja um EC, tal como refere Yin (2001).

Um EC exige do investigador preparação e o emprego de alguns procedimentos metodológicos, como por exemplo o protocolo do estudo, a preparação prévia para o trabalho de campo, o estabelecimento de base de dados. Porém, Yin (Yin, 2001) refere não ser suficiente para o caracterizar como tal. O EC deve ser significativo. Um trabalho exemplar é aquele em que o(s) caso(s) escolhido(s) seja(m) significativo(s) e de interesse público geral. Tem de ser completo. Um EC completo pode ser identificado por pelo menos três características: i) quanto aos limites – o EC completo é aquele em que os limites – isto é, a distinção entre o fenómeno estudado e seu contexto – são definidos; ii) quanto à coleção de evidências – um EC completo deve demonstrar de modo convincente que o investigador se empenhou exaustivamente, na coleta de evidências relevantes; iii) quanto ao tempo e aos recursos necessários - um EC exige do investigador uma boa previsão na fase do “design”, para evitar falta de tempo e recursos.

Para Yin (2001) o EC não representa uma “amostra” e o objetivo do investigador será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Para o autor é fundamental que o investigador reflita sobre as suas competências para a realização do estudo, como experiência prévia, sagacidade para fazer boas perguntas, capacidade de não se deixar levar por seus preconceitos e ideologias, flexibilidade para se adequar às situações adversas, por exemplo.

Técnicas de recolha/produção de dados

O contexto no âmbito deste estudo será alvo de análise como um caso particular, “com o objetivo de fundamentar juízos e decisões (...) possibilitando aspetos relevantes, formulações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com os temas da literatura da literatura científica de referência” (Basse, 1999, p. 58, citado por Afonso, 2005, pp. 70-71).

De acordo com Yin (1994, p. 98), a recolha de dados na realização de estudos de caso incluem o uso de: i) múltiplas fontes – evidência de duas ou mais fontes, convergindo sobre os mesmos factos ou descobertas; ii) um banco de dados do estudo de caso; iii) um encadeamento de evidências - vínculos explícitos entre as questões formuladas, os dados coletados e as conclusões retiradas do estudo. O mesmo autor admite que a “incorporação

desses princípios ao estudo de caso aumentará substancialmente a sua qualidade” (Yin, 1994, p. 98). A recolha de dados deve, então, privilegiar diversas fontes das quais se salientam a análise documental/pesquisa arquivística, as notas de campo, entrevista e o *focus group*, técnicas escolhidas para este estudo.

No âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais consolidaram-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos dos objetivos de estudo. A recolha de dados neste estudo foi feita pelo investigador e solicitou-se o apoio de outro elemento de núcleo de estágio. No quadro desta investigação, as técnicas de recolha utilizadas foram a pesquisa arquivística, a entrevista, o *focus group* e o inquérito por questionário. Ao colaborador solicitou-se a observação em contexto de sala de aula em aulas de regência e consistiu essencialmente no registo de notas de campo sobre o plano, procedimentos, instruções, dinâmicas de atividades e atitudes/ participação dos alunos.

Os objetivos de investigação que orientam este estudo, bem como as técnicas de recolha de informação, instrumentos e suas especificidades em interação processual, encontram-se contemplados na seguinte tabela:

Técnicas	Especificidades	Objetivos	Fontes de dados
Análise bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliografia do tema, metodologia, técnicas de recolha de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ concetualizar e teorizar a temática do projeto no que concerne à implementação de dinâmicas na comunidade escolar, numa lógica de transversalidade das aprendizagens e de desenvolvimento de competências. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliografia;
Pesquisa arquivística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informação do projeto; ▪ planificações de aulas e de atividades do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conhecer especificidades do projeto e respetivas avaliações periódicas; ▪ analisar as planificações de aulas com enfoque no desenvolvimento de competências. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ documento de apresentação do projeto; ▪ relatórios periódicos de avaliação do projeto; ▪ planificações de aulas e de atividades do projeto;
Observação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ observação das dinâmicas dos intervenientes no projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avaliar potencialidades do trabalho projeto numa lógica de transversalidade das aprendizagens e de conteúdos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ notas de campo;
Inquérito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de um questionário aos intervenientes no projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obter as representações dos(as) alunos(as) envolvidos no projeto relativamente às atitudes/motivações e aos comportamentos ao nível de abrangência, à participação, à consciencialização do projeto na comunidade educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ questionários;
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ entrevistar a(o) coordenador(a) do estabelecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obter as representações do(a) coordenador(a) local do projeto relativamente às atitudes/motivações e aos comportamentos das partes envolvidas (do próprio, alunos, pais e professores) e sobre a implementação, o nível de abrangência, a participação e a consciencialização do projeto na comunidade educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ guião de entrevista;
Focus Group	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reunir grupo de docentes que participou no questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aprofundar pontos de vista em relação ao desenvolvimento de competências e sobre a implementação, o nível de abrangência, a participação e a consciencialização do projeto na comunidade educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notas / Ata reunião.

Tabela 1 - Síntese das técnicas, especificidades, objetivos e fontes de dados do estudo.

Segue-se uma breve explicitação das técnicas de recolha tidas em conta neste estudo:

a) A pesquisa arquivística/análise documental

Segundo Afonso (2014, p. 93), a pesquisa arquivística “(...) consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para o estudo”. O investigador apenas limita-se a consultar a informação anteriormente produzida, evitando problemas de “interferência”. Lee (2013, citado por Afonso, 2014, p. 94) refere que “os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de pessoas saberem que estão a ser estudadas”.

No que respeita à natureza dos documentos analisados neste estudo, distinguem-se documentos públicos (livros, estudos, artigos sobre educação), documentos oficiais (em arquivos do Ministério da Educação e das organizações escolares), documentos privados (notas pessoais, correspondência pessoal, planificações de aulas, trabalhos escolares dos alunos). Para além de material escrito, teve-se em conta outros documentos, nomeadamente objetos (materiais de ensino) e também registos audiovisuais (fotografias, gravações áudio e vídeo), bem como planificações de aulas e de atividades do projeto.

b) A observação

Afonso (2014, p. 98) refere a observação como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna”, já que que a informação recolhida não se encontra condicionada pelas opiniões dos sujeitos, como acontece, por exemplo, com as entrevistas e questionários, sendo registados pelo investigador, em jeito de notas ou vídeo, ou por alguém sob o seu consentimento/orientação. É frequente distinguir-se entre observação estruturada (também designada por “observação sistemática”) e observação não estruturada (também frequentemente referida como “observação de campo”). O autor suprarreferido menciona que “toda a observação é necessariamente estruturada”, uma vez que parte sempre de um questionamento específico do contexto empírico, ou seja “estruturado” a partir de questões iniciais e dos eixos de análise da própria investigação, independentemente do uso de grelhas pré-elaboradas ou de notas de campo que podem incidir sobre relatos do quotidiano da

atividade do investigador. Estes podem ter um caráter reflexivo e prospetivo e podem ser complementados pela elaboração de instrumentos de gestão estratégica de observação como índices de pessoas, locais, tempos, situações, incidentes, diagramas sobre redes de atores, estruturas e relações informais sobre o contexto de estudo, por exemplo, e que apoiam o desenvolvimento e validação de hipóteses explicativas dos dados recolhidos em situações quotidianas. De forma a evitar a falta de rigor dos registos produzidos, Pertti & Pelto (1987, citados por Afonso, 2014, p. 100) destacam a importância da linguagem das notas de campo serem concretas e não vagas. Para que tal não acontecesse, optou-se por descrever as observações que foram utilizadas neste estudo de forma minuciosa e não as inferências provenientes das observações.

c) A entrevista

Tal como já foi referido, a entrevista constitui umas das técnicas mais usadas na recolha de dados de estudos naturalistas, consistindo numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado.

Pode-se distinguir entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Na entrevista estruturada os entrevistados respondem a um conjunto de perguntas pré-estabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas que são posteriormente redigidas de acordo com um esquema de codificação pré-estabelecido. Já na entrevista não estruturada, a interação verbal entre os intervenientes desenvolve-se em torno de temas ou grandes questões que orientam o discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objetivo consiste em compreender a perspetiva dos entrevistados em relação aos temas ou questões apresentados, podendo ser desenvolvida numa “lógica descritiva”, como refere Afonso (2014, p. 105), cujo objetivo é a recolha de opiniões e representações do entrevistado. Já as entrevistas semiestruturadas dizem respeito a um modelo intermédio das anteriores. O modelo geral é de acordo com a entrevista não estruturada, mas as temáticas tendem a ser mais concretas e são conduzidas por um guião. É fundamental “estabelecer e garantir uma boa relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado, explicando claramente o objetivo da pesquisa (...), explicitando [quando

aplicável] as regras de anonimato e da confidencialidade” (Afonso, 2014, p. 105). É igualmente imprescindível saber ouvir e manter uma atitude de neutralidade em relação a tudo o que é dito.

O mesmo autor refere que os guiões devem ser construídos a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação, sendo organizados por objetivos, questões e itens ou tópicos de análise (foco). Este estudo preconizou esta técnica tendo em vista a obtenção das representações do(a) coordenador(a) local do projeto relativamente às atitudes/motivações e aos comportamentos das partes envolvidas (do(a) próprio(a), alunos, pais e professores) e sobre a implementação, o nível de abrangência, a participação e a consciencialização do projeto na comunidade educativa.

d) O *Focus group*

Na investigação em ciências sociais anglo-saxónicas esta técnica, que consiste na constituição de pequenos grupos de interlocutores que são convidados a reunirem-se para debater um tema em profundidade (Fern, 2001, citado por Afonso, 2014, p. 107), desenvolveu-se a partir dos estudos de Paul Lazarsfeld e Robert Merton, com o intuito de recolher dados sobre experiências e vivências partilhadas por indivíduos em contextos sociais concretos.

Esta técnica pode ser igualmente usada para a validação de dados recolhidos ou para complementar dados. O facto de se reunir um certo número de pessoas permite haver um determinado equilíbrio nas respostas dadas e torna mais fácil aferir a opinião geral sobre um tópico em particular. É devido à participação de várias pessoas que o *focus group* obtém um nível de “controlo de qualidade” sobre os dados recolhidos, julgando os prós e os contras da argumentação de cada pessoa. Afonso (2014) alerta para o facto do coletivo poder distorcer o discurso produzido pelo indivíduo. Contudo, neste estudo optou-se por esta técnica como forma de cruzar dados recolhidos por outras técnicas e não como técnica exclusiva.

Ao partilhar e comparar as suas experiências e pontos de vista, os participantes geram novos conhecimentos e entendimentos. Cabe ao entrevistador/mediador gerir bem os seus

papéis – estabelecer os tópicos ou perguntas para discussão e moderar as participações. O método permite ao entrevistador examinar as diferentes perspetivas dos participantes, à medida que estas vão sendo construídas pela sua participação dentro de uma rede social, e examinar a forma como as discussões se vão configurando em conversas que decorrem naturalmente num contexto de grupo.

O *focus group* utilizado neste estudo partiu de uma iniciativa coletiva entre estudantes do mesmo núcleo de estágio, com objetivos individuais particulares dos seus estudos e elementos de análise comuns. A sua organização foi partilhada pelos membros do núcleo de estágio através da elaboração de uma grelha de especificações construídas a partir das questões de pesquisa e eixos de análise dos seus projetos de investigação, sendo organizados por objetivos, questões e itens ou tópicos de análise (foco). O *focus group* foi moderado por ambas as estagiárias. As moderadoras optaram pela tomada de notas e foi solicitado o mesmo procedimento a um dos participantes. No final da sessão, em pequeno grupo (apenas os intervenientes na tomada de notas) redigiu-se um documento-síntese (Anexo II) dos dados registados.

e) O inquérito por questionário

Enquanto as entrevistas e o *focus group* se baseiam na interação oral e construção dialógica de representações, o inquérito por questionário diz respeito a “conjuntos de questões escritas a que responde também por escrito” (Afonso, 2014, p. 108). É uma técnica frequente nos EC quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no contexto de estudo.

É de grande relevância que os respondentes “assumam uma atitude cooperativa” (Afonso, 2014, p. 108) e que aceitem voluntariamente participar no estudo, que digam o que efetivamente sabem ou pensam sobre um determinado assunto.

A construção dos questionários desenvolveu-se através da elaboração de uma grelha de especificações construídas a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto

de investigação, sendo organizados por objetivos, questões e itens ou tópicos de análise (foco).

No caso deste estudo, optou-se pela aplicação do questionário aos alunos. Este foi aplicado presencialmente em contexto de sala de aula, onde o investigador procedeu a uma breve introdução do estudo, dos objetivos do mesmo e a importância dos respondentes para o estudo, lendo as perguntas e explicitando o objetivo das mesmas. Procurou-se alertar os participantes para o facto de não existir respostas certas ou erradas, reforçando a importância da sua opinião sobre o assunto.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

2.1. A COMUNIDADE ESCOLAR DA EB/JI

A PES foi desenvolvida numa instituição pública situada no Grande Porto, no concelho de Matosinhos, instituição de Jardim de Infância e 1.º CEB, durante os meses de setembro e janeiro de 2018. Está inserida numa área bastante urbanizada, rodeada por diferentes zonas habitacionais e com grande proximidade a bairros sociais, sendo que a maioria dos alunos são provenientes desses meios. A entrada na escola é de difícil acesso, com grande controlo das entradas e saídas do estabelecimento, por parte de um porteiro destacado para esse efeito. Segundo a coordenadora, foram adotados alguns procedimentos de segurança para evitar situações de entrada de pessoas externas e saída dos alunos. É frequente a visita de elementos de segurança pública para monitorização ou para resolução de problemas.

A escola é coordenada por uma docente do quadro de escola que, face ao número de alunos e de uma comunidade particular, não possui turma. Para além das diversas atividades de coordenação de estabelecimento, a docente é também responsável pelo apoio educativo, coadjuvação ao 1.º ano e pelo projeto da escola.

A EB em questão funciona em regime normal e, no presente ano letivo, os duzentos e vinte e nove alunos que a frequentam, encontram-se distribuídos por dez turmas do 1.º ciclo e uma turma do Ensino Pré-Escolar. Encontram-se a trabalhar dez docentes titulares, uma docente do Pré-Escolar, quatro docentes de apoio, duas professoras de Inglês curricular, dois professores de Atividade Física e Desportiva, dois de Expressão Musical, dois de Expressão Dramática e oito auxiliares, incluindo dois porteiros. A escola acolhe trinta e três alunos de etnia cigana, cinco alunos estrangeiros, de nacionalidade angolana, brasileira, cabo-verdiana e chinesa.

2.2. O NÚCLEO DE ESTÁGIO

O núcleo de estágio em questão é formado por mim e mais duas mestrandas que acompanharam contextos de prática de ensino da docente titular de Inglês da escola, docente contratada do grupo 120, docente cooperante (DC). No âmbito desse contacto desenvolveram atividades de observação de práticas letivas (as escolas e as suas organizações, as turmas) e não letivas (atividades internas dos estabelecimentos escolares e de agrupamento, dinâmicas de recreio, trabalho colaborativo de docentes, dinâmicas de sala de professores) e lecionação de aulas ao 3º e 4º anos, que permitiu refletir não só sobre princípios e orientações da didática do ensino das línguas, mas também sobre as dinâmicas em contexto educativo.

2.3. ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO

O *Projeto Educativo* (PE) é um documento orientador, de acordo com a legislação vigente, presente no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, na republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Artigo 9.º, no qual se "(...) 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".

À luz do Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho, o PE constitui, assim, um instrumento do exercício de autonomia das escolas e um dispositivo de mudança, que coloca em evidência a visão da instituição/Unidade Orgânica (UO), conferindo-lhe individualidade, devendo estar em harmonia com os princípios e valores veiculados pela política educativa nacional, mais concretamente com o PA. A sua construção reflete a identidade da UO, as características do meio envolvente e o respetivo diagnóstico do mesmo. Esta clarificação de intenções aqui patente é facilitadora de uma melhor gestão curricular, mais autónoma e individual, já que se verifica uma centralização no contexto educativo, tendo em vista o sucesso para todos, independentemente do seu contexto socioeconómico ou de outras condições.

Tendo em conta a importância do PE, optou-se por analisar este documento tendo em vista a verificação da orientação do agrupamento à luz do estudo deste projeto. Numa breve análise ao PE do agrupamento onde se realizou a PES, “educar para a cidadania” e “educar para o futuro” (ver *Figura 6*) surgem entre os principais objetivos do agrupamento. Durante a PES, foi possível constatar que várias iniciativas a nível vertical e horizontal foram implementadas para dar resposta à sua missão, como por exemplo a dinamização de projetos interdisciplinares que envolvem a participação de toda a comunidade escolar, que será tratada neste estudo, tendo em vista o desenvolvimento da tolerância para com a diferença e o sucesso dos alunos, num contexto de grande vulnerabilidade económica e social:



Figura 6 - Visão, Missão e Valores do agrupamento.

Fonte: Projeto Educativo 2013 - 2017

Os valores que subjazem às grandes linhas orientadoras deste PE são os de tolerância para com a diferença, do culto e estímulo da liberdade de pensamento e ação dentro da democraticidade, da solidariedade para com as fraquezas e debilidades valorizando a igualdade de oportunidades, da excelência através do esforço do trabalho e dedicação, promovendo e premiando o mérito, da integridade pessoal através do culto da ética, da honestidade e do respeito pelo trabalho do outro e da comunicação como forma privilegiada de encarar a mudança e o futuro (*Projeto de Intervenção para o quadriénio 2013-2017*). Note-se que este documento alude à existência de uma “cultura organizacional muito sui generis” resultante das várias culturas que predominam nos diferentes estabelecimentos escolares que constituem o agrupamento, e está inserido numa comunidade com história secular onde as práticas de ensino são de uma dedicação e humanidade extremas.

É com esta visão humanista que o agrupamento pretende ser reconhecido como sendo uma instituição:

- inclusiva e que responde eficazmente às ambições dos seus alunos;
- que oferece um ensino de excelência com uma preparação sólida tanto para o prosseguimento de estudos como para o ingresso no mundo do trabalho;
- que respeita o direito à diferença e usa a multiculturalidade como uma mais valia de aprendizagem;
- onde estudantes, professores e funcionários gostam de trabalhar e se sentem realizados tanto a nível profissional como pessoal;
- que oferece um clima de tranquilidade e segurança;
- que tem um envolvimento de proximidade com a comunidade promovendo, como se de osmose se tratasse, uma fusão de conhecimentos e aprendizagens.

Em jeito de conclusão, e face ao estudo que aqui se preconizou, há efetivamente intenções e um plano de ação para o desenvolvimento integral dos aprendizes, com uma grande preocupação em munir o público-alvo para uma cidadania mais consciente e para uma integração na sociedade a vários níveis, tal como organizações, documentos transnacionais e nacionais aqui referenciados assim o exigem. É fundamental conceber-se um currículo mais

próximo das exigências e necessidades da sociedade atual, na intenção de preparar os alunos para os diversos contextos, como intervenientes conscientes e promotores da melhoria da vida em sociedade, devendo a escola e os seus atores repensar as suas funções e oportunidades criadas (Reis, 2019).

Pensámos ser pertinente analisar exemplos concretos desse plano de ação e perceber a perspectiva dos envolvidos no mesmo no concerne ao desenvolvimento de competências.

Apresentação do projeto “Brincar com as raízes”

A escola possui um projeto interno muito interessante e inspirador – o projeto “Brincar com as nossas raízes” – que surge enquadrado na missão do Projeto Educativo do Agrupamento, “Multiculturalidade como caminho para o sucesso”:



“Brincar com as Nossas Raízes”

Figura 7 - Logótipo do projeto "Brincar com as Nossas Raízes".

Fonte: Documento de apresentação do projeto

Objetivos do projeto

O projeto surgiu da necessidade em incluir normas e hábitos culturais diversificados dentro do mesmo espaço, já que os seus discentes provêm de diversas culturas e etnias. Segundo o documento de apresentação do mesmo (Anexo III), “As relações sociais e humanas transformaram-se e a necessidade de lidar com a diversidade torna-se um grande desafio no contexto desta escola, pois frequentemente surgem situações de conflito cultural com a comunidade minoritária” (Apresentação do Projeto, p.3).

Teve como principais objetivos i) incentivar a interação social entre a escola/ família, ii) promover a educação como fonte de aprendizagem para todos, iii) contribuir para o reconhecimento e valorização da diversidade para o sucesso escolar das crianças/alunos; iv) desenvolver a capacidade de investigação, numa lógica de transversalidade das aprendizagens e de conteúdos curriculares, partilhando as pesquisas realizadas com o grupo/ turma, v) fomentar a participação de pais e encarregados de educação na vida da escola e vi) desenvolver nos alunos o sentido crítico de que os envolva no processo da aprendizagem.

Intervenientes

O projeto foi desenvolvido na escola onde decorreu a PES e teve a participação de todas as crianças/alunos, Professores Titulares de Turma/ Educadoras, Professores de Inglês, Professoras Estagiárias, Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular e Assistentes Operacionais.

A Associação de Pais, Adeima (SIGA), Câmara Municipal de Matosinhos e União de Freguesias, onde está localizada a escola, foram parceiros ativos neste projeto.

Calendarização

O projeto decorreu no ano letivo 2017-2018, durante os dois primeiros períodos. Embora se perspetivassem três momentos de apresentação, um momento no final de cada

período por indicação da direção do agrupamento, e devido a incidentes no seio escolar, não foi realizado o último momento, no final do ano letivo.

Desenvolvimento

Segundo o documento de apresentação do projeto (em Anexo III), este:

“Surge como um slogan provocatório no sentido de despertar a curiosidade sobre as comunidades existentes na nossa escola. A Educação multicultural implica respeito pelo desenvolvimento pessoal das crianças/ alunos, assim como a intervenção dos pais para conhecerem o papel da escola e a importância que tem na formação global dos alunos e na mudança de atitudes da família perante a escola. É, ainda, uma forma interativa de aprender, crescendo em harmonia e liberdade para distinguir e absorver a importância das tradições.”

O projeto reuniu numa única estrutura, todas as áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar e disciplinas do Programa Nacional do Ensino Básico com o intuito de apresentar factos sobre os países das nacionalidades representadas na comunidade escolar, com a seguinte distribuição de trabalho por ano e respetivo país:

- Pré-Escolar – Portugal
- 1.º ano – Brasil
- 2.º ano – China
- 3.º ano – Angola
- 4.º ano – Cabo Verde

Paralelamente a estas comunidades, foram apresentados aspetos culturais da etnia cigana e feito um paralelismo da sua cultura.

Várias dinâmicas dentro das turmas, entre disciplinas, na comunidade, foram levadas a cabo para a realização deste projeto:

- pesquisa sobre aspetos geográficos, culturais, trajes, músicas tradicionais, gastronomia, etc.;
- elaboração de cartazes alusivos aos países;
- realização de um mapa com indicação da localização dos países;
- produção de bandeiras;
- murais alusivos aos países;
- criação de trajes e artefactos com materiais reciclados;
- danças tradicionais;
- entoação de cânticos tradicionais;
- sessões direccionadas à comunidade cigana para apresentação das suas tradições;
- apresentação para a comunidade de todas as dinâmicas realizadas anteriormente.

A tabela que se segue constitui uma apresentação do projeto, onde surge uma breve apresentação do projeto, objetivos e partilha e dinamização, bem como as Áreas de Competências do *PA*, a Transversalidade Curricular (disciplinas) e Técnicas e instrumentos de avaliação. O mesmo foi elaborado com base na análise de documentos internos, bem como com base em dados fornecidos pela docente responsável pelo mesmo, a docente coordenadora de estabelecimento. A par destes elementos, constam ainda a operacionalização das aprendizagens essenciais por disciplina por organizadores/ domínios:

DESAFIO

Queres ser um embaixador de um país? Apresenta-o para toda a comunidade.

Domínio: Interculturalidade

Tema: BRINCAR COM AS NOSSAS RAIZES

Objetivos gerais:

- incentivar a interação social entre a escola/família;
- promover a educação como fonte de aprendizagem para todos;
- contribuir para o reconhecimento e valorização da diversidade para o sucesso escolar das crianças/alunos.

Partilha e dinamização:

Em turma: trabalhos pesquisa, leitura e seleção de informação; reflexões críticas; exploração de documentos, vídeos e músicas sobre as comunidades; encenação teatral; produção de cartazes, vestuário, mapas e cenários sobre os países.

À comunidade: exposição de cartazes e mapas alusivos a características dos países; apresentação para a comunidade de danças, gastronomia, trajes e tradições.

Áreas de Competências do <i>Perfil do Aluno</i>	Transversalidade Curricular (disciplinas)	Técnicas e instrumentos de avaliação
<ul style="list-style-type: none">▪ Linguagens e textos▪ Informação e comunicação▪ Raciocínio e resolução de problemas▪ Pensamento crítico e pensamento criativo▪ Relacionamento interpessoal▪ Desenvolvimento pessoal e autonomia▪ Bem-estar, saúde e ambiente▪ Sensibilidade estética e artística▪ Saber científico, técnico e tecnológico▪ Consciência e domínio do corpo	<ul style="list-style-type: none">▪ Português▪ Matemática▪ Inglês▪ Estudo do Meio▪ Expressões Artísticas e Físico-Motoras▪ Atividades de Enriquecimento Curricular: Expressão Musical e Educação Física	<p>Observação – lista de verificação de atividades/ cumprimento de tarefas por parte dos grupos de trabalho, apresentação para a comunidade;</p> <p>Análise de conteúdo – trabalhos de pesquisa e exposições;</p> <p>Autoavaliação.</p>

Português	Matemática
<p>– competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos);</p> <p>– competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos;</p> <p>– educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar;</p> <p>– competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita;</p>	<p>Resolução de problemas, raciocínio e comunicação:</p> <p>Os alunos desenvolvam a capacidade de resolver problemas em situações que convocam a mobilização das aprendizagens nos diversos domínios, e de analisar as estratégias e os resultados obtidos. Os alunos desenvolvam a capacidade de raciocinar matematicamente, bem como a capacidade de analisar os raciocínios de outros.</p> <p>Organização e tratamento de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada. - Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos familiares variados. - Comunicar raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados. - Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social. - Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem. - Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.
Inglês	
<p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:</p> <p>Compreensão oral - Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada; identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna; identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais; reconhecer o alfabeto em Inglês; acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/audiовisual.</p> <p>Compreensão escrita - Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; compreender pequenas frases com vocabulário conhecido.</p> <p>Interação oral - Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples.</p> <p>Produção oral - Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente.</p>	

Produção escrita - Ordenar letras para escrever palavras e legendar imagens; ordenar palavras para escrever frases; preencher espaços em frases simples, com palavras dadas; copiar e escrever palavras aprendidas.

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL:

Reconhecer realidades interculturais distintas

- Reconhecer elementos da sua própria cultura, tais como diferentes aspectos de si próprio; reconhecer características elementares de outras culturas.

COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA:

Comunicar eficazmente em contexto

- Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula; reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro; preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade *Show & Tell* à turma ou outros elementos da comunidade educativa.

- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos: revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como *please* e *thank you*, solicitando colaboração em vez de dar ordens ao interlocutor; planejar, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo.

Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto

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

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

- Discutir e selecionar objetivos de aprendizagem comuns e individuais com apoio do professor; participar numa reflexão e discussão para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos.

Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Físico- Motoras
<p>SOCIEDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal). - Reconhecer vestígios do passado local: - construções; - instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; - costumes e tradições. - Reconstituir o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações, etc.), recorrendo a fontes orais e documentais. - Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. - Identificar alguns países, localizando-os no mapa mundo. - Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos, valorizando a sua diversidade. - Reconhecer e valorizar o património natural e cultural local, nacional, internacional - identificando na paisagem elementos naturais (sítios geológicos, espaços da Rede Natura, etc.) e vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas, etc.), costumes, tradições, símbolos e efemérides. 	<p>APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, <i>land’art</i>, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia, linguagens cinematográficas, entre outros), utilizando um vocabulário específico e adequado. - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias). <p>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; <i>assemblage</i>; <i>land’art</i>; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, linhas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. - Utilizar vários processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede). - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.
AEC Expressão Musical	AEC Educação Física
<p>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical. - Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical. - Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.). - Criar, sozinho ou em grupo, ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras. <p>INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas. - Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas. 	<p>APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor, integrando diferentes elementos do Tempo (pulsação, velocidade, duração, longo/curto, rápido/sustentado, padrões rítmicos) e da Dinâmica (pesado/leve, forte/fraco). - Utilizar movimentos do Corpo com diferentes Relações: entre os diversos elementos do movimento, com os outros - a par, em grupo, destacando a organização espacial (à roda, em colunas, em filas), o tipo de conexão a estabelecer com o movimento (a imitar, em espelho, em oposição, em colaboração), com diferentes objetos (bolas, carteiras, cadeiras, peças de vestuário, etc.) e ambiências várias do concreto/literal ao abstrato pela exploração do imaginário (interior/exterior, como se andasse sobre: areia, lama, neve/fogo, etc.). - Identificar diferentes estilos e géneros do património cultural e artístico, através da observação de diversas manifestações artísticas (dança clássica, danças, danças sociais, dança moderna/contemporânea, danças de rua, etc.), em diversos contextos. <p>Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Tocar, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida. - Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados. - Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas. - Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar conceitos fundamentais dos universos coreográficos/performativos (ensaio, ensaio geral, espetáculo, palco, bastidores, salão de baile, exibição, competição, público, espetador, coreógrafo, coreografia, companhia, corpo de baile, intérprete, criador-intérprete. <p>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recriar sequências de movimentos a partir de temáticas, situações do quotidiano, solicitações do professor, ideias suas ou dos colegas com diferentes formas espaciais e/ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição. - Construir, de forma individual e/ou em grupo, sequências dançadas/pequenas coreografias a partir de estímulos vários (visuais, auditivos, táteis, olfativos), ações e/ou temas (solicitados pelo professor ou fictícios, histórias, imagens, vídeos, situações problema) mobilizando os materiais coreográficos desenvolvidos. - Criar, de forma individual ou em grupo, pequenas sequências de movimento e/ou composições coreográficas a partir de dados concretos ou abstratos, em processos de improvisação (livre ou parcialmente condicionada) e composição (antecipando intencionalmente formas de entrada, progressão na ação, e de finalização, ensaiadas para posterior reprodução/apresentação).
--	--

Tabela 2 - Apresentação do projeto "Brincar com as Nossas Raízes".

Tivemos a oportunidade de, no âmbito da PES, participar no desenho do projeto com sugestões de atividades, bem como em participar nas várias atividades que se desenvolveram durante a PES no 1.º período, também esta participação umas das dimensões importantes da RA, “Intervenção na Gestão da Vida na Escola”. A cooperação no âmbito da MTP, ao envolver todos os seus atores no trabalho cooperativo, ao privilegiar o contacto com o meio e os recursos de que dispõe, da participação das famílias dos alunos e de toda a comunidade escolar, tornar as experiências de aprendizagem mais ricas e abrangentes e significativas para os seus intervenientes (Reis, 2019).

Conscientes do papel enquanto membros da comunidade educativa que se desenvolve em torno de um Projeto Educativo e, portanto, objetivos comuns, demonstrou-se boas capacidades de relacionamento interpessoal e recetividade com todos os elementos. A comunidade acolheu o núcleo de estagiárias inserindo-o no seu meio, independentemente do estatuto naquele contexto, fazendo com que estas se sentissem membros ativos daquela comunidade, em contextos educativos e mesmo em atividades extracurriculares. Os membros de órgãos de gestão, docentes titulares e docente cooperante disponibilizaram meios físicos e humanos, bem como documentação interna para que as tarefas pudessem realizar-se. Abertamente ouviram as propostas de atividades para o projeto intercultural da escola e, em conjunto, adaptou-se às necessidades da escola e características das diferentes fases do projeto.

No âmbito deste projeto, no dia 12 de dezembro de 2017, dinamizou-se uma atividade de encerramento do período com uma sessão de apresentação do projeto à comunidade, em Inglês, com alunos do 3.º e 4.º ano, com a colaboração das docentes-estagiárias. Para a realização da atividade, as docentes de Inglês pediram a colaboração de alunos de diferentes turmas que durante algumas sessões disponibilizaram-se a trabalhar colaborativamente para preparação da apresentação para a comunidade. As docentes escolheram a canção de Louis Armstrong “What a wonderful world”. Em grande grupo discutiram-se pormenores para a atividade, como vestuário, dinâmicas de grupo, acessórios para o cenário, entre outros. O trabalho colaborativo que aqui se preconizou é promotor de uma aprendizagem social, bem como da capacidade de negociação, colaboração e comunicação, a escuta ativa, uma

comunicação produtiva, a resolução coletiva de problemas, o respeito pelos outros e o trabalho em equipa (Marques, 2016). Por sua vez, a capacidade de escuta ativa é também impulsionadora de uma maior capacidade de colaboração e também da criatividade (Bell, 2010).

A demonstração do trabalho desenvolvido pelo grupo aos restantes elementos da turma, a famílias e restante comunidade escola é outra vantagem da MTP, já que o conhecimento é utilizado com uma finalidade de crescente compreensão e não interpretado como exclusivo daqueles que o possuem, isto é, não é algo que os alunos adquirem para si mesmo, ou como uma acumulação de conceitos para o fim de uma unidade curricular (Beane, 2002).

Por outro lado, o envolvimento e responsabilidade no trabalho desenvolvido pelos alunos na integração de saberes leva a um maior envolvimento e investimento nas tarefas. Esta preocupação no trabalho entre os pares constitui uma mais-valia na motivação dos alunos, uma vez que estes são também avaliados pelos próprios colegas e não exclusivamente pelo professor (Bell, 2010).

Dinamizaram-se, ainda, atividades de pesquisa na biblioteca da escola, incentivando os alunos para a autoaprendizagem, assim como apoiando e monitorizando o processo de pesquisa, uso das novas tecnologias na criação de logótipo para o projeto, criação de rimas alusivas a cada país, bem como gerindo o comportamento dos alunos e inculcando formas de estar no espaço de leitura e trabalho. O trabalho de investigação e de pesquisa segundo Oliveira (2006) torna os alunos melhores pesquisadores, pensadores críticos e, simultaneamente, permite-lhes desenvolver um papel mais ativo na resolução dos seus problemas, já que estes são encorajados a explorar, a investigar e a experimentar autonomamente.

Em Inglês, abordou-se a letra da canção, destacando-se as palavras-chave e mensagem da letra. Os alunos foram convidados a experimentar nos computadores formas de correção da pronúncia, usando a aplicação *TheFreeDictionary.com*.

Antes do ensaio em grande grupo, apresentaram-se dinâmicas da dança. Foram feitos pequenos ajustes ao aplicar as mesmas, ouvindo as sugestões dos alunos. Em pequenos grupos foi-se pondo em prática os vários procedimentos, corrigindo e solicitando apoio dos colegas para os alunos com mais dificuldades. Após algumas sessões de prática em pequenos grupos, os alunos experimentaram em grande grupo. Novamente com correções e reajustes, até ao dia da apresentação final (ver *Figuras 8 e 9*). Pode ser consultada uma pequena galeria com evidências do trabalho desenvolvido no Anexo IV deste trabalho:



Figura 9 - Foto 1 da apresentação

"What a wonderful world".



Figura 8 - Foto 2 da apresentação

"What a wonderful world".

A complexidade do processo e a colaboração de todos na concretização das tarefas, contribui para a valorização individual, com conseqüente afirmação pessoal, assim como perante o grupo, bem como o aumento do sentimento de poder (Reis, 2019). A autora refere ainda que contribui igualmente para um “enriquecimento cognitivo”, através do confronto e debate de ideias, de diferentes perspetivas, no trabalho de equipa (Rola, Abrantes & Gomes, 2011, citados por Reis, 2019, p. 71), para uma aprendizagem com sentido dinâmico, pessoal e interativo. O facto dos alunos terem uma voz ativa no processo desenvolve uma maior autoestima e autoconfiança (Rola, Abrantes & Gomes, 2011, citados por Reis, 2019, p. 71; Oliveira, 2006).

PARTE III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo procurou, por um lado, focar a atenção no projeto “Brincar com as Nossas Raízes”, mais propriamente na implantação do mesmo tendo em vista o desenvolvimento de competências. Por outro, procedeu-se à análise de algumas planificações de aulas de Regência da PES, que preconizam o desenvolvimento de competências no contexto da aula de Inglês. Neste sentido, pretende-se a partilha de um conjunto de instrumentos e a reflexão sobre os mesmos, bem como uma reflexão sobre como repensar a escola e o papel dos seus intervenientes para a construção de uma cidadania ativa.

1. ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES REFERENTES AO PROJETO “BRINCAR COM AS NOSSAS RAÍZES”

Procurou-se compreender as opiniões dos professores participantes face à MTP, sustentadas em descrições sobre as suas experiências pedagógicas com a metodologia no âmbito do projeto “Brincar com as Nossas Raízes”. Tínhamos como principais objetivos identificar vantagens, desafios e dificuldades associadas à utilização MTP, estratégias de operacionalização e mesmo perspectivas futuras.

Perceção dos alunos

No âmbito deste estudo, aplicou-se um questionário (Anexo V) a 20 alunos envolvidos no projeto, com o intuito de obter as representações relativamente às atitudes/motivações e aos comportamentos ao nível de abrangência, à participação, à consciencialização do projeto na comunidade educativa e ao seu nível de inclusão. O seguinte quadro concretiza o foco da investigação, objetivos operacionais e questões utilizadas para ir ao encontro dos mesmos:

Foco	Objetivos operacionais	Questões
Motivações dos intervenientes	<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer as motivações e expectativas dos alunos relativamente ao seu envolvimento no projeto.▪ Percecionar o nível de motivação para a participação em projetos transdisciplinares.	Se tivessem que contar a alguém como é este projeto, o que dizias?
Processo de implementação/desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer a forma de abordagem do projeto aos alunos.	O que vos disseram os professores quando vos apresentaram o projeto?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percecionar o nível de envolvimento e participação dos alunos nas diferentes fases/atividades do projeto. 	<p>Participaste na preparação das atividades? Dá exemplos de atividades em que participaste.</p> <p>Tiveste oportunidade de escolher o país e as formas de fazer pesquisa sobre esse país?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Detetar os constrangimentos sentidos/percecionados e os aspetos mais valorizados na aprendizagem por projeto. 	<p>O que gostas mais e o que gostas menos neste projeto?</p>
<p>Sensibilidade a outras Culturas/Países</p> <p>Desenvolvimento de competências</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que modo a participação num projeto contribui para uma maior sensibilidade para outras países/culturas e desenvolvimento de competências pelos diferentes atores. 	<p>Ficaste com curiosidade em conhecer outros países? Porquê?</p> <p>O que aprendeste com este projeto ao nível do trabalho com os outros, na pesquisa de informação e resolução de problemas, por exemplo?</p>
<p>Balço Global, Inovação Pedagógica e</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar boas práticas e estratégias pedagógicas inovadoras. ▪ Fazer o balanço global do projeto até então. ▪ Obter a opinião relativamente à implementação da metodologia de projeto. 	<p>Gostaria que fizesses um balanço global da tua participação até este momento.</p>

<p>Perspetivas futuras</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obter sugestões/recomendações relativamente a esta metodologia. 	<p>Achas que tem sido positivo (bom) participar neste projeto?</p> <p>O que pensas que se poderia melhorar?</p> <p>Gostavas de continuar a participar neste tipo de projetos? Porquê?</p>
-----------------------------------	---	---

Tabela 3 - Especificidades do Questionário aos alunos.

Optou-se por uma amostra de alunos dos 3.º e 4.º anos, já que a maturidade dos mesmos, bem como a capacidade de expressão é já mais complexa, e como tal mais relevante para o estudo. Mesmo assim, e apesar de se ter feito um acompanhamento na aplicação do questionário, terem sido explicadas as perguntas e apelado a detalhe nas mesmas, muitos dos participantes limitaram-se a respostas curtas. Procurou-se tornar o questionário simples, mas dificuldades de interpretação e de expressão escrita foram evidentes, reconhecendo-se algumas limitações na sua aplicação.

No que respeita a *motivações e expectativas dos participantes* relativamente ao seu envolvimento no projeto, de uma forma geral, estes revelaram satisfação em ter participado no mesmo, recorrendo aos adjetivos “fixe”, “divertido” e “maravilhoso”, na sua maioria. Reconheceram que o mesmo constituiu uma oportunidade de aprender sobre outros países, outras culturas, outras tradições, partilhar com a comunidade e despertar o seu interesse para outras realidades.

No que concerne ao *processo de implementação/ desenvolvimento*, os discentes revelaram que os professores com quem trabalharam apresentaram os objetivos do projeto, como iria funcionar, que atividades iriam realizar e respetivo calendário. Informaram ainda que cada turma/ano ficaria responsável por um país e pediram colaboração e discutiram-se ideias para pesquisa e apresentação. Os docentes realçaram ainda que seria um projeto exigente em termos de trabalho e responsabilidade, já que teriam que apresentar todo o seu trabalho para a comunidade. O projeto seria ainda uma oportunidade de não só para conhecer

outras culturas, mas também desenvolver competências em várias disciplinas/áreas. Todos os participantes tiveram um papel ativo no projeto: participaram na elaboração de artefactos, pesquisas, danças, exposições, apresentação para a comunidade, jogos sobre as comunidades e dramatizações.

Relativamente à *sensibilidade a outras culturas/países e desenvolvimento de competências*, os alunos questionados mencionaram terem ficado mais informados sobre o modo como vivem outras comunidades (danças, comida tradicional, trajes, etc.). A par disso, desenvolveram o gosto por aprender coisas novas, criar artefactos e vestuário utilizando diferentes materiais, trabalhar em grupo, pesquisar informação em diferentes fontes, falar em público e desenvolveu-se a coordenação motora.

Por último, em jeito de *balanço final, inovação pedagógica e perspectivas futuras*, os participantes no questionário consideram divertido trabalhar em projetos, reconhecendo que podem aprender muito com esta metodologia e em simultâneo mostrar/partilhar com outros o que aprenderam. Consideram ser uma experiência nova e uma oportunidade de desenvolver outras competências, como pesquisa, danças, trabalho em equipa, conhecimento geral. Quando questionados se mudariam alguma coisa na forma como o mesmo foi implementado, a maioria referiu que estava tudo em conformidade, mas que gostariam de ter oportunidade de escolher os países e fazer sobre outros. A propósito deste aspeto, note-se que o objetivo deste projeto foi centrar nas comunidades/nacionalidades existentes na comunidade escolar e optou-se por atribuir, a cada ano escolar, um país para uma melhor organização. Alguns discentes revelaram interesse em repetir experiências como estas.

Tendo em conta a análise aqui apresentada, faz-se um balanço positivo do projeto na perspectiva dos alunos. Realce-se os aspetos da motivação e satisfação em trabalhar em projeto e experimentar novas formas de adquirir conhecimento e desenvolver competências, na perspectiva de *learning by doing* (manipular, criar/produzir, experimentar, etc.). O *pôr em prática* permite aos alunos compreender aquilo que estão a aprender e para que serve essa(s) aprendizagem(ns). O trabalho em equipa e a responsabilidade em concretizar algo dentro um de um *timing* e de partilhar para uma comunidade foi algo que também foi destacado pelos

participantes. O facto dos alunos trabalharem em ambientes diferenciados, enquanto uns faziam determinadas tarefas e outros outras, criou espaço a desenvolver a autonomia dos participantes, inculcando-lhes responsabilidade e práticas cooperativas de trabalho para juntos atingirem objetivos: produções, dramatizações, apresentações, etc.

Perceção dos professores

A perceção dos professores foi conhecida através de um *focus group*, com o objetivo de obter as representações dos(as) professores(as) envolvidos no projeto relativamente às atitudes/motivações e aos comportamentos das partes envolvidas (dos próprios, dos alunos, pais/EE, comunidade e direção do agrupamento de escolas), bem como obter as representações dos(as) mesmo(a)s sobre a implementação, o nível de abrangência, a participação e a consciencialização do projeto na comunidade educativa. A tabela que se segue concretiza o foco da investigação, objetivos operacionais e questões que serviram de orientação ao mesmo:

Foco	Objetivos operacionais	Questões
<p style="text-align: center;">Atitudes dos intervenientes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as motivações e expectativas dos professores relativamente ao seu envolvimento no projeto. ▪ Percecionar o nível de motivação para a aprendizagem por projeto. 	<p>O que motivou a vossa participação no projeto?</p> <p>Quais foram as vossas expectativas iniciais?</p> <p>E dos restantes atores? Na vossa perceção, quais eram as suas expectativas iniciais?</p> <p>Qual tem sido o feedback dos alunos? E dos pais? E de outros colegas e famílias da comunidade?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as estratégias de envolvimento dos diferentes atores no processo. 	<p>De que modo foram envolvidos no projeto?</p> <p>Relativamente aos alunos e encarregados de educação. Como se processou esse envolvimento?</p>

		Que balanço fazem das estratégias/procedimentos que foram adotados para envolver os atores no projeto? Porquê?
Processo de implementação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Detetar os constrangimentos sentidos/percecionados e os aspetos mais valorizados na aprendizagem por projeto. 	Na sua opinião, quais são, atualmente, as principais vantagens e desvantagens da aprendizagem por projeto? E constrangimentos? Quais são os principais?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as principais dificuldades e/ou vantagens sentidas pelos diretores/coordenadores ao nível da implementação e coordenação do projeto. 	Enquanto docente, quais foram os principais desafios que a implementação do projeto lhe colocou?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as principais dificuldades e/ou vantagens sentidas pelos professores no exercício da prática pedagógica. 	Que perceção tem das dificuldades e/ou vantagens experienciadas pelos professores envolvidos?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o papel da monitorização no desenvolvimento do projeto. 	Como avalia os processos de monitorização? Que reflexo tiveram esses processos no desenvolvimento do projeto? Justifique. Que sugestões/recomendações daria para futuros processos de monitorização?
Conhecimento de outras países/culturas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que modo a participação no projeto contribui para uma maior sensibilidade para outras países/culturas pelos diferentes atores, bem como ao desenvolvimento de competências para o século XXI. 	Em que medida a participação num projeto transdisciplinar teve influência na sensibilidade/interesse para outras línguas e culturas, quer ao nível dos alunos e dos professores que participaram, quer

Desenvolvimento de Competências		da escola e sua comunidade, quer mesmo ao nível do agrupamento. Podia identificar algumas iniciativas que tenham vindo a ser desenvolvidas neste sentido?
Inovação Pedagógica e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar boas práticas e estratégias pedagógicas inovadoras. 	<p>Considera que a participação no projeto permitiu a inovação pedagógica e a identificação de boas práticas? Por favor exemplifique.</p> <p>Identifica alguma boa prática ou inovação que tenha sido alargada à escola? E ao agrupamento?</p> <p>Considera que a participação no projeto teve implicações/efeitos na motivação e nas aprendizagens dos alunos? A que nível?</p>
Trabalho Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Obter as representações dos professores participantes no projeto relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido. 	<p>Que balanço faz do trabalho desenvolvido em conjunto pelos professores?</p> <p>Quais as principais dificuldades e os principais ganhos deste tipo de trabalho?</p>
Balanço Global e Perspetivas futuras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as motivações e preocupações relativamente à continuidade do envolvimento do agrupamento. 	<p>Gostaria que fizesse um balanço global do envolvimento da escola no projeto.</p> <p>Que recomendações faria a outras escolas que entrassem no EBP?</p>

Tabela 4 - Especificidades do 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 pelo investigador, 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 II). Num terceiro momento, realizou-se uma leitura pormenorizada relativamente aos dados mais relevantes para o desenvolvimento do presente estudo.

A sessão de *focus group* teve lugar dia 29 de maio de 2018, na instituição escolar onde as professoras estagiárias realizaram a sua PES, e foi organizada e dinamizada pelas mesmas. 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.

Em primeiro lugar, realizou-se uma breve introdução sobre os objetivos do *focus group*, fazendo referência ao estudo em questão e mencionando o interesse em conhecer as perceções dos docentes acerca da existência, ou não, de um trabalho direcionado para o desenvolvimento de competências nos alunos, bem como o recurso a metodologias diversificadas para o desenvolvimento das mesmas, neste ciclo de ensino. Por outro, procurou-se perceber qual a posição dos mesmos no que respeita ao trabalho desenvolvido no âmbito do projeto “Brincar com as nossas raízes”, mais propriamente na implementação do mesmo, visando o desenvolvimento de competências para dar resposta aos desafios do novo milénio.

No que respeita à questão centrada no desenvolvimento de competências, os docentes referiram que, para além dos conteúdos previstos dos seus programas, há lugar para o trabalho de desenvolvimento de competências com os alunos, e que o mesmo ocorre transversalmente, sempre que há oportunidade. Mencionaram ainda que o “saber ser” e o “saber estar” são as principais competências trabalhadas com os seus alunos destas faixas etárias. Segundo os docentes, a maioria dos alunos manifesta dificuldade em permanecer quieta ou no mesmo lugar por longos períodos de tempo, tendo consciência de que esse tipo

de comportamento se deve, essencialmente, à falta de regras por parte dos alunos, bem como a características físicas e cognitivas desta faixa etária.

Ao serem questionados sobre como planeiam e como gerem esse trabalho, os docentes mencionaram o exemplo do trabalho de grupo como a metodologia mais utilizada para o desenvolvimento da autonomia nos alunos. No âmbito do projeto, têm procedido a uma dinâmica de organização de vários grupos dentro das próprias turmas, bem como organizar grupos com elementos de várias turmas, para o cumprimento das tarefas do mesmo, nomeadamente na produção de cenários e vestuário, na representação teatral e na organização da apresentação dos eventos para a comunidade. Referiram ainda que durante o trabalho de vários grupos, têm por hábito orientar e supervisionar os participantes para perceberem as dinâmicas de trabalho e orientar o cumprimento de objetivos. Segundo os docentes, este tipo de interação fornece oportunidades para ensinar aos alunos o hábito de respeitar prazos, limites de tempo e objetivos, competências essenciais para o seu futuro. A criatividade e a responsabilidade também são tratadas em sala de aula diariamente, e o trabalho em torno do projeto fomenta-os ainda mais. Acrescentaram ainda que a dificuldade em permanecer sentados ou quietos pode ser colmatada através tipos de trabalho e de dinâmicas como esta, e que 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. Outras vantagens destacadas foram o respeito pelo outro e as dinâmicas de grupo.

Por último, e a propósito dos principais desafios encontrados no projeto específico da escola, o grupo referiu ainda a existência de um número excessivo de projetos para o tempo letivo disponível e a extensão do currículo. Mencionaram o facto de se estar a viver uma preocupação excessiva com projetos arrojados, na busca de prémios e certificação dos mesmos, descorando-se o que realmente é importante.

Existem outros fatores condicionantes a este tipo de trabalho, nomeadamente a falta de condições físicas, humanas e materiais na escola, como a ausência de quadros interativos,

o facto de haver um grupo numeroso de alunos que requerem apoio individualizado e de não haver pessoal docente e não-docente suficiente para colmatar as dificuldades. Mencionou-se, ainda, que o trabalho em equipa foi um desafio para o grupo docente, pela liderança e organização do mesmo, pela incompatibilidade de horários e tarefas, já que há docentes a circular por várias escolas do agrupamento e com tarefas/ cargos que ocupam muito o seu tempo (direção de turma/escola/clubes, apoios, ...).

A par destes condicionalismos, e apesar dos esforços de todos os responsáveis escolares, os conflitos entre alunos e famílias vão surgindo. Houve uma preocupação com a inclusão de etnias, com o comportamento dos alunos e das minorias, a aceitação das comunidades com este projeto. O projeto foi pensado com a finalidade de obter um melhor conhecimento acerca das pessoas e das suas comunidades. A escola tem tentado resolver os problemas encontrados através do diálogo e promoção da aceitação da diferença. Apesar de todos os esforços na inclusão, nem sempre é fácil *levar estes projetos a bom porto*.

Feita a apresentação dos aspetos mais importantes obtidos no *focus group*, importa referir que a par de uma organização que preconiza a mudança da escola analisada nos pontos anteriores, os discursos que aqui se traçaram apontam para essa a emancipação da escola. Essa emancipação constitui um processo gradual de coconstrução coletiva, com avanços e recuos, por parte dos diversos atores que são chamados a cooperar numa lógica de trabalho em rede.

Verificámos que há consciência da importância da formação integral do aluno e de estratégias para um trabalho nesse sentido, e o trabalho projeto constitui uma forma de intensificar esse trabalho. A atitude investigativa, a curiosidade e a iniciativa, realçadas por professores participantes, conduzem, por sua vez, os alunos a serem melhores pensadores, indivíduos mais atentos, posicionando-se de uma forma crítica e reflexiva sobre si e sobre o mundo que os rodeia, atuando sobre este de forma mais consciente e intencional (Bell, 2010).

Foi possível constatar que romper com a rotina de standardização do currículo formal é um desafio, e os discursos destes docentes apontam para isso, mas deve ser preconizado de forma colaborativa entre os vários intervenientes. Realçamos aqui o papel das lideranças na

orientação deste tipo de projetos. Cohen e Fradique (2018), a propósito da emancipação da escola, destacam o papel das lideranças.

À liderança de topo exige-se:

- estilo de liderança facilitador de confiança nos professores, desenvolvendo um espírito de partilha, em que a participação, a autonomia e a inovação são encorajadas;
- uma ação proativa, enfrentando desafios, aprendendo com o passado e com a diversidade;
- mecanismos que potenciam a mudança, oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional e institucional.

Qualquer mudança exige cooperação, pelo que as lideranças, sejam elas de topo ou intermédias, têm um papel fulcral no combate ao trabalho individualista. Torna-se importante realçar que o quadro legal que tem vindo a ganhar forma, ao dotar as escolas de mais autonomia, possibilitará mais e melhores contextos de opções curriculares mais eficazes, sobretudo ao nível da “gramática escolar”, flexibilizando os espaços e os tempos escolares. Ao redistribuir a carga horária das disciplinas e ao fundir as mesmas, abrirá espaço a tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horários entre as disciplinas e criação de momentos de trabalho colaborativo para a preparação do mesmo.

Procurou-se ainda compreender de que forma é que os docentes entrevistados conceptualizam e desenvolvem a avaliação das aprendizagens dos alunos na MTP. De um modo geral, a posição dos docentes em relação a esta forma de avaliação foi de que a mesma se centrou nas competências mobilizadas em trabalho de projeto. Foi destacada a importância de uma utilização de instrumentos variados para a avaliação como: fichas, testes, listas de verificação de conteúdos e de competências transversais, os produtos resultantes dos projetos e registos efetuados pelo próprio professor, com base nas suas observações, ao longo do processo. Assente no paradigma construtivista da aprendizagem, esta é, efetivamente, uma avaliação que atende não só ao produto resultante das aprendizagens dos alunos, mas que se centra, essencialmente, no processo, através de uma análise qualitativa e

interpretativa da avaliação. O recurso a instrumentos de recolha (registos de observações, produtos, entre outros) é fundamental para a compreensão integral das aprendizagens alcançadas pelos alunos, quer as competências académicas, como as aprendizagens transversais ao currículo (Fernandes, 2006, citado por Castilho, 2010).

2. AS AULAS DE REGÊNCIA DA PES

Análise de planificações, procedimentos e materiais

Recordando as dimensões da RA, e que serviram de orientação à PES, no que respeita à dimensão “**Atuação Pedagógico-Didática**”, consciente de que a planificação é um procedimento de grande importância, e necessário para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade e eficácia (Harmer, 1991, p. 256), e mobilizando conhecimentos adquiridos ao longo da formação, procurou-se entender o que se pretende com planificar, bem como planificar ações pedagógico-didáticas tendo em conta os objetivos (pessoais, curriculares e transdisciplinares) de cada sessão, adequando atividades, recursos e formas de avaliação e fazendo uma gestão do tempo para as diferentes etapas das aulas, nunca ignorando o público alvo (as suas características e as suas rotinas) e o contexto da aula, tendo o cuidado de antever possíveis constrangimentos e soluções. A título de exemplo, veja-se a Planificação da Aula de Regência 1 (Anexo VI), do dia 14 de novembro de 2017, onde se reflete em torno na questão da planificação:

1.1. A PLANIFICAÇÃO

Sendo esta a primeira aula, houve necessidade de aprofundar conhecimentos em relação à planificação de aulas. No momento da sua planificação tudo deverá ser pensado (objetivos, atividades, materiais, tempo, público alvo, possíveis constrangimentos e suas soluções, *skills*, metas curriculares, ...). Reconheço que um plano de aula não necessita de ter este formato e na prática docente (aliada a muitas outras tarefas e vida pessoal) seria impossível um formato deste tipo. Contudo, procuro mostrar os aspetos que considero importantes, independentemente do formato adotado.

A propósito da planificação de aulas Jeremy Harmer (1991, 258) refere o seguinte:

“The two overriding principles behind good lesson planning are variety and flexibility. Variety means involving students in a number of different types of activity and where possible introducing them to a wide selection of materials; it means planning so that learning is interesting and never monotonous for students. Flexibility comes into play when dealing with the plan in the classroom; for any number of reasons what the teacher has planned may not be appropriate for that class on that particular day. The flexible teacher will be able to change the plan in such situation”.

Tendo em mente estes dois princípios, na elaboração dos planos deste conjunto de aulas procurou-se selecionar atividades diversificadas de forma a motivar os alunos para realização das mesmas, pois só assim é possível criar uma boa relação com o ensino das línguas estrangeiras em geral, e com o ensino da Língua Inglesa em particular. Nesta faixa etária, o carácter lúdico é a palavra-chave. Para tal é frequente o recurso a atividades rotineiras, como *games, songs and chants, stories, art and crafts/e role-play*. A rotina em contexto de sala de aula é bastante positiva, pois permite aos alunos uma familiarização com as atividades e interiorização de vocabulários e estruturas linguísticas de comunicação dentro da sala de aula. Os mais novos gradualmente tornam-se familiarizados com rotinas da sala de aula que os ajudam a sentir-se mais motivados e confiantes (Brewster et al., 2010).

Harmer (1991) refere ainda:

“(...) students may become de-motivated if they are always faced with the same type of class. This danger can only be avoided if the teacher believes that the learning experience should be permanently stimulating and interesting”.

Figura 10 - Excerto 1 da Planificação da Aula de Regência 1.

De forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente, motivar os alunos para a aprendizagem em geral, e para a aprendizagem da língua Inglesa em particular (um dos grandes objetivos enquanto docente), teve-se sempre em mente os dois princípios enunciados por Harmer (1991, p. 258) na base de boas planificações: variedade – envolver os alunos em diferentes tipos de atividades e levá-los a contar com variados materiais de forma a estimular a sua participação, mas sempre respeitando a individualidade de cada um, e diversificando estruturas de participação e diferentes dinâmicas de interação; flexibilidade – capacidade de adaptar planos e práticas às necessidades dos diferentes estudantes e contextos:

1.2. CONTINUIDADE PEDAGÓGICA

Tal como referi anteriormente, esta aula constitui a primeira de seis aulas, uma sequência de quatro aulas seguidas e mais duas lecionadas posteriormente. Neste primeiro contacto procurou-se criar um ambiente relaxado para permitir uma aproximação à turma e conseqüente motivação. Contudo, não se quis afastar do trabalho desenvolvido pela docente de Inglês. Neste plano procurou-se dar sequência às aulas da professora de Inglês, nomeadamente aos conteúdos do programa (continuação da Unit 1 – How to learn), mais concretamente à introdução dos meses do ano da indicação do aniversário, às rotinas (registo, sumário, Teacher's Helper, revisão do tempo, tipos de atividade). Contudo, pretende-se introduzir algumas novidades, como a *Hello Song*, *Clean Up Song* e *Weather Chart*.

1.3. MÚSICAS, RIMAS E CÂNTICOS

No que respeita a músicas, rimas e cânticos as crianças adoram-nos e a sua natureza e ritmo repetitivos tornam-nos um veículo ideal para a aprendizagem das línguas.

Brewster et al.(2010, 162) apresentam uma lista de benefícios de canções, rimas e cânticos para a aprendizagem da língua:

- **recurso linguístico** – permitem a introdução de novas estruturas linguísticas, reforço e recapitulação; apresentam linguagem familiar de uma forma nova, criativa e mais motivadora; podem ser usados para o desenvolvimento de diferentes *skills* e de uma forma integradora das mesmas;
- **recurso afetivo/psicológico** – são motivadores e divertidos e ajudam a desenvolver atitudes positivas em relação à língua alvo (eu acrescentaria ainda em relação à aprendizagem das línguas em geral); contribuem para uma maior confiança no uso da língua, ao permitir aos alunos aprender estruturas linguísticas mais complexas que podem exibir ou ensinar aos amigos e familiares;
- **recurso cognitivo** – ajudam na concentração, na memorização e na coordenação; acompanhados por gestos reforçam a aprendizagem, enquanto exigem níveis elevados de energia de uma forma positiva;
- **recurso cultural** – podem permitir o contacto com recursos culturais autênticos de outros países e culturas, também eles elementos do currículo; os alunos inconscientemente estabelecer comparações com os seus na sua língua materna;

Os mesmos autores (2010, 168) acrescentam ainda que estes podem ser usados de variadíssimas formas, como *warmers*, como meio de transição entre atividades, para finalizar atividades, para introduzir novas estruturas linguísticas, para praticar e rever conteúdos, para obter a atenção dos alunos, ou para abordar histórias. Por tudo o que foi dito, aliado ao gosto pessoal, não recorrer ao uso de músicas, rimas e cânticos é desperdiçar recursos.

1.4. JOGOS

Segundo Dias & Mourão (2005, 77) designa-se jogo a "... qualquer atividade que permita à criança usar a Língua Inglesa de um modo descontraído e divertido (...) que faz parte da aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo." Os mesmos autores referem ainda que os jogos são atividades que fazem parte do quotidiano das crianças, proporcionando-lhes um conjunto atrativo e significativo para a utilização da língua-alvo, implicando intenções, planos e permitindo à criança usar estratégias reais, sendo a língua usada como um recurso necessário para o propósito do jogo. Sendo assim, os jogos trazem a Língua Inglesa para o mundo real da comunicação, gerando esperanças, medos, excitação e encorajando o pensamento estratégico e mobilizando a atenção global dos aprendentes, competências estas essenciais para a sociedade atual que instituições internacionais, como o Conselho da Europa, por exemplo, realçam a importância de uma pedagogia para a autonomia que sirva os futuros interesses dos alunos (Conselho da Europa, 2001: 200).

Os jogos têm ainda um caráter social já que implicam o trabalho com os colegas, entre pares ou grupo. Servem para ensinar o desportivismo e a honestidade e ajudam as crianças a partilharem, bem como o cumprimento de regras (Dias & Mourão, 2005, 77), também estas competências essenciais para os cidadãos do Século XXI.

Não há dúvida de que os jogos são uma excelente estratégia no contexto do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo, mas é importante que haja uma boa explicação dos mesmos (se necessário recorrer à língua materna para explicar os procedimentos), monitorização e alguns cuidados para não se tornarem caóticos.

Figura 11 - Excerto 2 da Planificação da Aula de Regência 1.

Procurou-se, igualmente, recorrer a vários recursos para tornar as dinâmicas de aula mais apelativas e diversificadas, bem como desenvolver nos alunos literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das TIC, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (Gomes et al., 2017):

1.5. OS RECURSOS MATERIAIS

► O manual e fichas de trabalho

O manual escolar é considerado um dispositivo pedagógico central do processo ensino/aprendizagem. Esta legitimidade é-lhe atribuída nos documentos oficiais, como por exemplo na Lei de Bases do Sistema Educativo, art. nº. 44, ponto 2, alínea a), que lhe confere o estatuto de "recurso educativo privilegiado", sendo-lhe atribuídas funções que visam "contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor" (Circular 14/97).

Brewster et al. (2010: 152), a propósito da utilização de manuais no ensino das línguas estrangeiras, refere várias vantagens, quer para alunos quer para professores:

► Uso de *flashcards*

Reconheço que os *flashcards* são um recurso simples, versátil. Ainda que seja um recurso muito utilizado, gostaria de apresentar algumas razões para o uso dos mesmos nesta faixa etária.

A propósito da utilização da sua utilização Joanna Budden (British Council, 2004) refere a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner lembra aos professores que existem muitos tipos de alunos dentro de qualquer classe. Gardner lembra que professores devem procurar ir ao encontro de diferentes tipos de alunos em algum momento durante as suas aulas. É particularmente importante atrair/captar a atenção de alunos que tenham apetência para conteúdos visuais, uma vez que uma proporção muito elevada de alunos tem esse tipo de inteligência. Os *flashcards* podem ser brilhantes

“ (...) it is a useful learning aid for the pupil. It can identify what should be taught/learned, and the order in which to do it. It can indicated what methodology should be used. It can provide, attractively and economically, all or most of the materials needed. It reduces the teacher’s workload. I can provide a link between the school and home”.

É importante lembrar que bons manuais podem ser excelentes auxiliares de ensino, mas é igualmente importante referir que um manual é apenas uma ferramenta, num universo de várias que podem ser utilizadas, sendo necessária uma análise prévia antes da utilização do recurso. Pela análise que fiz ao manual adotado, e mais concretamente aos conteúdos da unidade a ser trabalhada, senti-se necessidade consultar outros manuais e de criar materiais próprios (fichas de trabalho) para completar o manual, também esta atividade diária do professor.

► Recursos digitais

O *Perfil dos alunos do Séc. XXI* (2017) refere a necessidade de desenvolver nos alunos literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida. Entre as principais aptidões e competências consideradas essenciais para os jovens deste milénio, elencadas neste documento, destaca-se a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a comunicação, a colaboração, a literacia no uso e acesso à informação, a investigação e pesquisa, a literacia mediática, a cidadania digital, as operações e conceitos em TIC.

A combinação do ensino da Língua Inglesa com a tecnologia é uma forma de encorajá-los e de desenvolver outras competências e não poderia ter sido colocada de parte neste plano. Contudo, nem sempre as escolas estão munidas com estas ferramentas, ou às vezes até estão, mas a sua utilização não é pertinente por variadíssimas razões, de natureza infraestrutural ou mesmo de organização dos recursos.

Figura 12 - Excerto 3 da Aula de Regência 1.

No que concerne ao desenvolvimento de competências, verificou-se uma evolução ao nível das planificações e, conseqüentemente, na prática letiva.

Nas primeiras regências, Regências 1 e 2 (Anexo VII), de 14 de novembro de 2017, pela análise dos procedimentos, é possível constatar um maior enfoque em competências linguísticas (*Listening, Lexis and Grammar, Speaking, ...*), não só por se tratar de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela docente de Inglês titular, mas também por algum

desconhecimento das capacidades/ limitações do grupo, a par de um maior controlo por parte do professor nas interações:

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
Introduction - Introducing themselves	T - WC IND Ss - T/WC	Speaking 11.1 11.4 13.1	- T introduces herself and asks ss to write their names on the name tags they have on their desks, by using coloured pencils. - Ss are invited to make a short personal presentation (name, age), by holding their name tags.	Problem: Ss may not understand what they have to do at first. Solution: T will exemplify this and explain it in Portuguese (L1), if necessary.	- Name Tag	10'
Classroom routines - Writing the summary - Updating the Weather Chart - Checking attendance	T - WC	Intercultural Domain 2.1 Listening 9.6 9.7	- T chooses a teachers' helper at the random and asks him or her to update the Weather Chart. - T writes the summary. Ss copy it to their notebooks. - T checks the attendance and reminds ss to answer "I'm here" or "She/he is not here".	Problem: Some ss may not copy the register into their notes. Solution: T will check if ss are doing their registers.	- Board - Markers - Weather Chart	5'
Pre-teaching new vocabulary - Checking ss's knowledge	T - WC Ss -	Lexis and Grammar 6.1	- Ss look at a poster of a playground and listen to children playing. - T asks some questions about it (eg. "Where are the children?", "What	Problem: Ss may not understand what they have to do at first or may have some difficulties in name words or answer the questions.	- Computer - Speaker - Poster Playground	5'

Figura 13 - Excerto 4 da Planificação da Aula de Regência 1.

1.5. PROCEDIMENTOS EM AULA

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
Reception/ Warmer - Greeting students (ss) - Singing a Hello Song - Talking about feelings	Teacher (T) - WC Ss - T/WC	Listening 8.1 8.2 9.1 9.6 9.8 Lexis and Grammar 5.1 5.2 Speaking 10.1 11.1 11.2	T greets students (ss) at the door while singing a Hello Song. - T invites them to sit down at their desks. - T asks some ss individually "How are you today?"	Problem 1: Ss may have some difficulties in sitting immediately and remain silent after lunch. Problem 2: Ss may not remember how to answer the question "How are you today?", or may have some difficulties in pronouncing them correctly. Solution 1: T will use some attention grabbers to get the ss's attention. Solution 2: T will use some flashcards to revise the feelings (fine, great, not so good)	- Computer - Speaker - Hello Song - Flashcards (feelings) - Puppets	5'

Figura 14 - Excerto 1 da Planificação da Aula de Regência 2.

Já na Planificação da Aula de Regência 9 (Anexo VIII), do dia 5 de janeiro de 2018, há um maior enfoque no desenvolvimento de outras competências (comunicação, colaboração, criatividade e espírito crítico, por exemplo) que não apenas linguísticas, respeitando a Planificação Anual da disciplina:

Em Portugal, o *Perfil dos alunos do Séc. XXI* (2017) é um referencial que avança numa definição de um perfil de competências que se pretende que os alunos apresentem no final do percurso escolar de 12 anos, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida e responder aos desafios do mundo atual. Segundo este referencial, "Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados" (Gomes et al. :2017) e que se entrelaçam, podendo ser de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Entre as principais aptidões e competências consideradas essenciais para os jovens deste milénio, elencadas neste documento, destaca-se a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a comunicação, a colaboração, a literacia no uso e acesso à informação, a investigação e pesquisa, a literacia mediática, a cidadania digital, as operações e conceitos em TIC, a flexibilidade e a adaptabilidade, a iniciativa e a auto-orientação, a produtividade, a liderança e a responsabilidade. Estas competências são complementares e não correspondem a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Este referencial apela os esforços de todos os intervenientes nos atos educativos (pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa) para o desenvolvimento e implementação de ações que assegurem o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens.

Charles Vilina (2013) no seu artigo *5 Ways to Prepare Your Students for the 21st Century* afirma que a aula de Inglês é o local perfeito para o desenvolvimento dessas competências, já que a aula de Inglês existe para preparar os alunos para comunicarem nas sociedades globais. À medida que o mundo evolui para uma maior interconetividade, são os alunos (usando o Inglês como ferramenta) que têm a responsabilidade de construir uma sociedade global melhor, e não se pode negar que as competências linguísticas para este efeito são essenciais. No entanto, nessa comunicação é igualmente essencial a capacidade de um indivíduo "pensar fora da caixa", encontrar soluções futuras para problemas futuros, colaborar e chegar a um consenso para além das fronteiras territoriais e culturais. Vilina recomenda cinco estratégias essenciais: permitir ao aluno liderar a aprendizagem, onde o professor adota uma postura de moderador da aprendizagem e guia os alunos para a auto-descoberta; criar um ambiente de questionamento e pesquisa (inquiry-based classroom), permitindo aos alunos questionar e encontrarem as suas próprias respostas; encorajar a colaboração, criando oportunidades de trabalho entre pares e em grupo não só em atividades de ouvir ou falar, mas também na concretização de objetivos em conjunto; desenvolver as competências de pensamento crítico, que ultrapassa a capacidade de retenção vocabular e que lhes permite resolver problemas em situações novas e imprevisíveis, fazer inferências e generalizações ou combinar informação em moldes totalmente novos; e ainda encorajar o desenvolvimento da criatividade onde os alunos expressam o conhecimento de uma forma pessoal.

Figura 15 - Excerto 2 da Planificação da Aula de Regência 2.

Em termos de interação, objetivos de aula e procedimentos, é possível verificar na Regência 10 (Anexo IX), do dia 9 de janeiro de 2018, um trabalho para o desenvolvimento de competências, bem como dinâmicas de maior autonomia dos alunos:

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
vegetables and Parts of the head	T - WC Ss - T/WC GW	Lexis and Grammar 6.3 Spoken Interaction 4.3 Spoken Production 4.2 4.3 Listening 4.1 Reading 2.1 Critical Thinking Team work skills Communication	- T shuffles a set of cards containing pictures and words from the topics, and sticks them on the board face down in rows. - A S from each team is invited to share their team's name on the board (a vegetable) and the T writes it on the board. - A team is picked at the random by the T to start the competition. - Teams take turns to turn two cards over to see if they match up. The team which turns over a matched pair takes 1 point and has another turn. The winner is the team which collects the most cards when all cards have been matched.	Problem 2: Some ss may forget the rules during the competition. Solution 2: T will remember the rules. Problem 3: Some ss may take too long to match the pictures and words. Solution 3: While T is monitoring and observing how ss perform during this activity, the T can provide some feedback or give some clues.	head; Fruit and vegetables	10' to 15'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
True or False game	T - WC Ss - T/WC	Lexis and Grammar 6.2 6.3 Listening 4.1	- T gives ss time to look at the picture. - T explains that they are going to play the <i>True or False game</i> which they are already familiar with: <ul style="list-style-type: none"> If the sentences are <u>true</u> they stand up; If the sentences are <u>false</u> they remain seated. 	Problem: Ss may not understand what they have to do at first. Solution: T will exemplify this and explain it, if necessary, in Portuguese (L1) or ask a s to explain it.	- PowerPoint True or False	5'
Arts Activity - Creating portraits using fruit and vegetables	GW	Listening 4.1 Creativity Collaboration	- Ss are asked to conclude their portraits started in the previous lesson and write a short description of their work. - T will monitor the group work. If the groups don't finish their project, they will be asked to finish at home and bring it for the next lesson.	Problem: Some ss may not participate. Solution: T will be monitoring to check if all the students are participating.	- Handout 2 - (previous lesson)	10'
End of the Lesson - Informal Assessment of the lesson - Clean up	T - WC	Listening 4.1 8.1 8.2 Speaking 11.1 11.2	- Ss are asked in their mother tongue to assess the lesson by using their thumbs: thumbs up positive answer; thumbs to the left more or less; thumbs down negative answer. - Ss may then order their material and sing the song at the same time.	Problem: Ss may make too much noise or walking around the classroom. Solution: T will monitor the class and check if ss are organising their materials.	- Computer - Speaker - Clean Up Song	5'

Figura 16 - Excerto 1 da Planificação da Aula de Regência 10.

Essa preocupação foi bem visível nos conteúdos e objetivos da aula:

CONTEUDOS
<p>Unidade Unit 3 – Food is great!</p> <p>Tópico Healthy food</p> <p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Greetings and Farewells (“Hello!”, “Goodbye!”);▪ Fruit (apples, bananas, oranges, pears, grapes, pineapples, tomatoes)▪ Vegetables (carrots, lettuce, potatoes, peas, beans)▪ Parts of the head (face, hair, eyes, ears, mouth, nose) <p>Estruturas</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Likes and dislikes (“Do you like bananas?”, “Yes, I do.” “No, I don’t.”/ “I like ... but I don’t like ...”) <p>Competências do Século XXI</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Espírito crítico▪ Colaboração▪ Comunicação▪ Criatividade▪ Trabalho em equipa
OBJETIVOS DA AULA
<p>Objetivo principal</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Até ao final da aula, os alunos serão capazes de identificar itens lexicais alusivos à temática “Healthy Food” e indicar preferências sobre esses alimentos; <p>Outros Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Rever vocabulário relacionado com “Fruit and vegetables” e “Parts of the head”;▪ Desenvolver competências do século XXI, como o espírito crítico, a colaboração, comunicação e a criatividade;▪ Refletir acerca de obras de arte;▪ Conhecer dados sobre o artista Arcimboldo.

Figura 17 - Excerto 2 da Planificação da Aula de Regência 10.

A propósito do recurso às TIC, com o vídeo⁵ sobre o artista Giuseppe Arcimboldo e *quiz* interativo sobre o mesmo, as notas solicitadas a um elemento do núcleo de estágio com base na sua observação livre (Anexo X) da aula, refletem o entusiasmo e envolvimento dos discentes:

Visualização de um vídeo sobre o artista Giuseppe Arcimboldo

Uma escolha inteligente e acertada. Não só interliga conteúdos léxico-gramaticais conhecidos pela turma, como apresenta uma vertente relacionada com a interculturalidade, a arte (pintura) e a História. Este recurso proporciona uma boa transição entre um momento de maior agitação e movimento (o jogo da memória) para um momento mais calmo. O vídeo é projetado no quadro, possibilitando a que todo o aluno na sala de aula consiga vê-lo. O vídeo é apelativo, acompanhado de som. As personagens falam em inglês. Alguns alunos mostram-se interessados no vídeo, que conta a história de um artista italiano, apontando para o quadro, perguntando aos colegas do lado se gostam e soltando alguns risos. O vídeo não é muito extenso.

Quiz

Grande parte da turma é capaz de responder às questões projetadas no quadro, corretamente. Boa forma de rever o que os alunos observaram e aprender após a visualização do vídeo.

*Figura 18 - Excerto 1 "Notas" de um elemento do núcleo de estágio
sobre a observação da aula de Regência 10.*

A título de exemplo, partilha-se extratos do vídeo e do *quiz* utilizado, ver *Figuras 19 a 20*:

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hrHXL8pp--M>



Figura 19 - Partes do vídeo Art with Mati & Dada - Arcimboldo.



Figura 20 - Exemplos de slides do Quiz Time! - Arcimboldo.

Em contexto de aula de regência de Inglês no 1.º CEB, houve ainda espaço para atividades que fomentassem a criatividade e o trabalho entre pares/grupo:

Os alunos realizam a atividade ao som de uma peça de música clássica. Parece-me ser uma boa escolha utilizar este recurso, uma vez que ajuda a criar um ambiente acolhedor para a realização da designada tarefa. A professora monitoriza os grupos, dando indicações em inglês e, às vezes, em português, também, para chamar a atenção dos alunos para o seu comportamento e para enfatizar que o trabalho é para ser feito pelo grupo, sendo que todos os elementos devem ter oportunidade de participar.

Certos grupos não foram capazes de terminar o trabalho até ao final da aula, inclusive um aluno questionou como poderia ser artista em cinco ou dez minutos. A professora assegurou os alunos de que poderiam terminar o trabalho futuramente e expô-los na sala de aula.

Parece-me que esta atividade foi bastante dinâmica e interativa, conferindo à turma a oportunidade de treinar certas competências e saberes para além dos conteúdos, como por exemplo a tomada de decisões, o trabalho em equipa, a criatividade, o “saber estar” e o “saber fazer”.

“Arts activity”

A turma é convidada a participar numa atividade de grupo, que consiste no desenho e na pintura de um retrato criado pelos alunos, inspirado na obra de Arcimboldo. A professora divide a turma em pequenos grupos e dá as instruções necessárias de forma simples e compreensível.

Figura 21 - Excerto 2 "Notas" de um elemento do núcleo de estágio sobre a Aula de Regência 10.

Alguns exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos podem ser vistos na *Figura 20*. À semelhança das obras de Arcimboldo, os alunos por recurso a frutos e vegetais, criaram as suas próprias obras de arte. Foram ainda convidados, em grande grupo, a descrever as suas imagens, por recurso a frases simples, a partir de exemplos dados pela professora-estagiária:



Figura 22 - Exemplos de algumas produções artísticas dos alunos envolvidos.

CONCLUSÃO

Contribuir para a formação de cidadãos ativos e informados é um desígnio da Educação e de todos os seus atores. Ambiciona-se aqui que no contexto educativo a formação integral se converta numa prioridade do ensino. Sabemos que a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e preparados para enfrentar os desafios do futuro não pode contentar-se apenas com um currículo em que impere a aquisição de saberes e conhecimentos espartilhados. Cabe à Escola e aos seus atores assegurar aos seus alunos aprendizagens mais abrangentes, articuladas e significativas que estes poderão mais tarde mobilizar para enfrentar com mais confiança os desafios de um contexto caracterizado pela incerteza e mudança (Fernandes, 2000; CNE, 2004; OCDE, 2019).

O percurso inconstante do estatuto da Educação para a formação integral no currículo escolar, durante as últimas décadas do século XX, não permitiu a apropriação da visão e das boas práticas na cultura escolar, nem o envolvimento dos alunos e de outros parceiros em atividades com a comunidade educativa local e na sociedade em geral, criando a necessidade da Escola se reconfigurar, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças (CNE, 2004; Alonso, 2005; Zabala & Arnau, 2010).

Os desafios pedagógicos com que nos confrontamos são cada vez mais exigentes e a pandemia por COVID-19 tem sido prova disso. Pede-se às escolas que promovam práticas de gestão curricular flexível em que o aluno é o centro, o protagonista do seu processo educativo, ator e coautor da sua própria aprendizagem. Pede-se aos professores que criem oportunidades e situações de aprendizagem geradoras de competências cognitivas, mas também pessoais, sociais e emocionais, para que as aprendizagens sejam mais contextualizadas e significativas (Comissão Europeia, 2007; Vieira, 2009).

Por outro lado, o atual contexto social, marcado por rápidas mudanças, não se coaduna com a transmissão de saberes académicos fragmentados e descontextualizados (Pombo, 1993; Fernandes, 2000), sendo imperativo, como foi possível verificar, apostar em metodologias de ensino mais ativas, que preparem o aprendiz para o exercício de uma

cidadania responsável, esclarecida e crítica, e que assentem numa aprendizagem pela descoberta, orientada, na resolução de problemas, em estudos de caso e em projetos (Cohen e Fradique, 2018; CNE, 2016). Por outras palavras, que contribuam para trabalhar intencionalmente, dentro e fora da sala de aula, os princípios e valores do PA e das AE.

As atividades de caráter interdisciplinar e de articulação curricular, pela sua natureza e abrangência, criam espaço a aprendizagens mais ricas, mais motivadoras e mais significativas para os alunos. A diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas adotadas na escola deve proporcionar o desenvolvimento de competências, com a aplicação em experiências reais de participação e de vivência da cidadania, de forma adequada a cada nível de educação e ensino.

Cientes do papel da Escola no desenvolvimento dos cidadãos no sentido da sua plena inclusão e vivência da cidadania e, assim, da construção de uma sociedade justa e democrática, na relação com alunos, colegas e superiores procurou-se respeitar sempre a individualidade e os seus valores culturais, bem como estimular essa atitude para com os outros e o gosto em aprender e descobrir o que nos rodeia.

No que respeita à PES, interagiu-se com outros elementos da comunidade escolar e educativa, manifestando atitudes relacionais e competências de comunicação adequadas a cada situação e aos seus interlocutores. Revelou-se sempre responsabilidade em relação aos compromissos da mesma, disponibilidade para participar e auxiliar a comunidade, bem como espírito de iniciativa em diferentes situações e, sobretudo, gosto e entusiasmo pela profissão. Com recetividade, acolheu--se a crítica, integrando-a de forma motivada no próprio percurso de reflexão, tendo em vista uma melhor atuação e consequente desenvolvimento pessoal e profissional.

Já ao nível da **“Gestão do Autodesenvolvimento Profissional”**, dimensão igualmente importante da RA, ciente de que hoje, mais do que nunca, os professores precisam de competências que lhes permitam adaptarem-se e inovarem constantemente, com a responsabilidade de formar e desenvolver competências através de ações específicas em contextos específicos (Comissão Europeia, 2013c, pp. 22-23), procurou-se atualização, quer

em termos legislativos, quer ao nível de metodologias, com frequência em dinâmicas de formação – *Supervisão Interpares e Observação de Aulas* – que integrou um conjunto de ações de formação orientadas para os objetivos estabelecidos no âmbito da tipologia de intervenção Eixo 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação. O interesse pela ação surgiu pela frequência neste ciclo de estudos que chamou à atenção para a importância do trabalho colaborativo interpares e do papel da supervisão para o processo de ensino-aprendizagem. Conscientes da importância dessa interação entre diferentes atores educativos, houve necessidade de aprofundar conhecimentos ao nível do trabalho colaborativo e da observação/supervisão de aulas, para uma atuação mais conscientemente no meio profissional. Foi possível desmistificar algumas ideias em torno da Supervisão, não como um processo negativo, onde apenas se aponta o que está errado, mas antes como um processo que deverá assentar numa visão da educação como espaço de transformação dos sujeitos e contextos (Vieira e Moreira, 2011), ou, como refere Alarcão & Canha (2013, p. 13), uma atividade com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo e autonomizante. Esse, e outros ensinamentos, permitiram olhar para a PES com outros olhos e ter uma atitude mais reflexiva em relação à observação de aulas, ao papel dos observadores e do diálogo profissional no desenvolvimento de quem está a ser observado. Considera-se a partilha de saberes e de experiências um aspeto fundamental para o desenvolvimento profissional docente. Ao longo da PES foi-se sustentando o desenvolvimento em práticas sistemáticas de reflexão: nas leituras levadas a cabo, na fase de planificação, durante as aulas lecionadas, no momento pós-aulas, durante a análise de planificações das colegas do grupo, nas experiências de observação de aulas de colegas e reunião com o grupo. Como refere Alarcão (2001, p. 10) “a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro”. A reflexão pode ser um caminho para ajudar os professores a questionarem-se sobre a sua prática no sentido de pensar e repensar as suas práticas tendo em vista, por exemplo, a resolução de problemas que surgem durante a mesma, o questionamento das suas opções metodológicas, ou ainda auxiliar os seus pares, como foi acontecendo entre os elementos do núcleo. Não foi um processo linear, teve altos e baixos, mas foi efetivamente relevante, construtivo e colaborativo.

Não queríamos terminar este percurso, sem fazer algumas considerações. Em primeiro lugar, este trabalho permitiu criar espaço para a reflexão em torno das questões do presente estudo, bem como autores/documentos de referência e legislação sobre o tema.

Disponibilizou, ainda, um exemplo de proposta de projeto de articulação curricular, desenvolvido numa lógica interdisciplinar, em que confluam aprendizagens significativas.

Permitiu também perceber a aula de Inglês como espaço aberto à concretização de aprendizagens relevantes para a consecução da cidadania na escola.

Considera-se que este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente ao nível da análise do projeto interdisciplinar, por duas razões principais:

- em primeiro lugar pelo facto da PES não contemplar o ano letivo completo, centrando-se apenas num terço do ano letivo, o que não possibilitou um acompanhamento mais próximo e integral do mesmo;
- em segundo lugar, e relacionado com o primeiro, não permitiu que a amostra utilizada fosse mais ampla e variada, o que poderá ter influenciado os resultados.

Apesar das limitações identificadas, e de outras que possam ser apontadas, constata-se que o estudo levado a cabo de forma entusiástica durante a PES permitiu, por um lado, conhecer melhor os contextos de ensino-aprendizagem, refletir acerca de temas de grande debate educativo e social, perceber, ainda que de forma pontual, dinâmicas escolares em torno do desenvolvimento de competências, por em prática estratégias/metodologias para um trabalho mais eficiente e focado na aula de Inglês do 1.º CEB. Em termos pessoais, permitiu o cruzamento com pessoas fantásticas e inspiradoras, desde orientadores, colegas de estágio, professores e alunos que deixaram a sua marca e que muito contribuíram para o crescimento pessoal e profissional – esses os grandes objetivos de viagem.

Dada a importância e pertinência do tema no contexto atual, considera-se o mesmo uma oportunidade de estudos futuros, a julgar pelo estudo aqui levado a cabo e pela percepção do seu extenso campo de leitura e de investigação. Considera-se que o estudo realizado

constituiu uma partilha de um conjunto de instrumentos e uma reflexão sobre os mesmos, bem como uma forma de repensar a escola e o papel dos seus intervenientes para a construção de uma cidadania ativa e preparação das futuras gerações. A realidade apresentada anteriormente perspetiva a aula de Inglês como um espaço ideal para o desenvolvimento dessas competências, já que a aula de Inglês procura preparar os alunos para o diálogo entre diferentes realidades linguísticas, aproximando diferentes comunidades. A par de competências linguísticas, é possível desenvolver e criar oportunidade para desenvolver nos discentes, futuros intervenientes na sociedade, competências essenciais para lidar com as exigências várias deste século.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projeto e a relação dos alunos com a Matemática: A experiência do Projeto MAT789*. (tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: Associação de Professores de Matemática. Disponível em <https://www.ime.usp.br/~dpdias/2015/Projeto%20-%20Paulo%20Abrantes.pdf>.

Consultado em 3 de junho de 2018.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

Ananiadou, K., Claro, M. (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.

Consultado em 25 de janeiro de 2022.

A Avaliação do Desenvolvimento Socioeconómico, MANUAL TÉCNICO II: Métodos e Técnicas A Recolha de Dados: Focus Groups (Grupos de Discussão).

Araújo, R. (2001). *Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso*. Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-87YK2V/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf?sequence=1.

Consultado a 7 de abril de 2018.

Alarcão, I. (Org). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>.

Consultado em 24 de janeiro de 2018.

Alarcão, I., & Canha, M. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

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> . Consultado em 30 de novembro de 2017.

Barron, B., Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for Meaningful Learning - A Review of Research On Inquiry-Based and Cooperative Learning*. Disponível <https://www.jaymctighe.com/wp-content/uploads/2011/04/Teaching-for-Meaningful-Learning-Edutopia.pdf> . Consultado em 30 de junho de 2017.

Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática* (1ª ed.). Didática Editora.

Bell, S. (2010). *Project-based learning for de 21st century: skills for the future*.

Boavida, A., Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf) . Consultado em 28 de maio de 2018.

Boutinet, J. (1996). *Antropologia de projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Calvo, A. (2016). *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo. Disponível em <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf> . Consultado em 23 de novembro de 2017.

Castilho, A. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Educação.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*.

Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>. Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação, Coordenação de edição da versão portuguesa*.

Ministério Da Educação/Gaeri: Edições ASA. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Consultado em 15 de novembro de 2017.

Conselho Nacional de Educação (2016). *Parecer sobre Organização da escola e promoção do sucesso escolar*.

Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1132-parecer-organizacao-da-escola-e-promocao-do-sucesso-escolar>. Consultado em 15 de novembro de 2017.

Conselho Nacional de Educação (2004). *Saberes básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*.

Ministério da Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi>. Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e estratégias de ação*.

Ensino Básico. Ensino Secundário. Porto Editora.

Costa, J., et al. (2018). *Educação para um mundo melhor: um debate em curso a uma escala global*. Público. Disponível em

<https://www.publico.pt/2018/02/16/sociedade/opiniao/educacao-para-um-mundo-melhor-um-debate-em-curso-a-uma-escala-global-1803218>. Consultado em 28 de março de 2018.

Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. In *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13> . Consultado em 25 de janeiro de 2018.

Delors, J., et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Consultado em 25 de outubro de 2017.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/competênciaEducação> . Consultado em 7 de fevereiro de 2018.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. B. (1999). *A Construção do Ensino Básico: Primeiro o Currículo, Agora a Escola, o Professor fica para Depois*. *Educação e Comunicação*, 7-25. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/273/1/n2_art1.pdf . Consultado em 25 de abril de 2018.

Filho, A., Mendonça, S. (2014). *A autonomia do educando na pedagogia de Dewey*. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 187-203. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/715/71531141012.pdf> . Consultado em 18 de maio de 2018.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa.

Garton, S., Copland, F. (2019). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Nova York: Routledge.

Gomes et al. (2017). *Perfil dos alunos do Séc. XXI*. Ministério da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf .

Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.

Many, E., Guimarães, S. (2005). *Como abordar a Metodologia do Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editora.

Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o método de projeto*. Cadernos de Educação de Infância, 107, 4-5.

Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Edições UNESCO Brasil. Disponível online em arquivos.info.ufrn.br/arquivos/.../setesaberesmorin.pdf. Acesso a 25 de outubro de 2017.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Disponível em [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) . Consultado em 13 de dezembro de 2018.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2019). *OECD Future of education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030 – A Series of Concept Notes*. Disponível em https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. Consultado em 6 de abril de 2022.

Pacheco, J. (1998). *Fazer a Ponte*. In Franco, J. (org.), *Experiências Inovadoras no Ensino: Inovação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 159-180.

Pombo, O. *A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular*. Disponível em <http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/>. Consultado a 7 de novembro de 2017.

Pombo, O. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Texto Editora.

Pombo, O. (1993). *Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade*. Disponível em <http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/>. Consultado a 7 de novembro de 2017.

Projeto Educativo do AEPL 2013-2017. Disponível em <http://www.aeplegua.pt/documentos-estruturantes/projeto-educativo-de-agrupamento/Projeto%20Educativo%20do%20AEPL%202014%20-%202017.pdf/view>. Consultado em 15 de novembro de 2017.

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

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

Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. In Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 94-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> . Consultado em 28 de maio de 2018.

Silva, I., Miranda, G. (1990). *Projeto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, M., Fernandes, E. (2019). *O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem*. In Revista Exitus. Revista Online, disponível em <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1121/612>. Consultado em 2 de abril de 2022.

- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina. Disponível em <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf> . Consultado em 24 de janeiro de 2018.
- Trindade, R., Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME, CCAP.
- Vilina, C. (2013). *5 Ways to Prepare Your Students for the 21st Century*. OUP. Disponível em <https://oupeltglobalblog.com/2013/10/09/5-ways-to-prepare-your-students-for-the-21st-century/> . Consultado em 13 de dezembro de 2017.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A., Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed: Porto Alegre. Disponível em https://www.fnac.pt/Metodos-para-Ensinar-Competencias-Antoni-Zabala/a8529913?gclid=CjwKCAjw4KyJBhAbEiwAaAQbE_f55fB1QtjPhx--FSymyhHFGsNEHr4NqkfZG_XNkedKkkNKr-ydwBoCl8sQAvD_BwE. Consultado em 27 de dezembro de 2017.

LEGISLAÇÃO

- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Disponível em https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=ZuOPsNHD . Consultado em em 25 de abril de 2018.

Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dn_7_2013_11_junho.pdf Consultado em 25 de janeiro de 2018.

Despacho n.º 142/ME/90, de 29 de Agosto de 1990. Disponível em http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL030103&id_versao=8691 . Consultado em 25 de abril de 2018.

Decreto-Lei n.º 55/ 2018. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf. Consultado em 17 de julho de 2018.

Despacho n.º 6173/2016. Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/74377024>. Consultado em 25 de abril de 2018.

Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178527/details/maximized> . Consultado em 27 de dezembro de 2017.

Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Despacho n.º 5908/2017. Disponível em https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/2/maximized?serie=II&parte_filter=31&dreId=107636088.

Consultado em 27 de dezembro de 2017.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf . Consultado em 17 de julho de 2018.

ANEXOS

Prática de Ensino Supervisionada (Estágio) – Referencial de Avaliação

Avaliação Pedagógico-Didática	Intervenção na Gestão da Vida na Escola	Gestão do Auto-desenvolvimento Profissional	Intervenção Crítica na Gestão das Políticas Educativas	Ética e Deontologia Profissional
<p>AVALIAÇÃO (1 a 5) <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> -Domina acuradamente saberes pedagógico-didáticos e da área da especialidade. -Utiliza a língua portuguesa com competência, nas suas variantes oral e escrita. -Planifica ações pedagógico-didáticas (currículos e estruturas curriculares), com base em teorias pessoais sólidas e nos documentos oficiais orientadores e em articulação com o Projeto Educativo de Escola, definindo claramente as finalidades e objeto dessas ações, concebendo e prendendo estratégias, recursos e formas de avaliação adequados. -Adequa as diferentes componentes da planificação às situações concretas de ensino/aprendizagem, gerindo os tempos e espaços, estratégias, atividades e recursos, processos individuais e coletivos de aprendizagem e procedimentos de avaliação. -Estimula a participação dos alunos, respeitando a individualidade de cada um, diversificando estratégias de participação. -Produz um discurso coerente e adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos, focando questões e dando instruções claras. -Assume uma postura coerente com a situação de intervenção pedagógica, combinando eficazmente as dimensões verbal e não-verbal da comunicação. 	<p>AVALIAÇÃO (1 a 5) <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> -Tem uma perspetiva abrangente do seu papel na escola, assumindo-se como elemento ativo de uma comunidade. -Desempenha, com competência e responsabilidade, as tarefas em que eventualmente participe no âmbito da administração e gestão da escola. -Revela uma atitude cordial e construtiva na interação com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo relações de respeito mútuo e de corresponsabilidade no quadro de uma escola que se desenvolve em torno de um Projeto Educativo. -Participa em/concebe/desenvolve projetos e/ou outras iniciativas de intervenção na escola e na comunidade. 	<p>AVALIAÇÃO (1 a 5) <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> -Entende a sua formação como condição do seu desenvolvimento profissional e ambos como processos que se desenvolvem ao longo da vida e pelas quais é responsável. -Sustenta o seu desenvolvimento numa atitude e em práticas sistematizadas de reflexão crítica sobre as suas experiências, sobre a sua atuação e sobre o seu pensamento, bem como dos de outros com que interage ou que contacta em diferentes contextos. -Promove a partilha de saberes e de experiências, valorizando o trabalho em equipa como instrumento de desenvolvimento individual e comum. -Intervém em e/ou planifica e dinamiza ações de formação profissional contínua. 	<p>AVALIAÇÃO (1 a 5) <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> -Coerente as políticas educativas que enquadram a ação do professor de Inglês no 1º CEB. -Assume, perante essas políticas, uma atitude crítica e consequente na condção da sua atuação em contexto profissional nas suas diferentes vertentes. -Dá voz ao seu pensamento crítico nos espaços focadas de decisão em que participa, contribuindo para a dinamização da reflexão na escola, para a boa administração e renovação das políticas e para a melhoria das práticas educativas. 	<p>AVALIAÇÃO (1 a 5) <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> -Demonstra entendimento da Educação como atividade ao serviço do desenvolvimento dos cidadãos no sentido da sua plena inclusão e vivência da cidadania e, assim, da construção de uma sociedade justa e democrática. -Revela sentido crítico e construtivo face ao sistema educativo, à escola e à profissão docente, expondo o seu pensamento nos espaços próprios, na expectativa da construção de uma consciência e de uma ação concertadas com vista à melhoria das práticas educativas. -Revela sentido de responsabilidade, disponibilidade, espírito de iniciativa e empenhamento pela profissão. -Respeita o Outro, a sua individualidade e os seus valores culturais e estimula essa atitude em outros, nos diferentes contextos em que atua. -Interage com os outros elementos da comunidade escolar e educativa, manifestando atitudes relacionais e competências de comunicação adequadas a cada situação e aos seus interlocutores. -Demonstra honestidade intelectual, capacidade de questionamento e empenho na busca de respostas e na melhoria contínua do seu pensamento e das suas práticas. -É receptivo/recebe a crítica, integrando-a criticamente no seu próprio processo de reflexão com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Anexo II

Ata sobre o *focus group* (29-05-2018)

A sessão de *focus group* teve lugar dia 29 de maio de 2018, na instituição escolar onde as professoras estagiárias realizaram a sua Prática de Ensino Supervisionada, desde outubro de 2017 a janeiro de 2018. A realização do *focus group* foi organizado pelas mestrandas Ângela Ribeiro Magalhães e Viviana Maria Martins Szczurek, 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.

Em primeiro lugar, realizámos uma breve introdução sobre os objetivos do *focus group*, fazendo referência ao estudo de cada mestranda – a temática da abordagem de ensino centrada no aluno e do trabalho de competências do século XXI – e mencionando o interesse comum em conhecer as perceções dos docentes acerca da existência, ou não, de um trabalho direcionado para o desenvolvimento de competências nos alunos. Assim sendo, a sessão prosseguiu com base na seguinte ordem de trabalhos, dividida em duas partes:

- 1) Primeira parte – Conhecimento acerca da existência de um tipo de trabalho orientado para o desenvolvimento de competências, prestando atenção ao aluno;
- 2) Segunda parte - Metodologias utilizadas para a realização de um trabalho orientado para o desenvolvimento de competências, incluindo as vantagens e desvantagens encontradas.

Deu-se início à ordem de trabalhos questionando os participantes 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 realizavam esse trabalho.

Uma docente do 1.º CEB respondendo afirmativamente a esta questão, mencionando que para além dos conteúdos, também há lugar para o trabalho de competências com os alunos, e que o mesmo 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 o cumprimento de 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. 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 à atenção direcionada ao aluno *indivíduo* e ao cumprimento das regras de sala de aula, foi brevemente referida a recolha de dados realizada pela mestranda Viviana acerca das características e capacidades dos alunos de uma dada turma, com o exemplo da dificuldade percebida 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 e/ou à 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 percebida pelos alunos em permanecerem sentados ou quietos pode ser colmatada através 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, segundo a professora. No entanto, a docente mencionou existem 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 individual ou coletivamente. 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. A docente explicou que tende a pensar sobre os aprendentes de forma individual quando encontra alunos com muitas dificuldades, prestando mais atenção a

esses. Assim sendo, a docente referiu que pensa nos bons alunos de um modo coletivo, usualmente.

Apesar deste entendimento, a professora mencionou que centrar demasiado a atenção nos maus alunos está presente na globalidade dos professores, questionando o grupo 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 encaminhamento.

Posteriormente, na segunda parte da sessão, 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 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.

Anexo III

2017/2018

Agrupamento de Escolas de

Escola Básica do



“BRINCAR COM AS NOSSAS RAIZES”

Agrupamento de Escolas de Escola Básica de



“Brincar com as Nossas Raízes”

Surge como um *slogan* provocatório no sentido de despertar a curiosidade sobre as comunidades existentes na nossa escola. A Educação multicultural implica respeito pelo desenvolvimento pessoal das crianças/ alunos, assim como a intervenção dos pais para conhecerem o papel da escola e a importância que tem na formação global dos alunos e na mudança de atitudes da família perante a escola.

É, ainda, uma forma interativa de aprender, crescendo em harmonia e liberdade para distinguir e absorver a importância das tradições.

Agrupamento de Escola Básica

Apresentação

Integrado no princípio do agrupamento “multiculturalidade como caminho para o sucesso”, este projeto intitula-se “brincar com as nossas raízes” e surge da necessidade que sentimos como profissionais de uma escola onde os discentes provêm de diversas culturas e etnias e como incluir normas e hábitos culturais diversificados dentro do mesmo espaço.

As relações sociais e humanas transformaram-se e a necessidade de lidar com a diversidade torna-se um grande desafio na nossa escola, pois surgem, muitas vezes, situações de conflito cultural com a comunidade minoritária.

O projeto reúne numa única estrutura, todas as Áreas de conteúdo da Educação Pré - Escolar e disciplinas do Programa Nacional do Ensino Básico. Tem como objetivo incentivar a interação social entre a escola/ família, promover a educação como fonte de aprendizagem para todos, pretendendo contribuir para o reconhecimento e valorização da diversidade para o sucesso escolar das crianças/ alunos.

O projeto desenvolve-se nos três períodos letivos. No primeiro período será centrado no conhecimento de outras culturas existentes na escola, com a apresentação de um momento para a comunidade. No segundo período realizar-se-ão pesquisas sobre os países de onde os alunos são descendentes, (pesquisa e organização de informação sobre as diferentes comunidades). No terceiro período será feita uma exposição dos trabalhos para apresentar a toda a comunidade escolar, com um momento cultural feito pelos pais.

A divulgação contará ainda com a publicação das atividades e dos momentos abertos à comunidade, através de um blogue.

Objetivos do projeto

- 🌐 Incentivar a interação social entre a escola/ família;
- 🌐 Conhecer outras comunidades minoritárias;
- 🌐 Promover a qualidade de relações multiculturais de forma a todas as crianças terem os mesmos direitos;

Agrupamento de Escolas Escola Básica

- 🌐 Desenvolver a capacidade de investigação, numa lógica de transversalidade das aprendizagens e de conteúdos curriculares, partilhando as pesquisas realizadas com o grupo/ turma;
- 🌐 Fomentar a participação de pais e encarregados de educação na vida da escola;
- 🌐 Desenvolver nos alunos o sentido crítico de que os envolva no processo da aprendizagem.

Intervenientes

O projeto será desenvolvido na escola Básica do Padrão da Légua, por todas as crianças/ alunos, Professores Titulares de Turma/ Educadoras, Professores das Atividades Extra Curriculares, Assistentes Operacionais, tendo como base a calendarização das atividades.

A Associação de Pais, Adeima (SIGA), Câmara Municipal de Matosinhos e União de Freguesias de Custóias, Leça do Balio e Guifões serão parceiros ativos neste projeto.

Período de funcionamento

O projeto decorrerá no ano letivo de dois mil e dezassete/dois mil e dezoito, durante os três períodos e mediante calendarização.

Avaliação

O projeto será avaliado ao longo do ano letivo, considerando o empenho e a participação da comunidade educativa. O mesmo poderá sofrer alguns ajustes ao longo do ano.

Agrupamento de Escolas de Escola Básica de

Calendarização das Atividades

Calendarização	Atividades	Intervenientes
1.º Período	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comemorar o dia da Dignidade, para motivação para o projeto (Atividade de Parceria com o SIGA/Adeima). ▪ Apresentação do projeto aos alunos. ▪ Seleção dos Países, dos quais existem comunidade na nossa escola: Pré – Escolar- Portugal 1.º ano – Brasil 2.º ano – China 3.º ano – Angola 4.º ano – Cabo verde ▪ Apresentação de uma dança, à comunidade Educativa, do País que está a ser trabalhado. ▪ Paralelamente a estas comunidades será apresentada a etnia cigana e feito um paralelismos da sua cultura. 	PTT Educadoras Professores AEC Crianças Alunos Assistentes Operacionais Associação de Pais CMM
2.º Período	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de trabalhos de pesquisa sobre os países atribuídos/comunidades (Cultura, costumes, tradições, moeda oficial, gastronomia...). ▪ Apresentações orais dos trabalhos em contexto sala de aula, podendo ser usadas as ferramentas Web 2.0. ▪ Exposição dos trabalhos na escola. 	União de freguesia Siga / Adeima
3.º Período	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de um momento de apresentação do trabalho realizado, ao longo do ano, à comunidade Educativa. ▪ Momento cultural dos alunos e dos pais. 	

EB do

2017/2018

Anexo IV

Galeria Imagens Projeto



Figura 1 - Logótipo do projeto "Brincar com as nossas raízes".



Figura 2 - Bandeiras dos países representados.

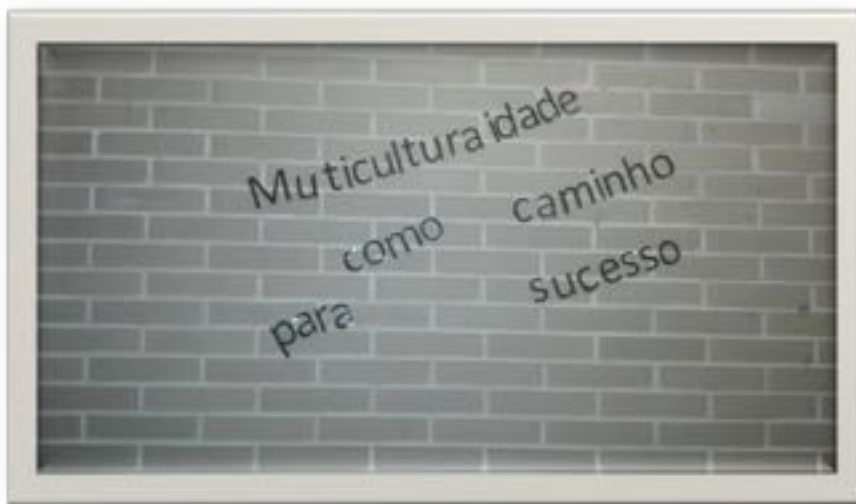


Figura 3 - Slogan do projeto.



Figura 4 - Mapa representativo dos países trabalhados no projeto.



Figuras 4, 6 e 7 - Vista aproximada do mapa representativo dos países trabalhados e seus detalhes.



Figura 8 - Mural informativo sobre os países.



Figura 9- Exemplo de informação sobre Angola.



Figura 10 – Exemplos rimas representativas das culturas.

Anexo V

Questionário aos Alunos

Com este questionário, pretendemos saber a tua opinião relativamente à tua participação no projeto “Brincar com as raízes”.

A tua colaboração é muito importante para o nosso estudo. Não deixes perguntas sem resposta.

Muito importante:

Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a tua opinião pessoal e sincera. Este questionário é de natureza confidencial e anónima.

1. Se tivessem que contar a alguém como é este projeto, o que dirias?

2. O que vos disseram os professores quando vos apresentaram o projeto?

3. Participaste na preparação das atividades? Dá exemplos de atividades em que participaste?

4. Tiveste oportunidade de escolher o país e as formas de fazer pesquisa sobre esse país?

5. O que gostas mais e o que gostas menos neste projeto?

6. Ficaste com curiosidade em conhecer outros países? Porquê?

7. O que aprendeste com este projeto ao nível do trabalho com os outros, na pesquisa de informação e resolução de problemas, por exemplo?

8. Gostaria que fizesses um balanço global da tua participação até este momento. Achas que tem sido bom participar neste projeto. Porquê?

9. O que pensas que se poderia melhorar?

10. Gostavas de continuar a participar neste tipo de projetos? Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

A professora estagiária,

Miss Mag.

Anexo VI

LESSON PLAN

Birthday words and expressions

Introduction



Nome: Ângela Emerenciana T. Ribeiro de Magalhães

Escola: EB1

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

Turma: 3.º F, 25 alunos

Orientador(a): Professor Doutor

Unidade: 1 aula (60' min.)

Co-orientador(a): Doutora

Regência: 1 (14/11/2017)

ÍNDICE

1.	Introdução	2
1.1.	A Planificação	2
1.2.	Continuidade pedagógica	3
1.3.	Músicas, rimas e cânticos	3
1.4.	Jogos	4
1.5.	Os recursos materiais	4
2.	Plano	6
2.1.	Sumário	6
2.2.	Perfil de turma	6
2.3.	Conhecimentos prévios	6
2.4.	Conteúdos, Objetivos, Recursos E Interação, Avaliação	7
2.5.	Procedimentos em aula	9
	BIBLIOGRAFIA	14
	ANEXOS	15

1. INTRODUÇÃO

Procuro fazer algumas considerações em torno do ato de planificar e opções de atividades para esta aula ou conjunto de aulas. Apesar de estarem incluídas neste plano, estas considerações são referentes a todas as planificações que irei desenvolver neste processo. Noutros planos procurar-se-á abordar apenas outros aspetos pertinentes dos mesmos para não repetir assuntos.

O presente plano diz respeito à primeira aula de Regência da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo. É primeira aula de um conjunto de seis na turma F do 3º ano da Escola Básica de

1.1. A PLANIFICAÇÃO

Sendo esta a primeira aula, houve necessidade de aprofundar conhecimentos em relação à planificação de aulas. No momento da sua planificação tudo deverá ser pensado (objetivos, atividades, materiais, tempo, público alvo, possíveis constrangimentos e suas soluções, *skills*, metas curriculares, ...). Reconheço que um plano de aula não necessita de ter este formato e na prática docente (aliada a muitas outras tarefas e vida pessoal) seria impossível um formato deste tipo. Contudo, procuro mostrar os aspetos que considero importantes, independentemente do formato adotado.

A propósito da planificação de aulas Jeremy Harmer (1991, 258) refere o seguinte:

“The two overriding principles behind good lesson planning are variety and flexibility. Variety means involving students in a number of different types of activity and where possible introducing them to a wide selection of materials; it means planning so that learning is interesting and never monotonous for students. Flexibility comes into play when dealing with the plan in the classroom; for any number of reasons what the teacher has planned may not be appropriate for that class on that particular day. The flexible teacher will be able to change the plan in such situation”.

Tendo em mente estes dois princípios, na elaboração dos planos deste conjunto de aulas procurou-se selecionar atividades diversificadas de forma a motivar os alunos para realização das mesmas, pois só assim é possível criar uma boa relação com o ensino das línguas estrangeiras em geral, e com o ensino da Língua Inglesa em particular. Nesta faixa etária, o carácter lúdico é a palavra-chave. Para tal é frequente o recurso a atividades rotineiras, como *games, songs and chants, stories, art and crafts* e *role-play*. A rotina em contexto de sala de aula é bastante positiva, pois permite aos alunos uma familiarização com as atividades e interiorização de vocabulários e estruturas linguísticas de comunicação dentro da sala de aula. Os mais novos gradualmente tornam-se familiarizados com rotinas da sala de aula que os ajudam a sentir-se mais motivados e confiantes (Brewster et al., 2010).

Harmer (1991) refere ainda:

“(...) students may become de-motivated if they are always faced with the same type of class. This danger can only be avoided if the teacher believes that the learning experience should be permanently stimulating and interesting”.

1.2. CONTINUIDADE PEDAGÓGICA

Tal como referi anteriormente, esta aula constitui a primeira de seis aulas, uma sequência de quatro aulas seguidas e mais duas lecionadas posteriormente. Neste primeiro contacto procurou-se criar um ambiente relaxado para permitir uma aproximação à turma e consequente motivação. Contudo, não se quis afastar do trabalho desenvolvido pela docente de Inglês. Neste plano procurou-se dar sequência às aulas da professora de Inglês, nomeadamente aos conteúdos do programa (continuação da Unit 1 – How to learn), mais concretamente à introdução dos meses do ano da indicação do aniversário, às rotinas (registo, sumário, Teacher’s Helper, revisão do tempo, tipos de atividade). Contudo, pretende-se introduzir algumas novidades, como a *Hello Song*, *Clean Up Song* e *Weather Chart*.

1.3. MÚSICAS, RIMAS E CÂNTICOS

No que respeita a músicas, rimas e cânticos as crianças adoram-nos e a sua natureza e ritmo repetitivos tornam-nos um veículo ideal para a aprendizagem das línguas.

Brewster et al.(2010, 162) apresentam uma lista de benefícios de canções, rimas e cânticos para a aprendizagem da língua:

- **recurso linguístico** – permitem a introdução de novas estruturas linguísticas, reforço e recapitulação; apresentam linguagem familiar de uma forma nova, criativa e mais motivadora; podem ser usados para o desenvolvimento de diferentes *skills* e de uma forma integradora das mesmas;
- **recurso afetivo/psicológico** – são motivadores e divertidos e ajudam a desenvolver atitudes positivas em relação à língua alvo (eu acrescentaria ainda em relação à aprendizagem das línguas em geral); contribuem para uma maior confiança no uso da língua, ao permitir aos alunos aprender estruturas linguísticas mais complexas que podem exibir ou ensinar aos amigos e familiares;
- **recurso cognitivo** – ajudam na concentração, na memorização e na coordenação; acompanhados por gestos reforçam a aprendizagem, enquanto exigem níveis elevados de energia de uma forma positiva;
- **recurso cultural** – podem permitir o contacto com recursos culturais autênticos de outros países e culturas, também eles elementos do currículo; os alunos inconscientemente estabelecer comparações com os seus na sua língua materna;
- **recurso social** – cantar ou cantarolar em conjunto constitui uma experiência partilhada que ajuda a desenvolver/ reforçar a identidade de grupo.

Os mesmos autores (2010, 168) acrescentam ainda que estes podem ser usados de variadíssimas formas, como *warmers*, como meio de transição entre atividades, para finalizar atividades, para introduzir novas estruturas linguísticas, para praticar e rever conteúdos, para obter a atenção dos alunos, ou para abordar histórias. Por tudo o que foi dito, aliado ao gosto pessoal, não recorrer ao uso de músicas, rimas e cânticos é desperdiçar recursos.

1.4. JOGOS

Segundo Dias & Mourão (2005, 77) designa-se jogo a “... qualquer atividade que permita à criança usar a Língua Inglesa de um modo descontraído e divertido (...) que faz parte da aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo.” Os mesmos autores referem ainda que os jogos são atividades que fazem parte do quotidiano das crianças, proporcionando-lhes um conjunto atrativo e significativo para a utilização da língua-alvo, implicando intenções, planos e permitindo à criança usar estratégias reais, sendo a língua usada como um recurso necessário para o propósito do jogo. Sendo assim, os jogos trazem a Língua Inglesa para o mundo real da comunicação, gerando esperanças, medos, excitação e encorajando o pensamento estratégico e mobilizando a atenção global dos aprendentes, competências estas essenciais para a sociedade atual que instituições internacionais, como o Conselho da Europa, por exemplo, realçam a importância de uma pedagogia para a autonomia que sirva os futuros interesses dos alunos (Conselho da Europa, 2001: 200).

Os jogos têm ainda um caráter social já que implicam o trabalho com os colegas, entre pares ou grupo. Servem para ensinar o desportivismo e a honestidade e ajudam as crianças a partilharem, bem como o cumprimento de regras (Dias & Mourão, 2005, 77), também estas competências essenciais para os cidadãos do Século XXI.

Não há dúvida de que os jogos são uma excelente estratégia no contexto do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo, mas é importante que haja uma boa explicação dos mesmos (se necessário recorrer à língua materna para explicar os procedimentos), monitorização e alguns cuidados para não se tornarem caóticos.

1.5. OS RECURSOS MATERIAIS

► O manual e fichas de trabalho

O manual escolar é considerado um dispositivo pedagógico central do processo ensino/aprendizagem. Esta legitimidade é-lhe atribuída nos documentos oficiais, como por exemplo n’A Lei de Bases do Sistema Educativo, art. nº. 44, ponto 2, alínea a), que lhe confere o estatuto de “recurso educativo privilegiado”, sendo-lhe atribuídas funções que visam “contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor” (Circular 14/97).

Brewster et al. (2010: 152), a propósito da utilização de manuais no ensino das línguas estrangeiras, refere várias vantagens, quer para alunos quer para professores:

“ (...) it is a useful learning aid for the pupil. It can identify what should be taught/learned, and the order in which to do it. It can indicated what methodology should be used. It can provide, attractively and economically, all or most of the materials needed. It reduces the teacher's workload. I can provide a link between the school and home”.

É importante lembrar que bons manuais podem ser excelentes auxiliares de ensino, mas é igualmente importante referir que um manual é apenas uma ferramenta, num universo de várias que podem ser utilizadas, sendo necessária uma análise prévia antes da utilização do recurso. Pela análise que fiz ao manual adotado, e mais concretamente aos conteúdos da unidade a ser trabalhada, senti-se necessidade consultar outros manuais e de criar materiais próprios (fichas de trabalho) para completar o manual, também esta atividade diária do professor.

► Recursos digitais

O *Perfil dos alunos do Séc. XXI* (2017) refere a necessidade de desenvolver nos alunos literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida. Entre as principais aptidões e competências consideradas essenciais para os jovens deste milénio, elencadas neste documento, destaca-se a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a comunicação, a colaboração, a literacia no uso e acesso à informação, a investigação e pesquisa, a literacia mediática, a cidadania digital, as operações e conceitos em TIC.

A combinação do ensino da Língua Inglesa com a tecnologia é uma forma de encorajá-los e de desenvolver outras competências e não poderia ter sido colocada de parte neste plano. Contudo, nem sempre as escolas estão munidas com estas ferramentas, ou às vezes até estão, mas a sua utilização não é pertinente por variadíssimas razões, de natureza infraestrutural ou mesmo de organização dos recursos.

► Uso de *flashcards*

Reconheço que os *flashcards* são um recurso simples, versátil. Ainda que seja um recurso muito utilizado, gostaria de apresentar algumas razões para o uso dos mesmos nesta faixa etária.

A propósito da utilização da sua utilização Joanna Budden (British Council, 2004) refere a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner lembra aos professores que existem muitos tipos de alunos dentro de qualquer classe. Gardner lembra que professores devem procurar ir ao encontro de diferentes tipos de alunos em algum momento durante as suas aulas. É particularmente importante atrair/captar a atenção de alunos que tenham apetência para conteúdos visuais, uma vez que uma proporção muito elevada de alunos tem esse tipo de inteligência. Os *flashcards* podem ser brilhantes e coloridos e causar um impacto real sobre estes alunos.

Para esta faixa etária, já que as crianças adquiriram a leitura (embora tenhamos alunos que ainda não por dificuldade na sua aprendizagem), os mesmos podem ser usados em conjunto com as *word cards*, que podem, e devem ser introduzidos após abordagem pictográfica, de modo a não interferir com a pronúncia correta. Podem ser úteis em todas as fases da aula: para apresentar, praticar e reciclar o vocabulário. Estes podem ser usados numa multiplicidade de jogos. Podem ser facultados aos alunos em formato *mini-flashcard* para serem usados em pares ou pequenos grupos ou para serem levados para casa para eles praticarem com os seus familiares.

2. PLANO

2.1. SUMÁRIO

Lesson number XX

Tuesday, 14th November 2017.

It's autumn.

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

Summary:

Self-introduction.

Birthday vocabulary and expressions.

2.2. PERFIL DE TURMA

A turma de 3.º ano é constituída por 25 alunos, alguns deles de etnia cigana. 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). A turma não possui alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas é bastante heterogénea ao nível do aproveitamento, participação, motivação e comportamento. A língua materna (L1) de todos os alunos é o Português.

2.3. CONHECIMENTOS PRÉVIOS

- **Classroom language** – Os alunos já estão familiarizados com vocabulário e expressões simples da sala de aula em Inglês (por exemplo, responder à verificação de presença, pedir para ir à casa de banho, compreender instruções de trabalho), bem como cumprimentar e despedir-se.
- **Self-introduction** – É esperado que os alunos sejam capazes de dar informação pessoal, como o nome, apelido, idade, país, nacionalidade e preferências (por exemplo, „favourite season“ e „favourite colour“), conteúdos já abordados no presente ano letivo.
- **Weather** – Como rotina da disciplina, a turma identifica, no início da aula de Inglês, os estados do tempo (por exemplo, “It’s sunny” ou “It’s rainy and cold”), como também a estação. Para auxiliar o processo, vai ser colocado um *Weather Chart* no *English Corner* para facilitar a memorização e reforçar a rotina da turma. Este será atualizado todas as aulas pelo *Teacher’s Helper* (nomeado aleatoriamente em todas as aulas).
- **Numbers & Colours & Classroom objects** – Tendo em conta que os números até 20, as cores e os objetos da sala já foram abordados pela docente de Inglês neste período, procura-se que os alunos apliquem os mesmos em exercícios orais e escritos para a

realização das tarefas propostas na abordagem destes novos conteúdos como forma de revisão. Sempre que necessário, proceder-se-á a uma recapitulação destes conteúdos e pontual correção linguística ou escrita.

2.4. CONTEÚDOS, OBJETIVOS, RECURSOS E INTERAÇÃO, AVALIAÇÃO

CONTEÚDOS

Unidade Unit 1 – How to learn

Tópico Birthdays

Léxico

- Greetings and Farewells (“Hello!”, “Goodbye!”);
- Self-introduction (name, age, favourite colour, origin);
- Numbers from 1 to 10;
- Birthday party (“balloons”, “candles”, “card”, “present”, “cake”, “friends”, “sweets”, “hat”)

Estruturas

- Greetings and Farewells (“Good afternoon!”, “See you later!”);
- Self-introduction (“My name’s ...”, “I am ... years old”);
- Birthday party vocabulary (“Happy Birthday!”)

OBJETIVOS DA AULA

Objetivo principal

- Até ao final da aula, os alunos serão capazes de identificar os novos itens lexicais alusivos à celebração de aniversário;

Outros Objetivos

- Cumprimentar;
- Responder sobre identificação pessoal;
- Despedir-se;
- Usar numerais cardinais na indicação da idade;
- Repetir um poema e canções sobre o tema.

RECURSOS

- Canções/chants – Hello Song, Happy Birthday, Clean Up
- CD “Stars – Inglês 3.º ano”, Areal Editores
- Coluna

- Computador
- e-Manual
- Flashcards – Set Birthday Party
- Flashcards – Set Feelings
- Marcadores para o quadro branco
- Name tag (identificação dos alunos em suporte de papel)
- Poster – Treetops Wood
- Powerpoint “Birthday Party”
- Projetor
- Puppets – Holy & Bud
- Quadro
- Student’s Book “Stars – Inglês 3.º ano”, Areal Editores
- Student’s Notebook
- Weather Chart
- Word cards – Set Birthday Party
- Worksheet 1

INTERAÇÃO

- Whole class (WC)
- Individual work (IND)
- Pair work (PW)

AVALIAÇÃO

- **Observação direta:**
 - comportamento
 - participação
 - interesse
 - envolvimento nas atividades

2.5. PROCEDIMENTOS EM AULA

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
Reception/ Warmer - Greeting students (ss) - Singing a Hello Song - Talking about feelings - Introducing the mysterious characters (Holly-Bud)	Teacher (T) - WC Ss - T/WC	Listening 8.1 8.2 9.1 9.6 9.8 Lexis and Grammar 5.1 5.2 Speaking 10.1 11.1 11.2	- T greets students (ss) at the door while singing a Hello Song. - T invites them to sit down at their desks. - T asks some ss individually "How are you today?" - Holly and Bud are introduced to the class (elves/little people who live in the wood; they live in a tree house and they make use of some objects they find around them, in the wood, things left by human). - A student is invited to come to the board to find objects in the wood he/she recognises (eg. Pencils, rubbers, rulers, etc.).	Problem 1: Ss may have some difficulties in sitting immediately and remain silent after lunch. Problem 2: Ss may not remember how to answer the question "How are you today?", or may have some difficulties in pronouncing them correctly. Solution 1: T will use some attention grabbers to get the ss's attention. Solution 2: T will use some flashcards to revise the feelings (fine, great, not so good)	- Computer - Speaker - Hello Song - Flashcards (feelings) - Puppets (Holly & Bud) - Poster Treetops Wood	10'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
Introduction - Introducing themselves	T - WC IND Ss - T/WC	Speaking 11.1 11.4 13.1	- T introduces herself and asks ss to write their names on the name tags they have on their desks, by using coloured pencils. - Ss are invited to make a short personal presentation (name), by holding their name tags.	Problem: Ss may not understand what they have to do at first. Solution: T will exemplify this and explain it in Portuguese (L1), if necessary.	- Name Tag	10'
Classroom routines - Writing the summary - Updating the Weather Chart - Checking attendance	T - WC	Intercultural Domain 2.1 Listening 9.6 9.7	- T chooses a teachers' helper at the random and asks him or her to update the Weather Chart. - T writes the summary. Ss copy it to their notebooks. - T checks the attendance and reminds ss to answer "I'm here" or "She/he is not here".	Problem: Some ss may not copy the register into their notes. Solution: T will check if ss are doing their registers.	- Board - Markers - Weather Chart	5'
Pre-teaching new vocabulary - Checking ss's knowledge about the topic	T - WC Ss	Lexis and Grammar 6.1	- Ss look at a picture of a birthday party and listen to a birthday song. - T asks some questions about it (eg. "Where are the children?", "What are they doing?", "What are they	Problem: Ss may not understand what they have to do at first or may have some difficulties in name words or answer the questions.	- Computer - Speaker - Powerpoint - Birthday Song	5'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
	- T/WC		wearing? Or "Name some objects on the table".	Solution: T will exemplify this and explain it in Portuguese (L1) and invites ss to repeat some words in English.		
Language Presentation - Introducing birthday party vocabulary	T - WC	Listening 9.8 Speaking 12.2	- The vocabulary is introduced. - T puts the birthday flashcards on the board and asks ss to repeat several times each word after it is spoken, while using some actions to represent each picture (to be used next class). - Ss are encouraged to do the actions (eg. a present by unwrapping a present, a cake by rubbing the tummy, sweets by licking a lollipop).	Problem: Ss may have difficulty in saying the words. Solution: After providing the model, T asks students to repeat the words as a choral drill. Then, individual drills may take place, if T understands they are necessary.	- Flashcards Set Birthday Party	10'
Initial sound activity - Practicing vocabulary	T - WC WC - T Ss - T/WC	Listening 9.8 Speaking 12.2 12.3	- T puts the flashcards in different places around the room. - Ss are told that T is going to say the initial sounds of the words and that they must finish the words and pointing to the corresponding flashcard.	Problem: Ss may not understand what they have to do at first. Solution: T will exemplify this and explain it in Portuguese (L1), if necessary.	- Flashcards Set Birthday Party	5'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
<p>Picture and words association</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associating pictures and words 	<p>Ss - WC/T</p> <p>IND</p>	<p>Speaking 12.2 12.3</p> <p>Reading 14.3</p> <p>Writing 15.1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Word cards are distributed. - Ss who have a word card have to pronounce the word and put it next to the correct flashcard. - Ss are invited to repeat all the words. - The teacher's helper hands in the worksheet 1. Ss have to match words and pictures individually. - A student writes the correction on the board. Then, T asks ss to confirm their answers. 	<p>Problem: Ss may have difficulty in saying the words or associate the pictures and words.</p> <p>Solution: After providing the model, T asks students to repeat the word or asks a colleague to help them.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Word cards - Set Birthday Party - Worksheet 1 - Board - Markers 	10'
<p>End of the Lesson</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informal Assessment of the lesson - Clean up 	<p>T - WC</p>	<p>Listening 8.1 8.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ss are asked in their mother tongue to assess the lesson by using their thumbs: thumbs up positive answer; thumbs to the left more or less; thumbs down negative answer. - T teaches the Clean Up Song and explains its vocabulary and use. 	<p>Problem: Ss may make too much noise or walking around the classroom.</p> <p>Solution: T will monitor the class and check if ss are organising their materials.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computer - Speaker - Clean Up Song 	5'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
			- Ss may then order their material and sing the song at the same time.			
EXTRA ACTIVITY (if there is enough time left to do it) - Revising colours	T - WC IND	Speaking 11.6 Lexis and Grammar	- Revising the colours. - Colour in the circles on the name tag following the words.	Problem: Ss may have difficulty in saying/ recognising the words/colours. Solution: T asks other students to translate the words into Portuguese.	- Name Tag	5'

BIBLIOGRAFIA

A Lei de Bases do Sistema Educativo. Circular 14/97

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 em 9 de novembro de 2017.

Brewster, J., Ellis, G., GIRARD, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide* (New Edition). London: Penguin English Guides.

Budden, J. (2004). *Using flash cards with young learners*. British Council, Spain. Disponível em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-flash-cards-young-learners>. Consultado em 10 de novembro de 2017.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Dias, A., Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo – Práticas Partilhadas. Sugestões para projectos de ensino do Inglês no 1.º Ciclo*. Porto: Edições Asa.

Gomes et al. (2017). *Perfil dos alunos do Séc. XXI*. Ministério da Educação.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

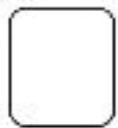
Howell, S., Kester-Dodgson, L. (2016). *New Treetops 3 – Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Oxford: OUP.

ANEXOS

Birthday party

► Match words and pictures.

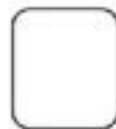
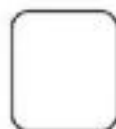
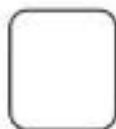
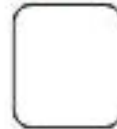
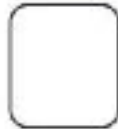
- | | | | |
|-------------|------------|------------|-------------|
| 1. balloons | 2. sweets | 3. card | 4. presents |
| 5. cake | 6. friends | 7. candles | 8. hat |



Birthday party

► Match words and pictures.

- | | | | |
|-------------|------------|------------|-------------|
| 1. balloons | 2. sweets | 3. card | 4. presents |
| 5. cake | 6. friends | 7. candles | 8. hat |





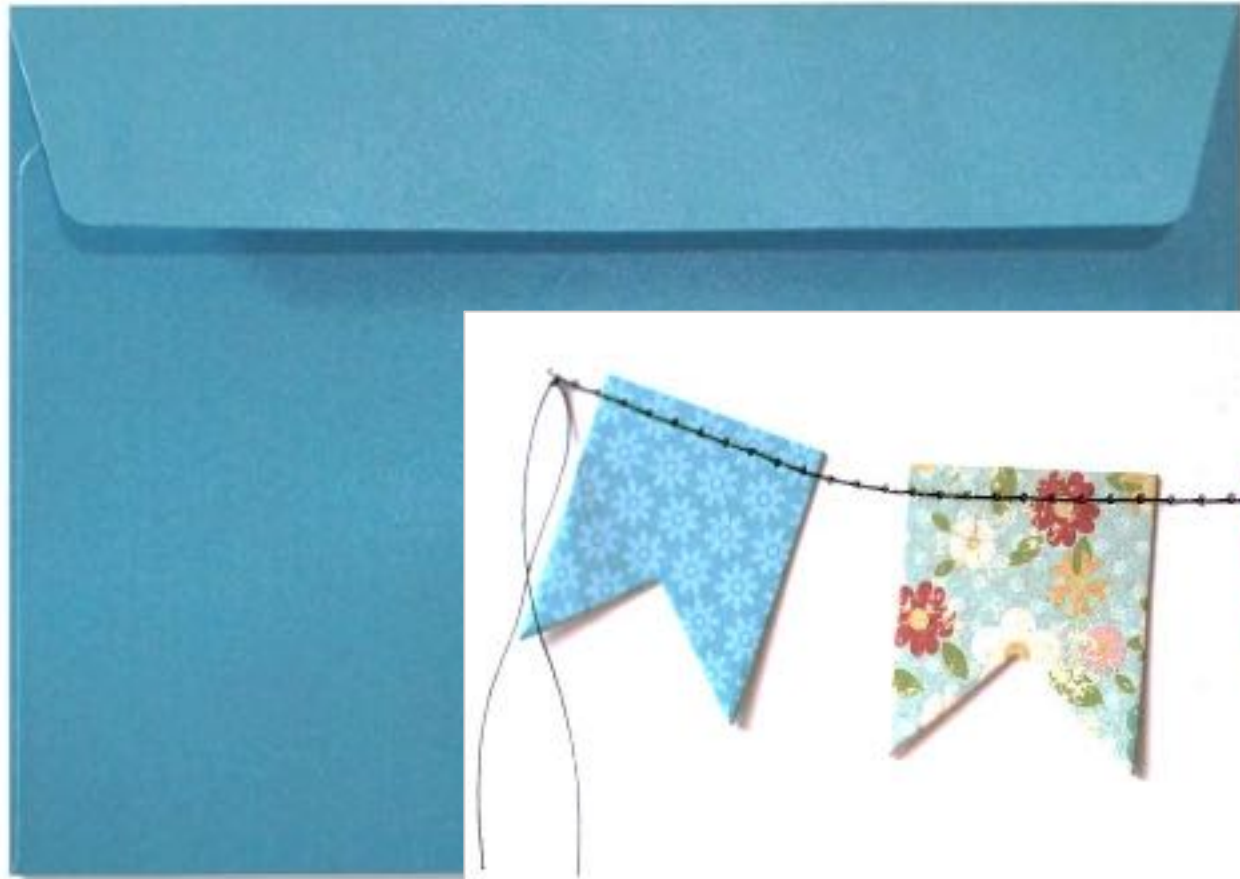












Happy BIRTHDAY



balloons

cake

sweets

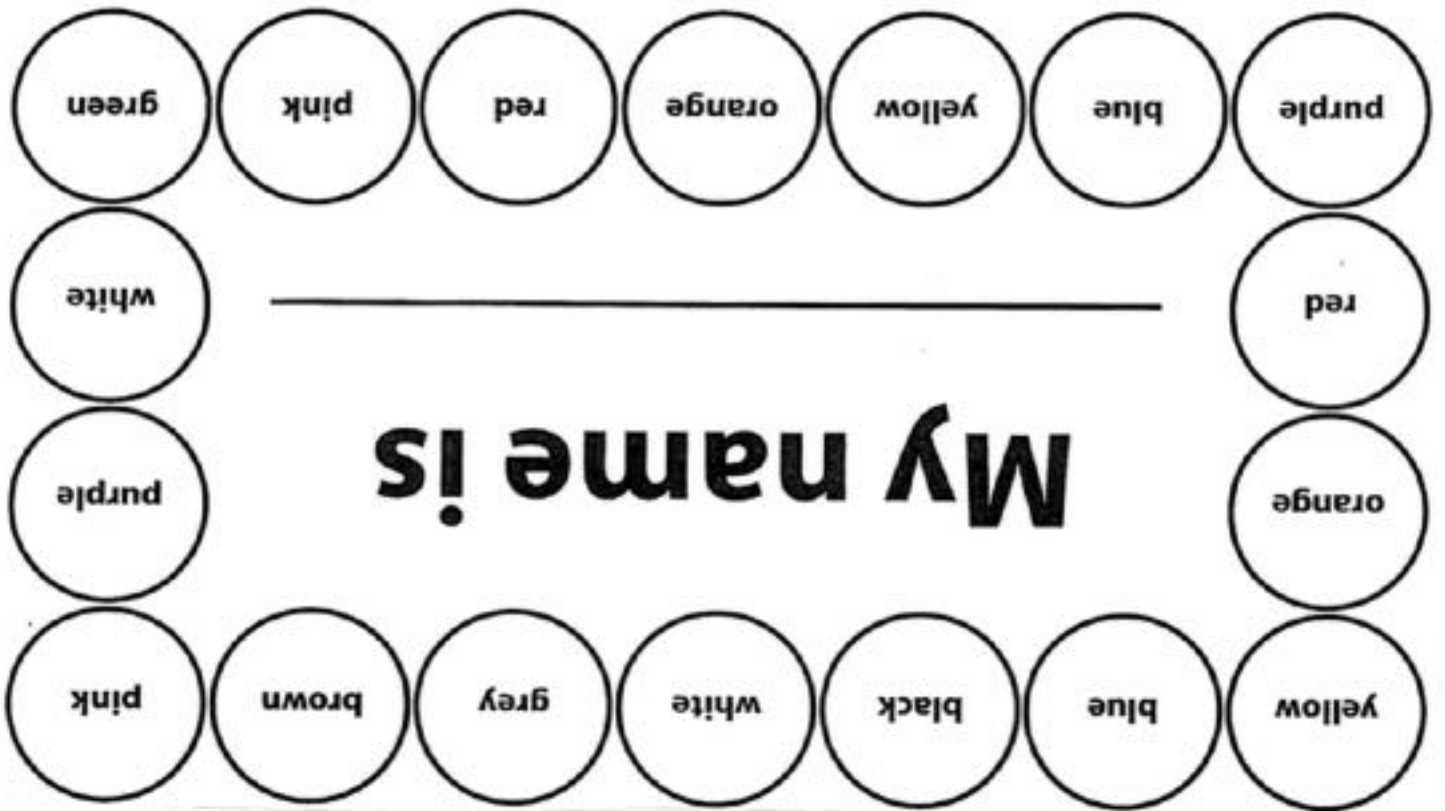
presents

friends

card

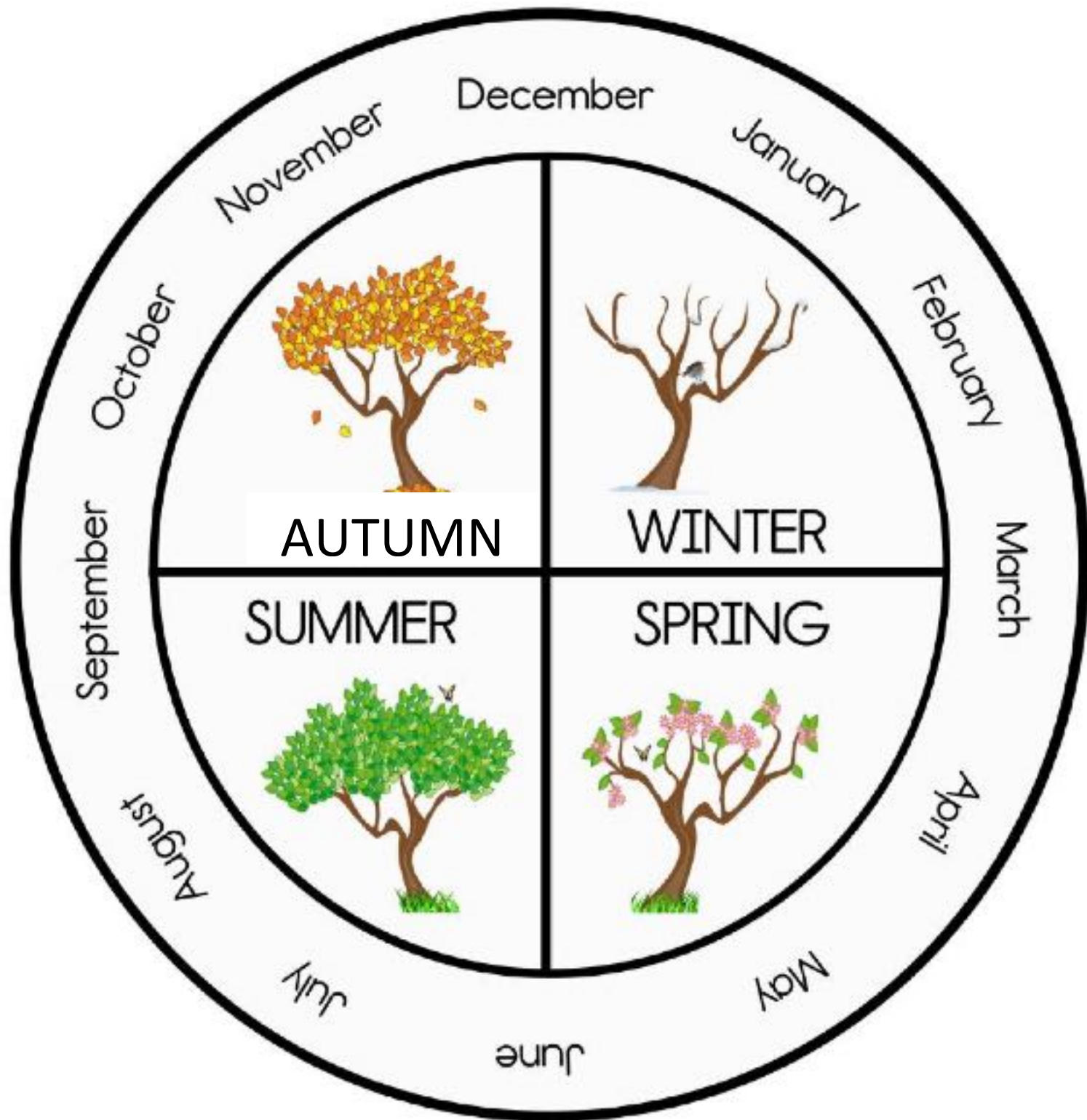
hat

candles



I'm _____.

My birthday it's in _____.





today it is..

today it is..

today it is..

1

3

5

7

2

4

6

8

9

11

13

15

10

12

14

16

17

19

21

23

18

20

22

24

25

27

29

31

26

28

30

Sunday

Tuesday

Thursday

Saturday

Monday

Wednesday

Friday

2013

2014

January

March

May

July

February

April

June

August

September

November

October

December

Anexo VII

LESSON PLAN

Playground Activities

Introduction



Nome: Ângela Emerenciana T. Ribeiro de Magalhães

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

Orientador(a): Professor Doutor

Co-orientador(a): Doutora

Escola: EB1

Turma: 4.º F, 19 alunos

Unidade: 1 aula (60' min.)

Regência: 2 (14/11/2017)

ÍNDICE

1.	Introdução	2
1.	Plano	2
1.1.	Sumário	2
1.2.	Perfil de turma	2
1.3.	Conhecimentos prévios	3
1.4.	Conteúdos, Objetivos, Recursos E Interação, Avaliação	3
1.5.	Procedimentos em aula	9
	ANEXOS	14

1. INTRODUÇÃO

O presente plano diz respeito à segunda aula de Regência da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na turma F do 4.º ano, da Escola Básica de

No plano da Regência 1 procurei refletir e investigar questões relativas ao processo de planificação, bem como o recurso a instrumentos e atividades que foram igualmente tidos como importantes na elaboração deste plano, nomeadamente a importância das rotinas, o recurso a jogos e atividades.

Tal como no plano anteriormente, neste plano procurou-se dar sequência às aulas da professora de Inglês, respeitando as rotinas da turma (registo do sumário) e na continuidade dos conteúdos do programa (continuação da Unit 2 – At school), mais concretamente à revisão das partes da escola e à introdução das atividades de recreio.

Fez-se uma análise aos materiais disponibilizados pelo manual e achou-se pertinente recorrer a recursos presentes no mesmo para reforçar os conteúdos da aula.

1. PLANO

1.1. SUMÁRIO

Lesson number XX

Tuesday, 14th November 2017.

It's autumn.

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

Summary:

Revising places at school.

Playground activities.

1.2. PERFIL DE TURMA

A turma de 4.º ano é constituída por 19 alunos, alguns deles de etnia cigana. 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). A turma é bastante heterogénea ao nível do aproveitamento, participação, motivação e comportamento. Possui um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que necessita de apoio e materiais diferenciados, já que não consegue escrever nem ler. A língua materna (L1) de todos os alunos é o Português. O facto da aula ser ao último tempo da tarde os alunos podem mostrar algum cansaço e agitação.

1.3. CONHECIMENTOS PRÉVIOS

- **Classroom language** – Os alunos já estão familiarizados com vocabulário e expressões simples da sala de aula em Inglês (por exemplo, responder à verificação de presença, pedir para ir à casa de banho, compreender instruções de trabalho), bem como cumprimentar e despedir-se.
- **Self-introduction** – É esperado que os alunos sejam capazes de dar informação pessoal, como o nome, apelido, idade, país, nacionalidade e preferências (por exemplo “favourite season” e “favourite colour”), conteúdos já abordados no presente ano letivo.
- **Weather** – Como rotina da disciplina, a turma identifica, no início da aula de Inglês, os estados do tempo (por exemplo, “It’s sunny” ou “It’s rainy and cold”), como também a estação. Para auxiliar o processo, vai ser colocado um *Weather Chart* no *English Corner* para facilitar a memorização e reforçar a rotina da turma. Este será atualizado todas as aulas pelo *Teacher’s Helper* (nomeado aleatoriamente em todas as aulas).
- **Numbers & Colours & Classroom objects** – Tendo em conta que os números até 20, as cores e os objetos da sala já foram abordados pela docente de Inglês neste período, procura-se que os alunos apliquem os mesmos em exercícios orais e escritos para a realização das tarefas propostas na abordagem destes novos conteúdos como forma de revisão. Sempre que necessário, proceder-se-á a uma recapitulação destes conteúdos e pontual correção linguística ou escrita.
- **Places at school** – É esperado que os alunos já saibam reconhecer as partes da escola, abordadas em aulas anteriores.

1.4. CONTEÚDOS, OBJETIVOS, RECURSOS E INTERAÇÃO, AVALIAÇÃO

CONTEÚDOS

Unidade Unit 2 – At school

Tópico Playground activities

Léxico

- Greetings and Farewells (“Hello!”, “Goodbye!”);
- Self-introduction (name, age, favourite colour, origin);
- Places at school (“canteen”, “gym”, “classroom”, “library”, “computer room”, “playground”);
- Playground activities (“running”, “playing football”, “playing basketball”, “playing hide and seek”, “playing hopscotch”, “playing on the slide”, “playing on a swing”, “playing tag”).

Estruturas

- Greetings and Farewells (“Good afternoon!”, “See you later!”);
- Self-introduction (“My name’s ...”, “I am ... years old”);
- Playground activities (“Who’s playing ...?”, “What’s _____ doing?”, “What’s your favourite playground activity?”)

OBJETIVOS DA AULA

Objetivo principal

- Até ao final da aula, os alunos serão capazes de identificar os novos itens lexicais alusivos atividades de recreio.

Outros Objetivos

- Cumprimentar;
- Responder sobre identificação pessoal;
- Despedir-se.

RECURSOS

- CD “Start – Inglês 4.º ano”, Gailivro
- Coluna
- Computador
- e-Manual
- Flashcards – Set Playground Activities
- Flashcards – Set Feelings
- Flashcards – Set Places at school
- Marcadores para o quadro branco
- Name tag (identificação dos alunos em suporte de papel)
- Poster – Playground
- Quadro
- Activity Book Plus – Inglês 4.º ano”, Gailivro
- See you later Song
- Student’s Notebook

INTERAÇÃO

- Whole class (WC)
- Individual work (IND)
- Pair work (PW)

AVALIAÇÃO

- **Observação direta:**
 - comportamento
 - participação
 - interesse
 - envolvimento nas atividades

1.5. PROCEDIMENTOS EM AULA

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
Reception/ Warmer - Greeting students (ss) - Singing a Hello Song - Talking about feelings	Teacher (T) - WC Ss - T/WC	Listening 8.1 8.2 9.1 9.6 9.8 Lexis and Grammar 5.1 5.2 Speaking 10.1 11.1 11.2	- T greets students (ss) at the door while singing a Hello Song. - T invites them to sit down at their desks. - T asks some ss individually "How are you today?"	Problem 1: Ss may have some difficulties in sitting immediately and remain silent after lunch. Problem 2: Ss may not remember how to answer the question "How are you today?", or may have some difficulties in pronouncing them correctly. Solution 1: T will use some attention grabbers to get the ss's attention. Solution 2: T will use some flashcards to revise the feelings (fine, great, not so good)	- Computer - Speaker - Hello Song - Flashcards (feelings) - Puppets	5'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
Introduction - Introducing themselves	T – WC IND Ss - T/WC	Speaking 11.1 11.4 13.1	- T introduces herself and asks ss to write their names on the name tags they have on their desks, by using coloured pencils. - Ss are invited to make a short personal presentation (name, age), by holding their name tags.	Problem: Ss may not understand what they have to do at first. Solution: T will exemplify this and explain it in Portuguese (L1), if necessary.	- Name Tag	10'
Classroom routines - Writing the summary - Updating the Weather Chart - Checking attendance	T – WC	Intercul- tural Domain 2.1 Listening 9.6 9.7	- T chooses a teachers' helper at the random and asks him or her to update the Weather Chart. - T writes the summary. Ss copy it to their notebooks. - T checks the attendance and reminds ss to answer "I'm here" or "She/he is not here".	Problem: Some ss may not copy the register into their notes. Solution: T will check if ss are doing their registers.	- Board - Markers - Weather Chart	5'
Pre-teaching new vocabulary - Checking ss's knowledge	T – WC Ss –	Lexis and Grammar 6.1	- Ss look at a poster of a playground and listen to children playing. - T asks some questions about it (eg. "Where are the children?", "What	Problem: Ss may not understand what they have to do at first or may have some difficulties in name words or answer the questions.	- Computer - Speaker - Poster Play-ground	5'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
about the topic	T/WC		are they doing?", "What are they wearing?	Solution: T will exemplify this and explain it in Portuguese (L1) and invites ss to repeat some words in English.	- Sound File Children Playing	
Flash flash-card - Revising places at school	T - WC	Lexis and Grammar 6.1	- Ss are invited to say other places at school. - Teacher shows a flashcard very quickly. - Ss should guess the card as quickly as possible. Teacher can show it again, for longer if necessary.	Problem: Ss may not understand what they have to do at first or may have some difficulties in name words or answer the questions. Solution: T will exemplify this and explain it in Portuguese (L1) and invites ss to repeat some words in English.	- Flashcards Set Places at school	3'
Language Presentation - Introducing Playground activities	T - WC	Listening 9.8 Speaking 12.2	- Sts listen to the vocabulary and repeat. - Ss are encouraged to do the actions (eg. Throwing a basketball ball, running, playing a football ball, etc.).	Problem: Ss may have difficulty in saying the words. Solution: After providing the model, T asks students to repeat the words as a choral drill. Then, individual drills may take place, if T understands they are necessary.	- Flashcards Set Playground Activities	10'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
Fly-swatter game -Hitting the correct flash-card	T - Ss Ss - Ss	Listening 9.8	<ul style="list-style-type: none"> - Two students get a fly swatter each. - Teacher calls out a name of an activity and players need to hit the correct flashcards (on the board) using their fly swatter. - Teacher repeats the same procedure with other students. 		<ul style="list-style-type: none"> - Flashcards - Set Play-ground Activities - Fly-swatters 	5'
Match word and picture - Associating pictures and words	IND	Reading 14.3	<ul style="list-style-type: none"> - T divides the board in two parts and places a set of flashcards on the board and put the corresponding word cards separately on the board in random order. - A student is invited to come and select a word card and place it under the correct flashcard. 	<p>Problem: Ss may have difficulty in saying the words or associate the pictures and words.</p> <p>Solution: After providing the model, T asks students to repeat the word or asks a colleague to help them.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Word cards - Set Play-ground Activities - 	5'
Read, look and write -	IND	Reading 14.3 Writing 15.1	<ul style="list-style-type: none"> - Ss are invited to open their books on page 20 and do exercise 2. - Ss read the dialogue and have to complete the speech bubbles, while other colleagues give their answers. 	<p>Problem: Ss may not understand what they have to do at first or may have some difficulties in answer the question.</p> <p>Solution: T will give an example.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Student's Book, page 20 - Board - Markers 	5'-10'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time
			- A student writes the correction on the board. Then, T asks ss to confirm their answers.			
End of the Lesson - Informal Assessment of the lesson - Clean up	T - WC	Listening 8.1 8.2	- Ss are asked in their mother tongue to assess the lesson by using their thumbs: thumbs up positive answer; thumbs to the left more or less; thumbs down negative answer. - Ss may then order their material and sing the song at the same time.	Problem: Ss may make too much noise or walking around the classroom. Solution: T will monitor the class and check if ss are organising their materials.	- Computer - Speaker - See you later Song	2'
EXTRA ACTIVITY (if there is enough time left to do it) - Revising colours - Express favourite playground activities	T - WC IND	Speaking 11.6 Lexis and Grammar	- Revising the colours. - Colour in the circles on the name tag following the words. - Drawing their favourite playground activity.	Problem: Ss may have difficulty in saying/ recognising the words/colours. Solution: T asks other students to translate the words into Portuguese.	- Name Tag	5'

ANEXOS



























run

walk

jump

hop

throw

catch

playground

**play hide
and seek**

play

hopscootch

jump rope

**playing
blindfolded**

sing

**play
football**

running

**playing
football**

**playing
basketball**

**playing hide
and seek**

**playing
hopscotch**

**playing on
the slide**

**playing on
a swing**

**playing
tag**









Anexo VIII

LESSON PLAN

Fruit and Vegetables



Nome: Ângela Emerenciana T. Ribeiro de Magalhães

Escola: EB1

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

Turma: 4.º F, 19 alunos

Orientador(a): Professor Doutor

Unidade: 1 aula (60' min.)

Co-orientador(a): Doutora

Regência: 9 (05/01/2018)

ÍNDICE

1. Enquadramento Teórico	2
1.1 Introdução	2
1.2 Justificação teórica	2
2. Plano	4
2.1 Sumário	4
2.2 Perfil de turma	4
2.3 Conteúdos, Objetivos, Recursos E Interação	5
2.4 Procedimentos em aula	7
Bibliografia	11
Anexos	12

1. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO

1.1 Introdução

O presente plano diz respeito à nona aula de Regência da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica de quinta aula na turma F do 4.º ano.

No plano da Regência 1 procurou-se refletir e investigar questões relativas ao processo de planificação, bem como o recurso a instrumentos e atividades que foram igualmente tidos como importantes na elaboração deste plano, nomeadamente a importância das rotinas, o recurso a jogos e atividades.

Fruto de alguma discussão, leitura e reflexão em torno das exigências do Século XXI no que concerne ao papel das instituições educativas no desenvolvimento de competências para fazer face aos desafios destes tempos, optou-se por dedicar as regências que se seguem ao desenvolvimento de outras competências (comunicação, colaboração, criatividade e espírito crítico, por exemplo) que não apenas linguísticas, respeitando a Planificação Anual da disciplina.

O quadro teórico que se segue procura equacionar o desenvolvimento de competências do Século XXI, evidenciando documentos e autores que mais se destacaram nas leituras em torno da temática e que apoiaram a elaboração deste plano e dos seguintes.

1.2 Justificação teórica

O desenvolvimento de competências é hoje assunto de debate de diferentes atores da sociedade, mas é no ambiente educativo que tem vindo a ter mais expressão.

A evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apela à necessidade de preparar as crianças e os jovens para uma vida em constante e rápida mudança, colocando vários desafios aos sistemas educativos, quer no sentido de os tornar mais competitivos no que respeita à qualidade do serviço prestado, quer tornando-os mais humanizados e inclusivos (Fernandes, 2000). Destes exigem-se novos paradigmas, centrados exclusivamente no desenvolvimento de competências – mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes – adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros (Comissão Europeia: 2007). E as opções que se fazem neste domínio têm implicações nos conteúdos de ensino, nos modelos pedagógicos e didáticos, na organização do sistema escolar e nos diferentes processos de desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens que frequentam o ensino obrigatório. (CNE:2004).

A Parceria para o Aprendizagem do Século XXI, conhecida como P21, com sede em Washington D.C., apoia firmemente o desenvolvimento de competências na educação moderna. Esta união de educadores e líderes empresariais americanos, criou um quadro de competências consideradas essenciais para o sucesso futuro de um aluno no século XXI, destacando quatro competências: comunicação, colaboração, criatividade e espírito crítico. Embora originalmente destinado a estudantes nos

EUA, o quadro foi adotado com sucesso por centenas de agências e organizações educacionais em todo o mundo, e impulsionou mudanças e legislação nesse sentido.

Em Portugal, o *Perfil dos alunos do Séc. XXI* (2017) é um referencial que avança numa definição de um perfil de competências que se pretende que os alunos apresentem no final do percurso escolar de 12 anos, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida e responder aos desafios do mundo atual. Segundo este referencial, “Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Gomes et al. :2017) e que se entrelaçam, podendo ser de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Entre as principais aptidões e competências consideradas essenciais para os jovens deste milénio, elencadas neste documento, destaca-se a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a comunicação, a colaboração, a literacia no uso e acesso à informação, a investigação e pesquisa, a literacia mediática, a cidadania digital, as operações e conceitos em TIC, a flexibilidade e a adaptabilidade, a iniciativa e a auto-orientação, a produtividade, a liderança e a responsabilidade. Estas competências são complementares e não correspondem a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Este referencial apela os esforços de todos os intervenientes nos atos educativos (pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa) para o desenvolvimento e implementação de ações que assegurem o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens.

Charles Vilina (2013) no seu artigo *5 Ways to Prepare Your Students for the 21st Century* afirma que a aula de Inglês é o local perfeito para o desenvolvimento dessas competências, já que a aula de Inglês existe para preparar os alunos para comunicarem nas sociedades globais. À medida que o mundo evolui para uma maior interconetividade, são os alunos (usando o Inglês como ferramenta) que têm a responsabilidade de construir uma sociedade global melhor, e não se pode negar que as competências linguísticas para este efeito são essenciais. No entanto, nessa comunicação é igualmente essencial a capacidade de um indivíduo “pensar fora da caixa”, encontrar soluções futuras para problemas futuros, colaborar e chegar a um consenso para além das fronteiras territoriais e culturais. Vilina recomenda cinco estratégias essenciais: permitir ao aluno liderar a aprendizagem, onde o professor adota uma postura de moderador da aprendizagem e guia os alunos para a auto-descoberta; criar um ambiente de questionamento e pesquisa (inquiry-based classroom), permitindo aos alunos questionar e encontrarem as suas próprias respostas; encorajar a colaboração, criando oportunidades de trabalho entre pares e em grupo não só em atividades de ouvir ou falar, mas também na concretização de objetivos em conjunto; desenvolver as competências de pensamento crítico, que ultrapassa a capacidade de retenção vocabular e que lhes permite resolver problemas em situações novas e imprevisíveis, fazer inferências e generalizações ou combinar informação em moldes totalmente novos; e ainda encorajar o desenvolvimento da criatividade, onde os alunos expressam o conhecimento de uma forma pessoal.

Em suma, e como refere Gomes et al. (2017), “Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”. Para tal, é fundamental proporcionar momentos de aprendizagem, menos centrados no professor, em favor de formas mais

dinâmicas, auto-participadas e progressivamente mais autónomas. O desenvolvimento de competências para este século deverá ser em articulação com os conteúdos lecionados. É o que se pretende fazer nas próximas aulas de regência.

2. PLANO

1.1. SUMÁRIO

Lesson number XX

Friday, 5th January 2017.

It's winter.

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

Summary:

Food and vegetables - revision.

Eating habits.

1.2. PERFIL DE TURMA

A turma de 4.º ano é constituída por 19 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). A turma é bastante heterogénea ao nível do aproveitamento, participação, motivação e comportamento. Possui um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que necessita de apoio e materiais diferenciados, já que não consegue escrever nem ler. A língua materna (L1) de todos os alunos é o Português.

1.3. CONHECIMENTOS PRÉVIOS

- **Classroom language** – Os alunos já estão familiarizados com vocabulário e expressões simples da sala de aula em Inglês (por exemplo, responder à verificação de presença, pedir para ir à casa de banho, compreender instruções de trabalho), bem como cumprimentar e despedir-se.

- **Weather** – Como rotina da disciplina, a turma identifica, no início da aula de Inglês, os estados do tempo (por exemplo, “It’s sunny” ou “It’s rainy and cold”), bem como a estação. Para auxiliar o processo, foi colocado um *Weather Chart* no *English Corner* para facilitar a memorização e reforçar a rotina da turma. Este será atualizado todas as aulas pelo *Teacher’s Helper* (nomeado aleatoriamente em todas as aulas).
- **Fruit and vegetables** – Nas últimas aulas do período anterior os alunos abordaram, ainda que superficialmente, vocabulário alusivo a fruta e vegetais. Como já se passou quase um mês e, antes de avançar para novo vocabulário, é pertinente rever o vocabulário e estruturas já abordados.

1.4. CONTEÚDOS, OBJETIVOS, RECURSOS E INTERAÇÃO, AVALIAÇÃO

CONTEÚDOS
<p>Unidade Unit 3 – Food is great!</p> <p>Tópico Fruit and vegetables</p> <p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Greetings and Farewells (“Hello!”, “Goodbye!”); ▪ Fruit (apples, bananas, oranges, pears, grapes, pineapples, tomatoes) ▪ Vegetables (carrots, lettuce, potatoes, peas, beans) ▪ Parts of the head (face, hair, eyes, ears, mouth, nose) <p>Estruturas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Likes and dislikes (“Do you like babanas?”, “Yes, I do.” / “No, I don’t.”) ▪ Quantity (“How many pears can you see?”) ▪ Colour (“What colours can you see?”) <p>Competências do Século XXI</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Espírito crítico ▪ Colaboração ▪ Comunicação ▪ Criatividade
OBJETIVOS DA AULA
<p>Objetivo principal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Até ao final da aula, os alunos serão capazes de identificar itens lexicais alusivos à temática “Healthy Food” e indicar preferências sobre esses alimentos; <p>Outros Objetivos</p>

- Rever vocabulário relacionado com “Fruit and vegetables” e “Parts of the head”;
- Desenvolver competências do século XXI, como o espírito crítico, a colaboração, comunicação e a criatividade;
- Refletir acerca de obras de arte.

RECURSOS

- Coluna
- Computador
- Ficheiro audio – Count down timer
- Flashcards – Fruit and vegetables
- Flashcards – Like and Don't like
- Flashcards – Parts of the hea
- Hello Song
- Imagens de obras de Arcimboldo
- Lago
- Marcadores para o quadro branco
- Powerpoint
- Projetor
- Quadro
- See you later Song
- Student's Notebook
- Weather Chart
- Handouts 1 and 2

INTERAÇÃO

- Whole class (WC)
- Individual work (IND)
- Pair work (PW)
- Group work (GW)

AVALIAÇÃO

- **Observação direta:**
 - comportamento
 - participação
 - interesse
 - envolvimento nas atividades
- **Reforço positivo.**

1.5. PROCEDIMENTOS EM AULA

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
Reception/ Warmer - Greeting students (ss) - Singing a Hello Song - Talking about feelings	Teacher (T) - WC Ss - T/WC	Listening 4.1 8.1 8.2 9.1 Lexis and Grammar 5.1 5.2 Speaking 3.1 11.1 11.2	- T greets students (ss) at the door. - The class sings a Hello Song. - T invites them to sit down at their desks. - T asks some ss individually "How are you today?"	Problem 1: Ss may have some difficulties in sitting immediately and remain silent after lunch. Problem 2: Ss may not remember how to answer the question "How are you today?", or may have some difficulties in pronouncing them correctly. Solution 1: T will use some attention grabbers to get the ss's attention. Solution 2: T will use some flashcards to revise the feelings (fine, great, not so good)	- Computer - Speaker - Hello Song	5'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
Classroom routines <ul style="list-style-type: none"> - Writing the summary - Updating the Weather Chart - Checking attendance 	T – WC	Intercul- tural Domain 2.1 Listening 4.1 9.6 9.7	<ul style="list-style-type: none"> - T chooses a teachers’ helper at the random and asks him or her to update the Weather Chart. - T writes the summary. Ss copy it to their notebooks. - T checks the attendance and reminds ss to answer “I’m here” or “She/he is not here”. 	<p>Problem: Some ss may not copy the register into their notes.</p> <p>Solution: T will check if ss are doing their registers.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Board - Markers - Weather Chart - Notebooks 	10’
Revising vocabulary about fruit and vegetables and parts of the face <ul style="list-style-type: none"> - Checking ss’s knowledge about the topics “Fruit and Vegetables” and “Parts of the head” 	T – WC Ss – T/WC	Lexis and Grammar 6.2 6.3 Intercul- tural Domain 5.2 Spoken Interaction 4.3 Spoken Production 4.3	<ul style="list-style-type: none"> - Ss are invited to look at a picture of a famous Italian artist – Giuseppe Arcimboldo. - T shares some personal information about the artist in L1. - Ss are asked some questions about the pictures: <ul style="list-style-type: none"> ▪ What parts of the head can you see? ▪ What can you see in the picture? ▪ Can you see any fruit? ▪ Can you see any vegetables? ▪ Can you see any flowers? ▪ What colours are they? ▪ How many pears can you see? 	<p>Problem1: Ss may not understand what they have to do at first or may have some difficulties in name words or answer the questions.</p> <p>Solution1: T will exemplify this and explain it, if necessary, in Portuguese (L1) and invites ss to repeat some words in English.</p> <p>Problem2: Ss may have difficulty in saying the words or</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computer - Projector - Pictures - Flashcards – <i>Parts of the head</i> 	15’

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
		Listening 4.1 Art skills	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Which season is it? - T will revise/check ss's previous knowledge of the topic "Parts of the head" by using the flashcards. Ss will be invited to repeat the vocabulary. - T will ask some personal preferences about the topic "Fruit and Vegetables" based on the fruit or vegetables mentioned by the ss. 	<p>don't know the Parts of the head.</p> <p>Solution: After providing the model, T asks students to repeat the words as a choral drill. Then, individual drills may take place, if T understands they are necessary.</p>		
<p>Thinking about eating habits</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducing action verbs "peel" and "wash" - practicing new vocabulary 	<p>T - WC T - WC</p> <p>PW</p> <p>Ss - T/WC</p>	<p>Reading 2.1</p> <p>Lexis and Grammar 6.3</p> <p>Listening 4.1</p> <p>Critical Thinking</p> <p>Communication</p> <p>Life Skills</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ss are asked how they eat fruit and vegetables. - T exemplifies the words "peel", "wash" or "both". - Ss will be given Handout 1. - Ss are invited to work in pairs. - Ss have to discuss with their partners and write the letter W in the square next to the food they have to wash before eating, the letter P next to the food that needs to be peeled or B next to the food which needs both actions. - Ss are invited to share their answers and say the fruit and vegetables. 	<p>Problem: Ss may have difficulty in saying the words.</p> <p>Solution: After providing the model, T asks students to repeat the words as a choral drill. Then, individual drills may take place, if T understands they are necessary.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computer - Projector - Powerpoint - Handout 1 	10'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
			- A s writes the correction on the board.			
Arts Activity - Creating faces	GW	Listening 4.1 Creativity Collabora- tion	- The class is divided into small groups of 3. - Ss are given Handout 2. - Ss are asked to create faces by using fruit and vegetables as Arcimboldo did. - T will monitor students work.	Problem: Ss may not understand what they have to do at first or may have some difficulties in understanding the activity. Solution: T will ask other ss to explain it in L1.	- Handout 2	15'
End of the Lesson - Informal Assessment of the lesson - Clean up	T - WC	Listening 4.1 8.1 8.2 Speaking 11.1 11.2	- Ss are asked in their mother tongue to assess the lesson by using their thumbs: thumbs up positive answer; thumbs to the left more or less; thumbs down negative answer. - Ss may then order their material and sing the song at the same time.	Problem: Ss may make too much noise or walking around the classroom. Solution: T will monitor the class and check if ss are organising their materials.	- Computer - Speaker - See you later Song	5'
EXTRA ACTIVITY (if there is enough time left to do it) Describing their projects	Ss - T/WC	Lexis and Grammar 6.3 7.2 Spoken Production 4.3	- Some ss are invited to describe the fruit and vegetables they used and materials necessary to do the project.	Problem: Ss may have difficulty in understanding what they have to do. Solution: T asks other students to help.	- Art projects	5'

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 em 9 de novembro de 2017.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>. Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Conselho Nacional de Educação (2004). *Saberes básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi> . Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Gomes et al. (2017). *Perfil dos alunos do Séc. XXI*. Ministério da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf . Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Vilina, C. (2013) *5 Ways to Prepare Your Students for the 21st Century*. OUP. Disponível em <https://oupeltglobalblog.com/2013/10/09/5-ways-to-prepare-your-students-for-the-21st-century/> . Consultado em 13 de dezembro de 2017.

ANEXOS

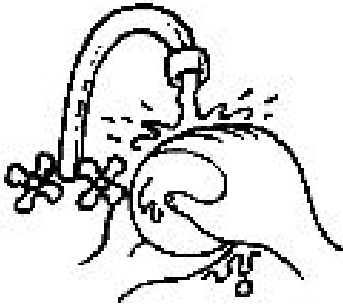
English Worksheet

4th Grade

2nd Term

Name _____ Class _____ Date ____ - ____ - ____

How do we eat fruit and vegetables?



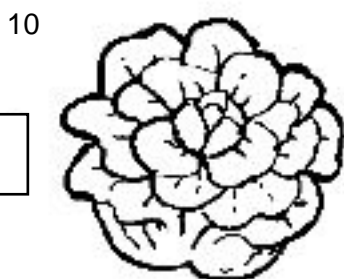
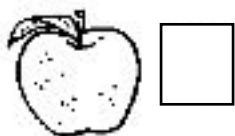
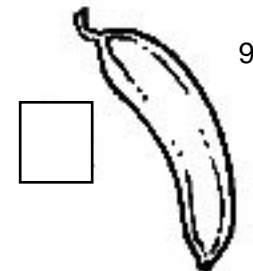
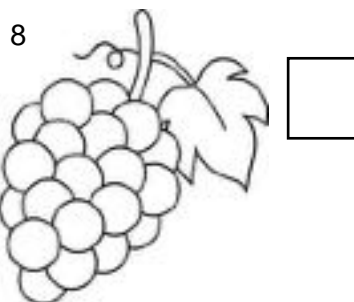
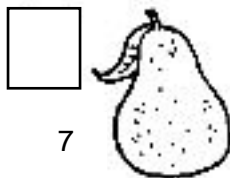
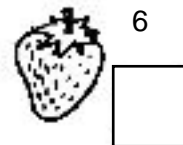
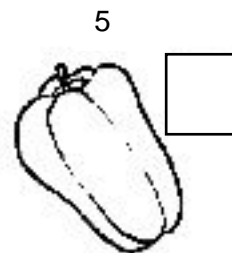
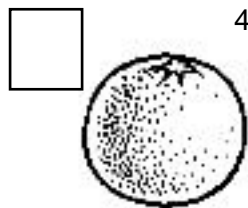
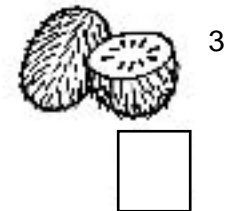
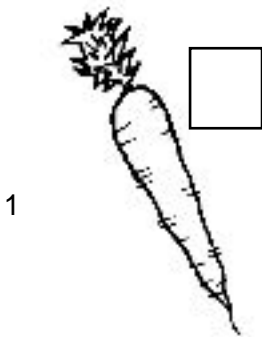
B

Both



Do you wash **W** them before eating?

Do you peel **P** them before eating?



Anexo IX



LESSON PLAN

Fruit and Vegetables



Nome: Ângela Emerenciana T. Ribeiro de Magalhães

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

Orientador(a): Professor Doutor

Co-orientador(a): Doutora

Escola: EB1

Turma: 4.º F, 19 alunos

Unidade: 1 aula (60' min.)

Regência: 10 (09/01/2018)

ÍNDICE

1. Enquadramento Teórico	2
1.1 Introdução	2
1.2 Justificação teórica	2
2. Plano	4
2.1 Sumário	4
2.2 Perfil de turma	4
2.3 Conteúdos, Objetivos, Recursos E Interação, Avaliação	6
2.4 Procedimentos em aula	8
Bibliografia	14
Anexos	15

1. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO

1.1 Introdução

O presente plano diz respeito à décima aula de Regência da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica de sexta aula na turma F do 4.º ano.

Nos planos das regências anteriores procurou-se refletir e investigar questões relativas ao processo de planificação, bem como o recurso a instrumentos e atividades que foram igualmente tidos como importantes na elaboração deste plano, nomeadamente a importância das rotinas, o recurso a jogos e atividades de pares/grupo.

Fruto de alguma discussão, leitura e reflexão em torno das exigências do Século XXI no que concerne ao papel das instituições educativas no desenvolvimento de competências para fazer face aos desafios destes tempos, optou-se por dedicar as regências que se seguem ao desenvolvimento de outras competências (comunicação, colaboração, criatividade e espírito crítico, por exemplo) que não apenas linguísticas, respeitando a Planificação Anual da disciplina.

O quadro teórico que se segue procura equacionar o desenvolvimento de competências do Século XXI, evidenciando documentos e autores que mais se destacaram nas leituras em torno da temática e que apoiaram a elaboração do plano anterior, deste plano e dos seguintes.

1.2 Justificação teórica

O desenvolvimento de competências é hoje assunto de debate de diferentes atores da sociedade, mas é no ambiente educativo que tem vindo a ter mais expressão.

A evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apela à necessidade de preparar as crianças e os jovens para uma vida em constante e rápida mudança, colocando vários desafios aos sistemas educativos, quer no sentido de os tornar mais competitivos no que respeita à qualidade do serviço prestado, quer tornando-os mais humanizados e inclusivos (Fernandes, 2000). Destes exigem-se novos paradigmas, centrados exclusivamente no desenvolvimento de competências – mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes – adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros (Comissão Europeia: 2007). E as opções que se fazem neste domínio têm implicações nos conteúdos de ensino, nos modelos pedagógicos e didáticos, na organização do sistema escolar e nos diferentes processos de desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens que frequentam o ensino obrigatório (CNE:2004).

A Parceria para o Aprendizagem do Século XXI, conhecida como P21, com sede em Washington D.C., apoia firmemente o desenvolvimento de competências na educação moderna. Esta união de educadores e líderes empresariais americanos criou um quadro de com-

petências consideradas essenciais para o sucesso futuro de um aluno no século XXI, destacando quatro competências: comunicação, colaboração, criatividade e espírito crítico. Embora originalmente destinado a estudantes nos EUA, o quadro foi adotado com sucesso por centenas de agências e organizações educacionais em todo o mundo, e impulsionou mudanças e legislação nesse sentido.

Em Portugal, o *Perfil dos alunos do Séc. XXI* (2017) é um referencial que avança numa definição de um perfil de competências que se pretende que os alunos apresentem no final do percurso escolar de 12 anos, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida e responder aos desafios do mundo atual. Segundo este referencial, “Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Gomes et al. :2017) e que se entrelaçam, podendo ser de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Entre as principais aptidões e competências consideradas essenciais para os jovens deste milénio, elencadas neste documento, destaca-se a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a comunicação, a colaboração, a literacia no uso e acesso à informação, a investigação e pesquisa, a literacia mediática, a cidadania digital, as operações e conceitos em TIC, a flexibilidade e a adaptabilidade, a iniciativa e a auto-orientação, a produtividade, a liderança e a responsabilidade. Estas competências são complementares e não correspondem a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Este referencial apela os esforços de todos os intervenientes nos atos educativos (pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa) para o desenvolvimento e implementação de ações que assegurem o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens.

Charles Vilina (2013) no seu artigo *5 Ways to Prepare Your Students for the 21st Century* afirma que a aula de Inglês é o local perfeito para o desenvolvimento dessas competências, já que a aula de Inglês existe para preparar os alunos para comunicarem nas sociedades globais. À medida que o mundo evolui para uma maior conectividade, são os alunos (usando o Inglês como ferramenta) que têm a responsabilidade de construir uma sociedade global melhor, e não se pode negar que as competências linguísticas para este efeito são essenciais. No entanto, nessa comunicação é igualmente essencial a capacidade de um indivíduo “pensar fora da caixa”, encontrar soluções futuras para problemas futuros, colaborar e chegar a um consenso para além das fronteiras territoriais e culturais. Vilina recomenda cinco estratégias essenciais: permitir ao aluno liderar a aprendizagem, onde o professor adota uma postura de moderador da aprendizagem e guia os alunos para a auto-descoberta; criar um ambiente de questionamento e pesquisa (*inquiry-based classroom*), permitindo aos alunos questionar e encontrarem as suas próprias respostas; encorajar a colaboração, criando oportunidades de trabalho entre pares e em grupo não só em atividades de ouvir ou falar, mas também na concretização de objetivos em conjunto; desenvolver as competências de pensamento crítico, que ultrapassa a capacidade de retenção vocabular e que lhes permite resolver problemas em situações novas e imprevisíveis, fazer inferências e generalizações ou combinar informação em moldes totalmente novos; e ainda encorajar o desenvolvimento da criatividade, onde os alunos expressam o conhecimento de uma forma pessoal.

Em suma, e como refere Gomes et al. (2017), “Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”. Para tal, é fundamental proporcionar momentos de aprendizagem, menos centrados no professor, em favor de formas mais dinâmicas, auto-participadas e progressivamente mais autónomas.

Nesta aula e nas próximas pretende-se dinamizar atividades que permitam o desenvolvimento de competências para este século e as dinâmicas de aula deverão romper com o que se entende de “aula tradicional” e que Calvo (2016:21) define como “(...) um lugar de carteiras ordenadas em filas e de matérias (...) [onde] falar (...) [vai] contra a aprendizagem. (...) O caderno, o livro e a caneta (...) as ferramentas fundamentais de estudo e, principalmente, o silêncio (...) o indicador de sucesso por excelência”.

2. PLANO

1.1. SUMÁRIO

Lesson number XX

Tuesday, 9th January 2018.

It's winter.

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

Summary:

Food and vegetables – revision.

Arts project – Fruit and vegetables portraits.

1.2. PERFIL DE TURMA

A turma de 4.º ano é constituída por 19 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). A turma é bastante heterogénea ao nível do aproveitamento, participação, motivação e comportamento. Possui um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que necessita de apoio e materiais diferenciados, já que não consegue escrever nem ler. A língua materna (L1) de todos os alunos é o Português.

1.3. CONHECIMENTOS PRÉVIOS

- **Classroom language** – Os alunos já estão familiarizados com vocabulário e expressões simples da sala de aula em Inglês (por exemplo, responder à verificação de presença, pedir para ir à casa de banho, compreender instruções de trabalho), bem como cumprimentar e despedir-se.
- **Weather** – Como rotina da disciplina, a turma identifica, no início da aula de Inglês, os estados do tempo (por exemplo, “It’s sunny” ou “It’s rainy and cold”), bem como a estação. Para auxiliar o processo, foi colocado um *Weather Chart* no *English Corner* para facilitar a memorização e reforçar a rotina da turma. Este será atualizado todas as aulas pelo *Teacher’s Helper* (nomeado aleatoriamente em todas as aulas).
- **Fruit and vegetables** – Nas últimas aulas do período anterior os alunos abordaram, ainda que superficialmente, vocabulário alusivo a fruta e vegetais. Na aula passada fez-se revisão ao mesmo.
- **Parts of the head** – Na aula anterior, para exploração dos quadros de Arcimboldo, fez-se uma breve revisão às partes principais do rosto.

1.4. CONTEÚDOS, OBJETIVOS, RECURSOS E INTERAÇÃO, AVALIAÇÃO

CONTEÚDOS

Unidade Unit 3 – Food is great!

Tópico Healthy food

Léxico

- Greetings and Farewells (“Hello!”, “Goodbye!”);
- Fruit (apples, bananas, oranges, pears, grapes, pineapples, strawberry, tomatoes);
- Vegetables (carrots, lettuce, potatoes, peas, beans);
- Parts of the head (face, hair, eyes, ears, mouth, nose).

Estruturas

- Likes and dislikes (“Do you like babanas?”, “Yes, I do.” “No, I don’t.”/ “I like ... but I don’t like ...”)

Competências do Século XXI

- Espírito crítico
- Colaboração
- Comunicação
- Criatividade
- Trabalho em equipa

OBJETIVOS DA AULA

Objetivo principal

- Até ao final da aula, os alunos serão capazes de identificar itens lexicais alusivos à temática “Healthy Food” e indicar preferências sobre esses alimentos;

Outros Objetivos

- Rever vocabulário relacionado com “Fruit and vegetables” e “Parts of the head”;
- Desenvolver competências do século XXI, como o espírito crítico, a colaboração, comunicação e a criatividade;
- Refletir acerca de obras de arte;
- Conhecer dados sobre o artista Arcimboldo.

RECURSOS

- Clean Up Song
- Coluna
- Computador
- Picture and word cards – Fruit and vegetables
- Flashcards – Like and Don't like
- Picture and word cards – Parts of the head
- Handout 2 (aula anterior)
- Hello Song
- Marcadores para o quadro branco
- PowerPoint – Quiz time!
- PowerPoint – True or False?
- Projetor
- Quadro
- Student's Notebook
- Video Art with Mati and Dada – Arcimboldo
- Weather Chart

INTERAÇÃO

- Whole class (WC)
- Individual work (IND)
- Pair work (PW)
- Group work (GW)

AVALIAÇÃO

- **Observação direta:**
 - comportamento
 - participação
 - interesse
 - envolvimento nas atividades
- **Reforço positivo.**

1.5. PROCEDIMENTOS EM AULA

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
Reception/ Warm-up - Greeting students (ss) - Singing a Hello Song - Talking about feelings	Teacher (T) - WC Ss - T/WC	Listening 4.1 8.1 8.2 9.1 Lexis and Grammar 5.1 5.2 Speaking 3.1 11.1 11.2	- T greets students (ss) at the door. - The class sings a Hello Song. - T invites them to sit down at their desks. - T asks some ss individually "How are you today?"	Problem 1: Ss may have some difficulties in sitting immediately and remain silent after break time. Problem 2: Ss may not remember how to answer the question "How are you today?", or may have some difficulties in pronouncing them correctly. Solution 1: T will use some attention grabbers to get the ss' attention. Solution 2: T will use some flashcards to revise the feelings (fine, great, not so good)	- Computer - Speaker - Hello Song	5'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
Classroom routines - Remembering the previous lesson - Writing the previous lesson summary - Writing today's data - Updating the <i>Weather Chart</i> - Checking attendance	T – WC	Intercultural Domain 2.1 Listening 4.1 9.6 9.7	- Ss are asked what they remember from the last English lesson. - Some ss are invited to share what they remember from the previous lesson. - T chooses a teacher's helper at the random and asks him or her to update the <i>Weather Chart</i> . - T writes the previous lesson summary on the board and today's data (lesson, date and weather). - Ss are invited to copy the information on the board into their notebooks. - T checks the attendance and reminds ss to answer "I'm here" or "She/he is not here".	Problem: Some ss may not copy the register into their notes. Solution: T will check if ss are doing their registers.	- Board - Markers - Weather Chart - Notebooks	10'
Revising lexis - Card matching team game <i>Fruit and</i>		Lexis and Grammar 6.2 6.3 Intercultural Domain 5.2	- The class is divided into 3 teams. - Ss are told that today they are all vegetables and each team has to choose a vegetable to their team.	Problem 1: The teams may have difficulty in selecting a name. Solution 1: T will clarify that they have to select just one vegetable.	- Picture and word cards – <i>Parts of the</i>	

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
<i>vegetables and Parts of the head</i>	T – WC Ss – T/WC GW	Lexis and Grammar 6.3 Spoken Interaction 4.3 Spoken Production 4.2 4.3 Listening 4.1 Reading 2.1 Critical Thinking Team work skills Communication	<ul style="list-style-type: none"> - T shuffles a set of cards containing pictures and words from the topics, and sticks them on the board face down in rows. - A S from each team is invited to share their team's name on the board (a vegetable) and the T writes it on the board. - A team is picked at the random by the T to start the competition. - Teams take turns to turn two cards over to see if they match up. The team which turns over a matched pair takes 1 point and has another turn. The winner is the team which collects the most cards when all cards have been matched. 	<p>Problem 2: Some ss may forget the rules during the competition.</p> <p>Solution 2: T will remember the rules.</p> <p>Problem 3: Some ss may take too long to match the pictures and words.</p> <p>Solution 3: While T is monitoring and observing how ss perform during this activity, the T can provide some feedback or give some clues.</p>	<i>head; Fruit and vegetables</i>	10' to 15'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
<p>Watching a video about the artist Giuseppe Arcimboldo</p>	<p>T - WC</p>	<p>Listening 4.1 4.2 Culture</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ss are invited to watch a video. - T plays the video for 1.15 min and asks ss to share their opinions of what the video is going to be about. - T plays the video again. - After watching, ss are invited to draw or write something they saw in the video. - Ss are asked to explain their drawing or sharing their words to the class. - Ss are told that they are going to answer a quiz about the video: <ol style="list-style-type: none"> 1. Whose painting is this? 2. Where is Arcimboldo from? 3. Arcimboldo is best known for creating imaginative heads with ... 4. According to the video, what other objects does Arcimboldo use to create his imaginative heads? - Ss are invited to share their answers. 	<p>Problem: Some ss may get demotivated because don't understand everything.</p> <p>Solution: T will reinforce that ss have to watch the video till the end to understand it.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Video Art with Mati and Dada - PowerPoint Quiz 	<p>15'</p>

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
True or False game	T - WC Ss - T/WC	Lexis and Grammar 6.2 6.3 Listening 4.1	- T gives ss time to look at the picture. - T explains that they are going to play the <i>True or False game</i> which they are already familiar with: <ul style="list-style-type: none"> ▪ If the sentences are true they stand up; ▪ If the sentences are false they remain seated. 	Problem: Ss may not understand what they have to do at first. Solution: T will exemplify this and explain it, if necessary, in Portuguese (L1) or ask a s to explain it.	- PowerPoint True or False	5'
Arts Activity - Creating portraits using fruit and vegetables	GW	Listening 4.1 Creativity Collaboration	- Ss are asked to conclude their portraits started in the previous lesson and write a short description of their work. - T will monitor the group work. - If the groups don't finish their project, they will be asked to finish at home and bring it for the next lesson.	Problem: Some ss may not participate. Solution: T will be monitoring to check if all the students are participating.	- Handout 2 - (previous lesson)	10'
End of the Lesson - Informal Assessment of the lesson - Clean up	T - WC	Listening 4.1 8.1 8.2 Speaking 11.1 11.2	- Ss are asked in their mother tongue to assess the lesson by using their thumbs: thumbs up positive answer; thumbs to the left more or less; thumbs down negative answer. - Ss may then order their material and sing the song at the same time.	Problem: Ss may make too much noise or walking around the classroom. Solution: T will monitor the class and check if ss are organising their materials.	- Computer - Speaker - Clean Up Song	5'

Stage and stage aim	Interaction	Skills/ Curricular Goals MC	Procedures	Possible problems and solutions	Materials	Time (min.)
<p>EXTRA ACTIVITY (if there is enough time left to do it)</p> <p>Describing their projects</p>	Ss – T/WC	<p>Lexis and Grammar 6.3 7.2</p> <p>Spoken Production 4.3</p>	- Some ss are invited to describe the fruit and vegetables they used and materials necessary to do the project.	<p>Problem: Ss may have difficulty in understanding what they have to do.</p> <p>Solution: T asks other students to help.</p>	- Art projects	5'

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 em 9 de novembro de 2017.

Calvo, A. (2016). *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo. Disponível em <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf> . Consultado em 23 de novembro de 2017.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>. Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Conselho Nacional de Educação (2004). *Saberes básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi> . Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

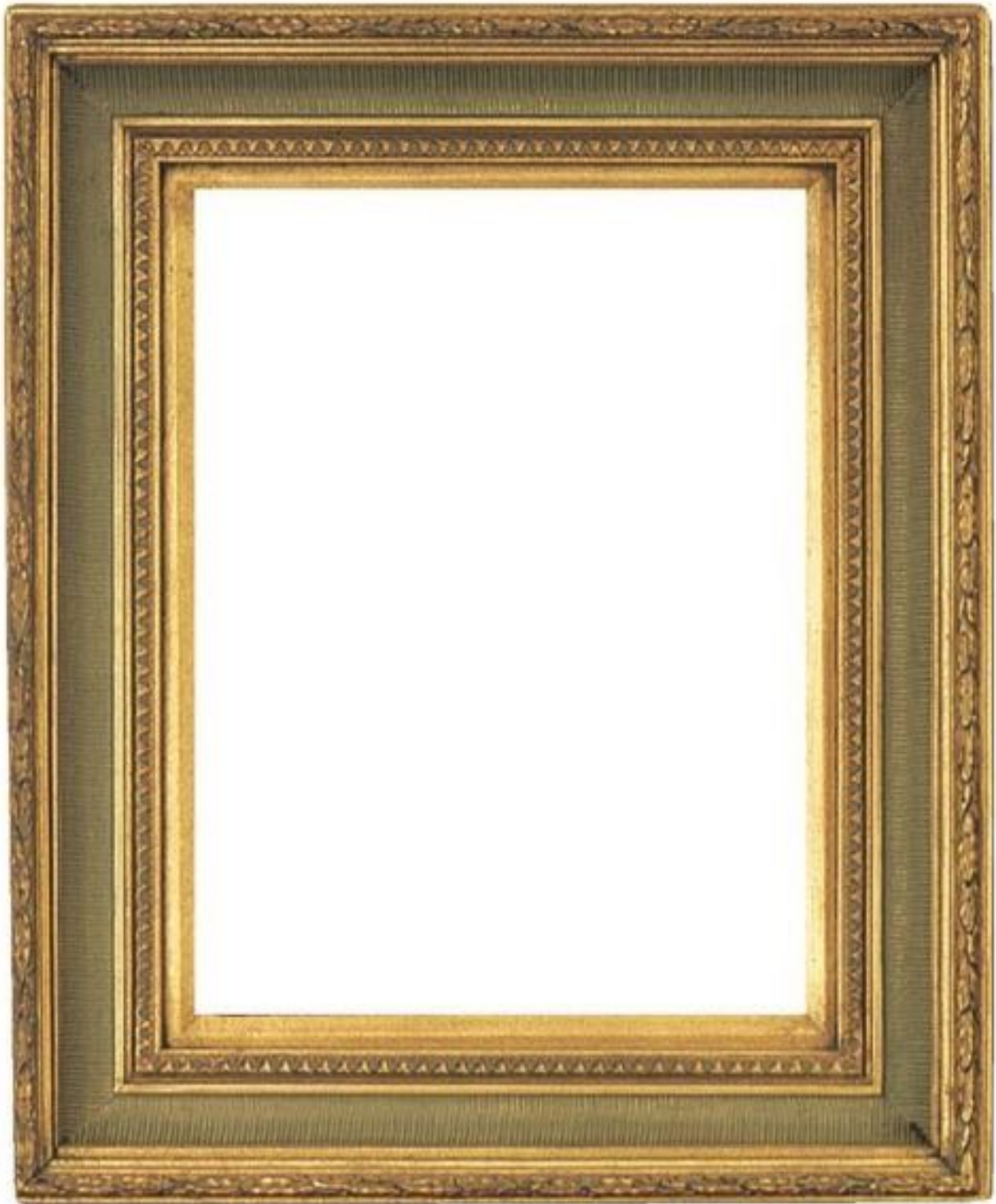
Gomes et al. (2017). *Perfil dos alunos do Séc. XXI*. Ministério da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf . Consultado em 28 de dezembro de 2017.

Vilina, C. (2013) *5 Ways to Prepare Your Students for the 21st Century*. OUP. Disponível em <https://oupeltglobalblog.com/2013/10/09/5-ways-to-prepare-your-students-for-the-21st-century/> . Consultado em 13 de dezembro de 2017.

ANEXOS

OUR FRUIT AND VEGETABLES PAINTING

Inspired by Giuseppe Arcimboldo



We used the following fruit and vegetables:

Done by _____

Notas de campo

Mestranda: Viviana

Professora estagiária: Ângela Magalhães

Regência: 10 (09/01/2018)

Início da aula

Os alunos já conhecem a rotina utilizada no início da aula e participam de forma entusiástica. Não só cantam a “Hello Song” em conjunto, de pé, como também são capazes de cumprimentar a professora em inglês e de completar a “weather chart”.

O jogo da memória

A utilização do jogo da memória para rever os itens lexicais relacionados com os vegetais é um bom recurso a ser incluído, uma vez que a maioria dos aprendentes demonstra interesse na atividade e no jogo em equipas, de modo que, quando a tarefa termina, vários alunos pedem para realizá-la novamente. Contudo, o facto de certos alunos revelarem um comportamento bastante competitivo gera alguns momentos de perturbação, agitação e ruído: ou por não quererem que a sua equipa perca, ou por pretenderem substituir colegas de turma que, no seu entender, não iriam ser bem-sucedidos na sua vez de participar, por exemplo.

Ainda assim, parece-me ter sido uma boa atividade, dada a possibilidade de fomentar espírito de equipa e de entreatajuda, a comunicação e a interação entre diversos alunos.

Visualização de um vídeo sobre o artista Giuseppe Arcimboldo

Uma escolha inteligente e acertada. Não só interliga conteúdos léxico-gramaticais conhecidos pela turma, como apresenta uma vertente relacionada com a interculturalidade, a arte (pintura) e a História. Este recurso proporciona uma boa transição entre um momento de maior agitação e movimento (o jogo da memória) para um momento mais calmo. O vídeo é projetado no quadro, possibilitando a que todo o aluno na sala de aula consiga vê-lo. O vídeo é apelativo, acompanhado de som. As personagens falam em inglês. Alguns alunos mostram-se interessados no vídeo, que conta a história de um artista italiano, apontando para o quadro, perguntando aos colegas do lado se gostam e soltando alguns risos. O vídeo não é muito extenso.

Quiz

Grande parte da turma é capaz de responder às questões projetadas no quadro, corretamente. Boa forma de rever o que os alunos observaram e aprender após a visualização do vídeo.

“Arts activity”

A turma é convidada a participar numa atividade de grupo, que consiste no desenho e na pintura de um retrato criado pelos alunos, inspirado na obra de Arcimboldo. A professora divide a turma em pequenos grupos e dá as instruções necessárias de forma simples e compreensível.

Os alunos realizam a atividade ao som de uma peça de música clássica. Parece-me ser uma boa escolha utilizar este recurso, uma vez que ajuda a criar um ambiente acolhedor para a realização da designada tarefa. A professora monitoriza os grupos, dando indicações em inglês e, às vezes, em português, também, para chamar a atenção dos alunos para o seu comportamento e para enfatizar que o trabalho é para ser feito pelo grupo, sendo que todos os elementos devem ter oportunidade de participar.

Certos grupos não foram capazes de terminar o trabalho até ao final da aula, inclusive um aluno questionou como poderia ser artista em cinco ou dez minutos. A professora assegurou os alunos de que poderiam terminar o trabalho futuramente e expô-los na sala de aula.

Parece-me que esta atividade foi bastante dinâmica e interativa, conferindo à turma a oportunidade de treinar certas competências e saberes para além dos conteúdos, como por exemplo a tomada de decisões, o trabalho em equipa, a criatividade, o “saber estar” e o “saber fazer”.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

Educar no século XXI
Ângela Magalhães

