

JUL-DEZ | VOL 6 | N.º 1 e 2
Ano 2021

Revista da Rede Internacional de
Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

estreiadialogos@gmail.com

EQUIPA EDITORIAL

DIRETORA DA REVISTA

Maria Assunção Flores

CONSELHO DE REDAÇÃO

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Maria Silva, Universidade do Minho, Portugal

Carlos Silva, Universidade do Minho, Portugal

Donizete Daher, Universidade Federal Fluminense, Brasil

José da Silva Ribeiro, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Irma Brito, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Universidade Católica de Santos, Brasil

Mariangela Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rinaldo Molina, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Alice Yamasaki, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa, Portugal

André Moisan – CNRS, Laboratoire LISE – CNAM, Paris

Clara Coutinho, Universidade do Minho, Portugal

Cristina Parente, Universidade do Minho, Portugal

Danilo Romeu Streck, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Edna Maria Goulart Joazeiro, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elsa Lechner, Universidade de Coimbra, Portugal

Eneas Rangel Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Fátima Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Fernando Ilídio Ferreira, Universidade do Minho, Portugal

Flávia Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Isabel Freire, Universidade de Lisboa, Portugal
José Luís Silva, Universidade do Minho, Portugal
Lia Oliveira, Universidade do Minho, Portugal
Lina Márcia Berardinelli, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho, Portugal
Maropeng Modiba, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Michel Thiollent, UNIGRANRIO/PPGA - Rio de Janeiro, Brasil
Palmira Alves, Universidade do Minho, Portugal
Reyes Quezada, Universidade de San Diego, EUA
Roman Švaříček, Universidade de Masaryk, República Checa
Ruth Balogh, Universidade de Glasgow, Reino Unido
Sandy Stewart, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Sigrid Gjølterud, Norwegian University of Life Sciences, Noruega
Sonia Acioli de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Vera Maria Saboia, Universidade Federal Fluminense, Brasil

ASSISTENTES EDITORIAIS

Catarina Sobral
Diana Mesquita
Marco Bento

ISSN 2183-8402

FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA

AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL

A Revista ESTREIADIALOGOS pretende constituir um espaço para disseminar trabalhos que procurem articular investigação e prática em contextos ligados à educação, aos estudos da criança, à saúde, à intervenção comunitária e ao serviço social, entre outros. A revista visa promover e divulgar projetos de investigação-ação em vários domínios através de uma variedade de formatos bem como contribuir para consolidar, fundamentar e dar visibilidade à investigação-ação, incluindo as questões metodológicas, epistemológicas e éticas que lhe estão inerentes. A ESTREIADIALOGOS surgiu na sequência da criação da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (www.estreiadialogos.com), em novembro de 2015, no âmbito do Congresso Internacional Anual da Collaborative Action Research Network (CARN). A ESTREIADIALOGOS visa encorajar e apoiar projetos que contribuam para aprofundar o debate em torno das questões teóricas e metodológicas que caracterizam a investigação-ação através do estabelecimento de parcerias e do trabalho em rede. Para mais informações, ver site da ESTREIADIALOGOS.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS

PEER REVIEW POLICY

Todos os artigos submetidos à ESTREIADIALOGOS serão objeto de análise por parte da direção da revista no sentido de serem verificados aspetos relativos à pertinência e enquadramento dos mesmos no âmbito da revista, sendo, posteriormente, submetidos a um processo rigoroso de revisão por pares, por, pelo menos, dois pareceristas, membros do Conselho Científico. Se necessário, serão solicitados outros pareceres. As decisões serão comunicadas aos autores juntamente com o feedback sobre o manuscrito.

PREPARAÇÃO E SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS

PREPARATION AND SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

LÍNGUA

LANGUAGE

São aceites artigos em Português, Francês, Inglês e Espanhol

DIMENSÃO

WORD LIMIT

Os artigos deverão ser originais e não deverão exceder as 6000 palavras, incluindo resumo, corpo do texto, tabelas, figuras e referências. Os autores devem indicar o número de palavras aquando da submissão do artigo.

RESUMO

ABSTRACT

Os resumos deverão ser redigidos na língua original e em Inglês, não devendo ultrapassar as 200 palavras.

PÁGINA INICIAL

INITIAL PAGE

Em folha separada os autores deverão colocar o título do artigo (que deverá ser conciso e informativo), os resumos, na língua original e em Inglês, bem como entre 3 e 5 palavras-chave (nas duas línguas). Devem ainda incluir a identificação, afiliação institucional e morada completa dos autores, incluindo país, email e telefone e indicar o autor a contactar para assuntos relacionados com o manuscrito (*corresponding author*).

TEXTO PRINCIPAL

MAIN TEXT

Os autores devem preparar dois exemplares do manuscrito: um com a identificação dos autores e outro sem a identificação dos autores, o qual será enviado para avaliação por parte de, pelo menos, dois pareceristas (blind review)

ANEXOS

APPENDICES

No caso de existir mais do que um anexo, estes devem ser identificados utilizando para o efeito A, B, C, etc.

QUADROS E FIGURAS

TABLES AND FIGURES

Os quadros e figuras devem ser numerados sequencialmente e apresentados em folhas separadas, em formato editável, incluindo legenda. A sua localização deve ser indicada no corpo do texto (referindo, por exemplo, INSERIR QUADRO APROXIMADAMENTE AQUI).

Aquando a submissão, os autores devem declarar que o manuscrito não foi submetido a outra revista, que respeita as normas da revista, que sobre ele não recaem conflitos de interesse e que foram salvaguardadas as questões éticas de investigação em vigor no contexto onde o estudo foi conduzido.

As opiniões e o conteúdo dos manuscritos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Os artigos deverão ser submetidos através do email:
estreiadialogos2016@gmail.com

Todas as submissões serão feitas em suporte eletrónico, num ficheiro com um formato que seja legível pelo programa Microsoft Word, e que possibilite a inclusão de formatação adequada (e.g., doc, docx, rtf). O formato odt (Open Office) deverá ser evitado, visto que alguns revisores poderão não ter software

compatível. Não serão aceites submissões em formato pdf, visto que este formato não pode ser editado pelos processadores de texto correntes.

REFERÊNCIAS

REFERENCES

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente, seguindo as normas do Publication Manual da American Psychological Association (APA), 6th Ed., 2010.

Exemplos:

Livro: Adiga, A. (2009). *O tigre branco*. (2ª ed). Lisboa : Presença

Cap. de livro: Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: Research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development* (pp. 233-268). New York: Plenum.

Artigo de Revista: Almeida, C.M., Ferreira, A. M., & Costa, C. M. (2010). Aeroportos e turismo residencial: Do conhecimento às estratégias. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 13/14 (2), 473-484.

Comunicação em Conferência: Nicol, D. M., & Liu X. (1997). The dark side of risk (what your mother never told you about time warp). In *Proceedings of the 11th Workshop on Parallel and Distributed Simulation, Lockenhaus, Austria, 10–13 June 1997* (pp. 188–195). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Dissertação/Tese defendida: Carlson, W. R. (1977). *Dialectic and rhetoric in Pierre Bayle*. (Tese de doutoramento não publicada). Yale University, USA.

Publicações sem data: Altherr, J. (s.d.). *La casa de los niños: diseño de espacios y objetos infantiles*. Barcelona: Gamma.

Nota: Obras a aguardar publicação indica-se (no prelo) para portugueses (in press) para ingleses

NOTAS

FOOTNOTES

As notas devem ser reduzidas ao mínimo e numeradas sequencialmente, devendo ser incluídas no final do texto, antes das referências.

AGRADECIMENTOS

ACKNOWLEDGEMENTS

Os agradecimentos devem aparecer como primeira nota antes das referências.

DIREITOS DE AUTOR

COPYRIGHT

Os artigos aceites deverão ser objeto de declaração de transferência dos direitos de autor para a ESTREIADIÁLOGOS.

ÍNDICE

Editorial: Investigação na formação inicial de professores: introdução ao número temático ..	9
Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal	15
From one-word utterances to complete sentences: an English teaching experience in primary education	34
Effects of conversational strategy use on young learners' oral interaction	53
Percursos didáticos para o desenvolvimento das soft skills no ensino de Inglês a crianças ...	74
Geometria em Inglês – oportunidades para a articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	93
Intercompreensão e picturebooks – abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade	113
Aprendizagem de línguas e cidadania: Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico	132

EDITORIAL

Investigação na formação inicial de professores: introdução ao número temático

A rede ESTREIADIALOGOS afirma-se como um espaço de reforço da dimensão política e emancipatória da investigação, visando “contribuir para melhorar a qualidade da prática profissional através da investigação-ação crítica e orientada para a mudança, problematizando e transformando essa mesma prática numa abordagem situada, colaborativa e assente em valores humanistas e democráticos” (Flores & Silva, 2006, p. 9). Este propósito, apesar de estar alinhado com perspetivas atuais sobre a importância da agência profissional nos processos de mudança, encontra resistências no seio da academia, onde nem sempre a investigação é desenvolvida em função da sua relevância social. No caso da investigação em educação, e a propósito da necessidade de *uma outra investigação*, escrevi em tempos o seguinte:

Há um sentimento que se tem vindo a generalizar entre muitos investigadores da comunidade académica das ciências da educação: o sentimento de que a investigação educacional está cada vez mais acorrentada aos cânones da investigação, às agendas da política educativa, às políticas de financiamento da investigação, à disciplinarização e territorialização do trabalho académico nas instituições... Assiste-se a uma normalização crescente da atividade investigativa, e também a uma perda progressiva de liberdade do investigador, que se vê cada vez mais subjugado a normas acerca de como e com quem deve desenvolver o seu trabalho, de modo a que ele seja reconhecido como legítimo na academia. Entre os critérios que o legitimam, salientam-se a captação de financiamento, a internacionalização e a quantidade de publicações em revistas de mérito, *em detrimento da relevância social*. Esta situação é especialmente preocupante na investigação educacional, onde a relevância social deverá ser o principal critério de qualidade a considerar, o que exige, entre outros aspetos, uma maior aproximação da investigação à experiência educativa. Não é isto o que acontece. (Vieira, 2014, pp. 431-32).

Assim, quando as instituições de ensino superior integram os professores na atividade de investigação, importa perguntar: essa investigação é desenvolvida *ao serviço de quê, de quem e para quê?* Podemos defender que o envolvimento dos professores na investigação tem como propósito principal integrá-los nas comunidades científicas e fazer deles *bons investigadores*; mas também podemos defender que a sua investigação seja colocada ao

serviço da pedagogia, no sentido de contribuir para formar *bons educadores* e melhorar a qualidade da vida nas escolas. Com efeito, a investigação realizada pelos professores nas instituições de ensino superior situa-se num lugar ambíguo e controverso, de contornos pouco consensuais, ora pendendo mais para interesses da academia, ora pendendo mais para interesses da escola, o que também sinaliza tensões e afastamentos entre dois espaços educativos com culturas de trabalho distintas.

Por outro lado, existe ainda alguma dificuldade em considerar a investigação que os professores realizam sobre a sua prática como uma forma legítima de investigação. Vejamos dois testemunhos recentes que sinalizam a existência de posições divergentes sobre esta matéria:

So, what then about the one teacher or the two teachers who want to implement and assess an innovative method in their classrooms to see whether such an approach facilitates, for instance, the learning of fractions? Isn't that research? My answer would be no, it is not research; it is good practice carried out by professional teachers who are knowledgeable and committed to implementing inquiry-based teaching in their classrooms. This practice could be the basis for an extended research project in the future of course, but to be so would require careful planning and continuous systematic study. The key question (...) is to ask 'how do you know?' (i.e., what is the evidence)? How do you know that what you are doing improves *learning*? For whom? Why? For how long is it sustained? (Tatto, 2020, p. 145)

(...) many teachers (...) ask themselves questions about their practice. In other words, wonder why things are as they are, or why something does or doesn't seem to be working, and I think there are a lot of good teachers who both do this and go beyond reflection into research, trying to answer their questions with data like student homework, chats with students, parents or other teachers, reflections they ask students to write, and so on. These teachers don't necessarily view what they're doing as 'research' but it is a kind of research – it involves questions, data, and analysis. And I think denying to this the label 'research' and calling it 'inquiry' or something like that is doing the opposite of democratising or opening the doors of research – it is maintaining the false idea that only professional researchers can come up with 'expert' findings about classroom teaching. (Smith, 2018, p. 32)

É neste cenário de ambiguidades, tensões e divergências que teremos de situar o papel da investigação nos mestrados em ensino em Portugal, criados em 2007 no âmbito da Reforma de Bolonha. A sua criação implicou um reforço da dimensão investigativa da habilitação profissional para a docência, determinado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de

22 de fevereiro, que definia a *formação em metodologias de investigação educacional* como uma componente obrigatória dos currículos, definida do seguinte modo no ponto 6 do Art.º 14.º:

A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.

Contudo, foram diversas as interpretações que as instituições fizeram desta componente, cuja operacionalização parece oscilar, sobretudo, entre uma formação *sobre a* investigação e uma formação *através da* investigação, existindo entendimentos diversos acerca da natureza e dos propósitos da investigação neste contexto. Na verdade, não existe até hoje um conhecimento sistematizado acerca de como esta componente formativa tem sido integrada nos mestrados em ensino. Admitindo-se que a promoção da literacia investigativa dos professores é essencial ao seu desenvolvimento profissional e à renovação das práticas escolares, o presente número temático, que coordenei, constitui um contributo para a compreensão dessa realidade no caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado em 2015 para formar professores especialistas de Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, quando a aprendizagem desta língua se tornou aí uma componente curricular obrigatória.

A fim de mapear abordagens formativas nos cursos deste mestrado, coordenei com Sandie Mourão um estudo multicase de âmbito nacional que envolveu uma equipa de 17 formadores/ investigadores de 10 instituições de ensino superior universitário e politécnico. No primeiro artigo apresentamos resultados parciais desse estudo, incidentes no modo como os cursos potenciam uma formação para a investigação pedagógica. A partir da análise dos programas das unidades curriculares e de uma amostra de relatórios de estágio, conclui-se que a formação para a investigação vai muito para além da existência de unidades curriculares de investigação educacional. Por um lado, ela assume configurações menos perceptíveis, mas não menos importantes, mediante a promoção de competências e atividades formativas que abrem espaço ao desenvolvimento da reflexão e ação críticas dos futuros professores. Por outro lado, ela torna-se especialmente expressiva através da articulação investigação-ensino em projetos de investigação-ação

no estágio, nos quais os estagiários desenham e exploram estratégias de ensino e de indagação pedagógica com a finalidade de melhorar as suas práticas, com apoio superviso. É aí que, verdadeiramente, desenvolvem a capacidade de investigar a pedagogia, com efeitos diretos nas aprendizagens dos alunos e na construção da sua identidade profissional.

O primeiro artigo abre a porta aos cinco artigos seguintes, nos quais são apresentados projetos de investigação-ação desenvolvidos no âmbito dos modelos de estágio de cinco dos cursos analisados. Trata-se de um conjunto de experiências de ensino de Inglês a crianças, narradas a partir de relatórios de estágio, sendo autores dos textos os estagiários que desenvolveram os projetos e os seus supervisores, participando ainda, em dois dos textos, duas formadoras que atuam no âmbito cursos. Note-se que nem todos os cursos deste mestrado integram a investigação-ação no estágio, como se conclui do estudo apresentado no primeiro artigo, e que a realidade deste mestrado não é necessariamente semelhante à de outros mestrados, importando realizar investigações que nos permitam obter uma visão mais alargada do que se passa neste contexto formativo a nível nacional. Os projetos narrados mostram que a investigação-ação pode promover um ensino *para* e *com* as crianças, ilustrando a construção de pedagogias dialógicas e assentes num entendimento alargado dos propósitos da educação em línguas. Evidenciam abordagens alinhadas com tendências didáticas e políticas educativas e linguísticas atuais, que vão da promoção da comunicação à articulação curricular e ao desenvolvimento de competências transversais, interculturais e de cidadania, mediante a criação de ambientes lúdicos, ativos e reflexivos, nos quais as crianças participam na (co)construção de aprendizagens significativas.

Embora o cenário destas experiências pedagógicas seja a formação inicial de professores de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, elas podem ser lidas de forma mais ampla, uma vez que traduzem convicções, aspirações e práticas que conferem à formação profissional e à educação escolar uma direção potencialmente transformadora, contrariando uma visão do (futuro) professor como um executor do currículo prescrito e reforçando o seu papel como construtor do currículo-em-ação e agente de mudança. Assim, torna-se visível o propósito de evidenciar a dimensão política e emancipatória da investigação na formação inicial de professores, ao serviço de pedagogias mais humanistas e democráticas nas escolas.

Schostak (2000) sugere que, se quisermos promover uma educação de orientação democrática, a questão-chave será *descarrilar do sistema*:

The key educational issue is how to get people off the rails. If a formal curriculum is imagined as being like a chariot race where competitors go round and round in circles until some arbitrary finishing point is reached, then deliberate crashes, derailings or simply stopping and not playing the game become the only real challenges to the system. (p. 37)

Passados mais de 20 anos, e apesar das reformas e mudanças educativas entretanto realizadas, a metáfora continua a fazer sentido quando consideramos que a educação está ainda longe de um ideal de democracia. Inspirada na metáfora, deixo algumas questões de leitura:

- Em que medida os testemunhos de investigação-ação apresentados ilustram *descarrilamentos* face a práticas dominantes na formação de professores e na educação escolar?
- Quais os desafios e obstáculos de um caminho *fora dos carris*, e que espaços de manobra podemos explorar?
- Em que medida desejamos e conseguimos promover *uma outra investigação* para *uma outra educação* na formação de professores?

Termino agradecendo aos ex-estagiários e aos colegas que aceitaram colaborar no número temático, dando-nos a possibilidade de conhecer experiências de investigação-ação que refletem o comprometimento de formadores e formandos na renovação das práticas educativas e na construção de um olhar crítico sobre o que significa ser professor e formar professores. Embora os orientadores cooperantes das escolas não tenham participado na supervisão dos relatórios de estágio e na redação dos textos aqui apresentados, estiveram nos bastidores dos projetos e apoiaram o seu desenvolvimento nas suas turmas, pelo que lhes é devida também uma palavra de profundo agradecimento enquanto parceiros inestimáveis nestas viagens de indagação e transformação da pedagogia.

Flávia Vieira

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

Referências

- Flores, M. A., & Silva, C. (2016). Editorial: A ESTREIADIÁLOGOS como fórum de consolidação da investigação-ação no mundo lusófono. *Revista EstreiaDiálogos*, 1(1), 9-20.
- Schostak, J. (2000). Developing under developing circumstances. The personal and social development of students and the process of schooling. In H. Altrichter & J. Elliot (Eds.), *Images of educational change* (pp. 37-52). Buckingham: OUP.
- Smith, R. (2018). Research by teachers for teachers. In D. Xerri & C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate. Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 30-34). Sursee, Switzerland: English Teachers Association Switzerland. Acedido em: <https://www.e-tas.ch/Becomingresearchliterate>
- Tatto, M. T. (2020). What do we mean when we speak of research evidence in education? In L. Beckett (Ed.), *Research-informed teacher learning* (pp. 139-154). London: Routledge.
- Vieira, F. (2014). Investigação educacional e experiência educativa. In A. C. Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira, & T. S. Sousa (Orgs.), *Intercompreensão, plurilinguismo e didática das línguas – Uma viagem entre culturas* (pp. 431-444) Chamusca: Edições Cosmos.

Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal ¹

Flávia Vieira

Universidade do Minho, CIEd, Portugal

Sandie Mourão

Universidade Nova de Lisboa, CETAPS, Portugal

Resumo

O presente artigo apresenta resultados parciais de um estudo nacional incidente nos cursos de mestrado em ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo, desenvolvido entre 2018 e 2020 por uma equipa de formadores/ investigadores de 10 instituições de ensino superior, teve como finalidade mapear abordagens de formação através de um desenho multicase e uma abordagem multimétodo de natureza interpretativa, a qual integrou a análise de currículos e relatórios de estágio, o inquérito por questionário a ex-estagiários e registos reflexivos de ex-estagiários, supervisores e orientadores cooperantes. Os resultados apresentados relacionam-se com o modo como os cursos apoiam a formação dos estudantes para a investigação pedagógica. Conclui-se que essa formação incorpora uma visão atual do ensino de línguas a crianças e o desenvolvimento de profissionais reflexivos, assumindo diversas configurações curriculares e uma expressão especialmente significativa no desenvolvimento de projetos de investigação-ação no estágio.

Palavras-chave: formação inicial de professores, ensino de Inglês a crianças, investigação pedagógica.

Abstract

This article presents partial results of a national study on master's programmes in English teaching in the 1st cycle of basic education. The study, carried out between 2018 and 2020 by a team of trainers/researchers from 10 higher education institutions, aimed at mapping teacher education approaches through a multi-case design and a multi-method approach of an interpretive nature. It integrated the analysis of curricula and practicum reports, a survey questionnaire to ex-student teachers, and reflective records by ex-student teachers, supervisors and cooperating teachers. The findings relate to how the programmes support students' preparation for pedagogical inquiry. It is concluded that this preparation incorporates a current vision of language teaching to children and supports the development of reflective professionals, assuming different curricular configurations and a particularly significant expression in the development of action research projects in the practicum.

Key words: initial teacher education, teaching English to children, pedagogic inquiry.

Introdução

A educação em línguas é crucial para a construção de uma cultura de democracia e de diálogo intercultural, e para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (Council of Europe, 2001, 2018; European Union, 2019). Este pressuposto está na base do alargamento do ensino de línguas a alunos cada vez mais jovens a nível mundial, embora se verifique a predominância do Inglês em resultado da hegemonia dessa língua na economia global. O relatório Eurydice de 2017 indicava que, em 2015-16, 83,8% das crianças aprendiam pelo menos uma língua estrangeira obrigatória nas escolas de ensino primário da Europa (European Commission, 2017) e, de acordo com Rich (2019), estima-se que mais de 7 milhões de professores estejam atualmente envolvidos no ensino da língua inglesa a crianças.

A formação de um corpo docente qualificado para o ensino de línguas a crianças tornou-se uma prioridade para os decisores políticos a nível internacional. Contudo, os estudos revelam uma grande diversidade de práticas formativas, a ausência de conhecimento sistematizado sobre o impacto dos programas existentes e lacunas ao nível da formação de professores especialistas (Enever, 2011, 2014; Kubanek, 2017; Rich, 2019; Rixon, 2017; Zein & Garton, 2019). Trata-se de uma área pouco consolidada e que, no nosso país, é bastante recente e pouco estudada.

Até 2015 e ao longo de cerca de uma década, o Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em Portugal era uma oferta de enriquecimento curricular e de frequência opcional, sendo assegurada por professores habilitados para o ensino de Inglês noutros níveis de escolaridade ou sem habilitação para a docência, o que criava desfasamentos entre as suas competências e a necessidade de adotar abordagens adequadas a esse contexto (Conselho Nacional de Educação, 2013). A partir de 2015, o Inglês passou a constituir uma área curricular obrigatória nos 3.º e 4.º anos de escolaridade e foi criado o Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em diversas instituições de ensino superior (IES), o que abriu caminho à requalificação de professores em serviço e à formação de novos professores.

Tratando-se de uma área recente de habilitação profissional para a docência, importa compreender em que medida as abordagens formativas estão alinhadas com tendências atuais da formação profissional e do ensino de Inglês a crianças. Este foi o propósito

central de um estudo exploratório de âmbito nacional realizado de 2018 a 2020 e coordenado pelas autoras, envolvendo 17 docentes de 10 IES do Norte, Centro e Sul do país – 4 Institutos Politécnicos (Bragança, Guarda, Porto e ISEC-Lisboa) e 6 Universidades (Algarve, Aveiro, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto). A ideia para a sua realização surgiu no âmbito da rede nacional PEEP – *Primary English Education in Portugal* (<https://peep-network.com/>), coordenada pela segunda autora desde 2017 e que integra a equipa de investigação.

O presente artigo apresenta um recorte do estudo, incidente no modo como os cursos apoiam a formação dos estudantes para a investigação pedagógica. Essa formação é aqui entendida em sentido lato e não restrita ao ensino de métodos de investigação, devendo traduzir-se no desenvolvimento de competências e atividades de aprendizagem profissional que possibilitem ao futuro professor adotar uma postura indagatória e interventiva face à prática educativa. O que se propõe, então, é usar uma *lente grande angular* na análise deste fenómeno, neste caso a partir das propostas curriculares dos cursos e de relatos das práticas desenvolvidas no estágio.

Formação dos professores de línguas para a investigação pedagógica

É hoje relativamente consensual que o professor de línguas deve desenvolver uma compreensão ampla da profissão como uma atividade reflexiva e investigativa, agindo como um pensador crítico, um gestor do currículo e um agente de mudança (Karatsiori, 2016; Kelly et al., 2014; Rich, 2019). No caso do ensino de Inglês a crianças, os currículos de formação inicial devem desenvolver competências instrucionais apropriadas ao esse nível etário (Roters, 2017; Uztosun, 2018), mas também potenciar a análise crítica de políticas educativas e orientações curriculares, e de fatores que podem facilitar ou dificultar a inovação nas escolas, assim como desenvolver capacidades de reflexão sobre a experiência de ensino e a construção de visões pessoais da educação e do papel do professor como educador e investigador da sua prática (Dausend, 2017; Rich, 2019; Yin, 2019). No âmbito do estágio, e numa introdução à prática da investigação em sala de aula, assume especial relevo a investigação-ação, pela sua natureza situada, dialógica e potencialmente transformadora: “Action research is distinctively characterised by its focus on systematic action and reflection and by three interrelated elements: context,

agents, and issues. The interaction of such elements makes action research context-driven, practical, collaborative, cyclical, ecological, and, ultimately, transformative” (Banegas & Consoli, 2020, p. 184).

Apesar de a investigação-ação poder ter propósitos diversos na formação inicial de professores (Vaughan & Burnaford, 2016), implica sempre o afastamento de uma lógica de aplicação da teoria à prática através de processos de construção do conhecimento profissional assentes na reflexão crítica sobre a experiência (Brew & Saunders, 2020; Crawford-Garrett, Anderson, Grayson & Suter, 2015; Vieira et al., 2021; Yin, 2019). Desta perspetiva, como sublinha Carr (2006), as teorias educativas em si mesmas não causam a mudança educativa, mas podem ser apropriadas pelos professores ao serviço da causa da mudança educativa. Uma investigação *na e para* a prática implica que a literacia investigativa dos professores se desenvolva em estreita articulação com a inovação pedagógica, com a finalidade de promover a qualidade das aprendizagens dos alunos. Por isso se torna essencial que os futuros professores, ao longo do curso, tenham a oportunidade de conhecer, analisar e explorar abordagens comunicativas atualmente recomendadas no ensino de Inglês a crianças, entre as quais destacamos as abordagens baseadas em tarefas (*Task-Based Learning and Teaching - TBLT*) (Shintani 2016), na articulação entre a aprendizagem de conteúdos e de língua (*Content and Language Integrated Learning - CLIL*) (Ellison, 2019), no uso de histórias (Ellis and Brewster, 2014), na expressão dramática (Phillips, 1999) ou na gamificação (Butler, 2019). Deverão, ainda, ter a oportunidade de observar e criar ambientes educativos nos quais as crianças aprendam a língua ao mesmo tempo que desenvolvem a sua identidade, o pensamento crítico, a abertura à diversidade, o diálogo intercultural e uma cidadania global (Cameron, 2001; Enever, 2011; Pinho & Moreira, 2012).

Todos os aspetos aqui referidos apoiam uma formação para a investigação pedagógica, na medida em que concorrem para a preparação de professores informados, críticos e atuantes. Contudo, apenas o envolvimento em projetos de investigação-ação permitirá aos estudantes aprender a investigar ensinando e aprender a ensinar investigando, vivenciando a sala de aula como um espaço de exploração e avaliação de possibilidades educativas, de (re)construção de conhecimento profissional e de emancipação face a práticas estabelecidas. Sendo amplamente reconhecidas as potencialidades da investigação-ação no desenvolvimento profissional dos professores de línguas (Banegas

& Consoli, 2020; Edwards, 2020; Xerri & Pioquinto, 2018; Vieira, 2016, 2020), importa sublinhar que capacidade de investigação dos estudantes de formação inicial é limitada, sendo a investigação-ação aí entendida como uma estratégia de desenvolvimento profissional cuja finalidade não é formar investigadores, mas sim *bons educadores* que sejam capazes de mobilizar competências investigativas na sua ação profissional futura.

O mestrado em ensino de Inglês no 1.º CEB

Este mestrado tem a duração de três semestres (90 ECTS)² e obedece aos requisitos legais do regime jurídico da habilitação profissional para a docência no que diz respeito às componentes de formação dos planos de estudo³: Área de Docência (mínimo de 18 ECTS); Área Educacional Geral (mínimo de 12 ECTS); Didáticas Específicas (mínimo de 21 ECTS); Iniciação à Prática Profissional (mínimo de 32 ECTS). Os cursos foram aprovados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), apresentando desenhos curriculares distintos, já que a concretização das componentes de formação em unidades curriculares (UC), a atribuição de ECTS a essas UC e a sua organização semestral dependem das opções de cada IES.

A componente de Iniciação à Prática Profissional corresponde essencialmente à prática de ensino supervisionada ou estágio, que tende a ocorrer nos 2.º e 3.º semestres. O estágio envolve a observação e a lecionação de aulas nas escolas, em turmas dos orientadores cooperantes, sendo acompanhado por estes e pelos supervisores das IES. Os estagiários elaboram um relatório final acompanhado pelo supervisor, apresentado e defendido em provas públicas, o qual tem um peso significativo na classificação final do estágio. Esse relatório pode apresentar configurações diversas, embora deva estar relacionado com a prática desenvolvida nas escolas.

Quando os mestrados em ensino foram criados em 2007 no âmbito da Reforma de Bolonha em Portugal, o regime jurídico da habilitação profissional para a docência então em vigor, publicado nesse ano, indicava a Formação em Metodologias de Investigação Educacional como componente obrigatória dos currículos, sem créditos atribuídos, visando promover o conhecimento de princípios e métodos que capacitem os futuros professores para a adoção de uma atitude investigativa no seu desempenho profissional, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante. Embora

esta componente não figure na atual legislação, publicada em 2014, a sua sinalização inicial contribuiu decisivamente para um reforço da dimensão investigativa da formação, traduzido, sobretudo, na criação de UC de investigação e/ou na introdução da investigação no estágio. Contudo, importa construir um olhar mais alargado sobre o modo como os cursos apoiam o desenvolvimento de competências investigativas. É esta a perspetiva aqui adotada.

O estudo

Face à inexistência de estudos nacionais sobre a formação oferecida neste mestrado, foi iniciado em 2018 um estudo multicasos que abrangeu 10 IES, embora parte dos dados de reporte a 9 IES, uma vez que uma delas participou apenas numa primeira fase.

O estudo, desenvolvido ao longo de três anos, seguiu uma lógica de replicação (Yin, 1984) que envolveu uma abordagem multimétodo de natureza interpretativa, integrando a análise de currículos e relatórios de estágio, o inquérito por questionário e registos reflexivos, conforme a Figura 1.

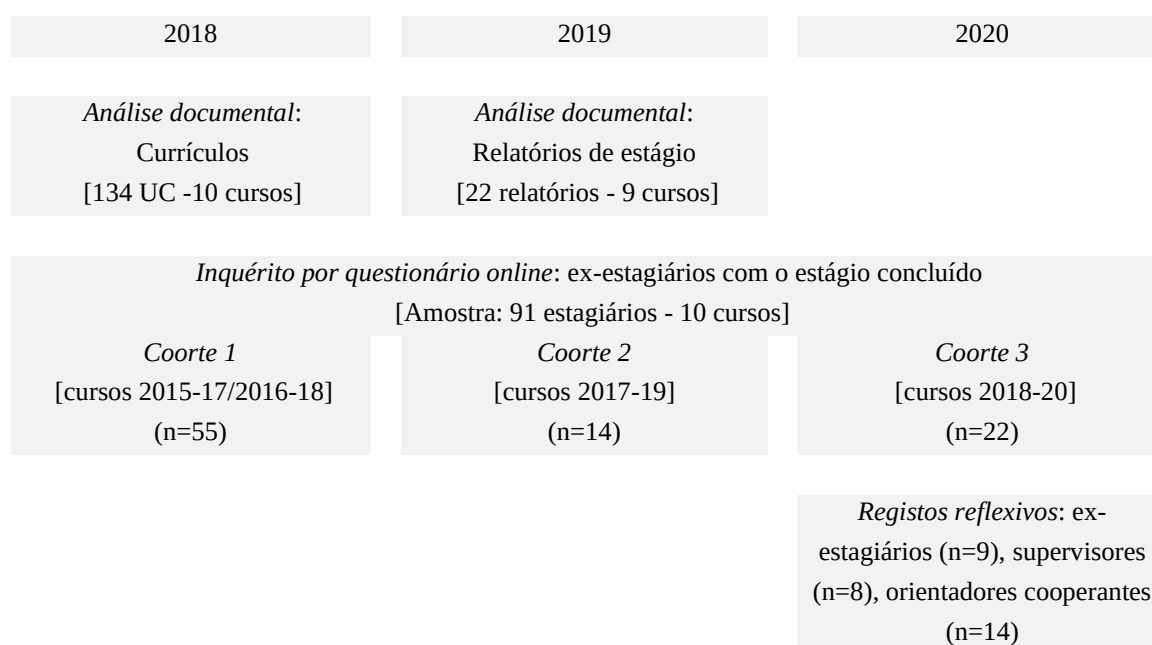


Figura 1. Desenho de investigação

Trata-se de um estudo de âmbito bastante alargado, tendo-se aqui selecionado um conjunto de resultados que nos ajudam a compreender em que medida os cursos apoiam

a formação dos estudantes para a investigação pedagógica, por referência às seguintes questões de investigação:

1. *Que competências de aprendizagem profissional são previstas nos currículos?*
2. *Que atividades de aprendizagem profissional relacionadas com a prática educativa são previstas nos currículos?*
3. *Que abordagens de ensino e de indagação pedagógica são exploradas no estágio?*

Focaremos principalmente alguns resultados da análise documental, que abrangeu os currículos dos 10 cursos e uma amostra de 22 relatórios de estágio de 9 cursos, selecionados pela sua qualidade global e pela relevância dos tópicos explorados. Dessa análise, efetuada a partir de um guião construído pela equipa, destacamos os elementos que foram relevantes para responder às questões acima enunciadas:

- Identificação das competências de aprendizagem profissional previstas nos resultados de aprendizagem definidos nos programas de todas as UC, categorizadas à luz de um referencial proposto por Mohamed, Valcke & De Wever (2017), adaptado e expandido;
- Identificação das atividades de aprendizagem profissional direta ou indiretamente relacionadas com a prática educativa, previstas nas secções dos programas das UC sobre as metodologias de ensino e a sua articulação com os resultados de aprendizagem esperados, categorizadas em 4 tipos de atividades de acordo com Vieira, Flores, Silva & Almeida, 2019: Análise de Documentos Educativos, Análise do Contexto Escolar, Análise da Prática de Ensino e Prática de Ensino;
- Identificação de abordagens de ensino e de indagação pedagógica no estágio, documentadas nos relatórios analisados.

Os restantes métodos de recolha de informação, cujos resultados serão apenas pontualmente referidos, incidiram em perceções das vivências do estágio e do seu impacto, obtidas através de um questionário online respondido por 91 ex-estagiários (77,8% do total de inquiridos) e 31 registos reflexivos de supervisores, orientadores cooperantes e ex-estagiários, efetuados a partir de questões/ tópicos de reflexão enviados

por e-mail. Não foram realizados testes de validação estatística do questionário, embora a natureza situada dos itens eleve a sua validade quanto à relação entre o foco pretendido e os dados recolhidos (Martella et al., 1999).

Os membros de cada IES foram responsáveis por coligir informação local, posteriormente agregada em resultados globais. As reuniões da equipa foram essenciais para negociar perspectivas e assegurar a validade de conteúdo dos instrumentos, contribuindo para elevar a qualidade das análises efetuadas e a validade interpretativa dos resultados (Martella, Nelson & Marchand-Martella, 1999). A triangulação de métodos e de dados provenientes de diferentes fontes reduziu o risco de enviesamentos e elevou a confiabilidade dos resultados (Fuch, Fuch & Ness, 2018).

A confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes foram garantidos ao longo do estudo. O questionário e os registos reflexivos integravam uma declaração de consentimento informado. Quanto aos relatórios de estágio analisados, estavam disponíveis nos repositórios institucionais, tendo-se mantido o anonimato dos estagiários. Relativamente aos programas das UC dos vários cursos, consultou-se a versão oficialmente acreditada em 2015 pela A3ES e ainda em vigor à data de redação deste artigo, mantendo-se o anonimato das IES.

Configurações da formação para a investigação no ensino de Inglês a crianças

Organizámos esta secção em três pontos que evidenciam configurações curriculares da formação dos estudantes para a investigação, começando pelas competências de aprendizagem profissional previstas nos currículos, avançando depois para as atividades formativas também aí definidas e, finalmente, para as abordagens de ensino e de indagação pedagógica no estágio, documentadas pelos estudantes nos relatórios analisados.

Competências de aprendizagem profissional

Numa primeira aproximação ao modo como os currículos promovem uma postura investigativa nos estudantes, tomámos em consideração as competências de aprendizagem profissional contempladas nos resultados de aprendizagem definidos nos 134 programas das UC dos 10 cursos. Foram identificadas 421 competências,

categorizadas a partir de uma versão adaptada da proposta de Mohamed et al. (2017). A Tabela 1 apresenta o total de cursos e UC em que ocorrem as 13 categorias consideradas (por ordem decrescente do número de UC em que ocorrem).

Tabela 1. Competências de aprendizagem profissional

Competências de aprendizagem profissional	Distribuição das competências		
	Cursos	UC	
	(n=10)	(n=134)	
	f	f	%
Capacidade de análise e produção de estratégias e materiais de ensino	10	48	35,8
Capacidade de planificação, organização e avaliação	10	48	35,8
Conhecimento do conteúdo	10	47	35,1
Predisposição para o desenvolvimento profissional	9	46	34,3
Conhecimento de teorias educativas e abordagens pedagógicas	9	36	26,9
Conhecimento dos contextos sociais, culturais e políticos	9	32	23,9
Comprometimento com responsabilidades profissionais	9	31	23,1
Comprometimento com a avaliação e a investigação educacionais	9	31	23,1
Conhecimento do currículo	10	25	18,7
Capacidade e vontade de colaboração	8	23	17,2
Conhecimento dos alunos	9	22	16,4
Capacidade de interação e de criação de ambientes de aprendizagem	9	22	16,4
Conhecimento das finalidades educativas do ensino de línguas a crianças	6	10	7,5

A categoria “Comprometimento com a avaliação e a investigação educacionais”, presente em 9 cursos e 23,1% das UC, relaciona-se mais diretamente com a literacia investigativa. Contudo, as restantes categorias sustentam o seu desenvolvimento, remetendo para competências relacionadas com o conhecimento de políticas e orientações curriculares, dos contextos da prática, dos conteúdos de ensino e de teorias e abordagens pedagógicas, assim como para competências de análise de práticas, de intervenção e de comprometimento com o desenvolvimento profissional. Na globalidade, os programas apontam para a promoção de uma profissionalidade multifacetada, embora as categorias comuns aos 10 cursos sejam as que dizem respeito ao conhecimento do conteúdo e do currículo de ensino, e às capacidades de planificar e desenvolver o ensino.

Apenas 5 cursos integram uma UC de investigação educacional, e das 5 UC apenas uma se direciona à investigação no ensino de Inglês, verificando-se uma tendência para o

ensino de métodos e técnicas de investigação educacional não necessariamente articulados com o contexto de docência, ou mesmo com a investigação-ação. Numa orientação mais direcionada a esse contexto, algumas IES oferecem seminários de apoio ao desenho de projetos de estágio e à redação dos relatórios na componente de Iniciação à Prática Profissional

Relação das atividades formativas com a prática educativa

A análise da relação entre as atividades formativas previstas nos programas e a prática educativa é relevante para compreender o modo como os cursos podem favorecer o desenvolvimento de competências de reflexão e indagação pedagógica. Nas 134 UC, foram identificadas 174 atividades direta ou indiretamente relacionadas com a prática, categorizadas de acordo com Vieira et al. (2019): Análise de Documentos Educativos, Análise do Contexto Escolar, Análise da Prática de Ensino e Prática de Ensino. Embora estes tipos de atividades ocorram em todos os cursos, concentram-se nas componentes de Didáticas Específicas e de Iniciação à Prática Profissional, com 88 e 57 ocorrências respetivamente, o que parece sinalizar algum afastamento da prática profissional nas outras componentes de formação. O Quadro 1 apresenta uma síntese descritiva do tipo de atividades presentes nas UC dessas duas componentes de formação.

Quadro 1. Atividades formativas nas UC de Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional

Didáticas Específicas			
<i>Análise de Documentos Educativos</i>	<i>Análise do Contexto Escolar</i>	<i>Análise da Prática de Ensino</i>	<i>Prática de Ensino</i>
Analisar políticas educativas e linguísticas, orientações curriculares e programáticas, manuais escolares e outros recursos	Analisar contextos de estágio, características dos alunos, estudos sobre os professores	Analisar planificações, atividades/ materiais didáticos, projetos/ narrativas de experiências de ensino Observar e analisar aulas (nas escolas, videogravadas) Realizar tarefas de escrita reflexiva	Planificar aulas e desenhar atividades/ materiais didáticos Desenhar um projeto pedagógico (plano, materiais didáticos e de investigação) Realizar tarefas de micro-ensino e simulação Lecionar aulas, experimentar atividades/ materiais didáticos
Iniciação à Prática Profissional			

<i>Análise de Documentos Educativos</i>	<i>Análise do Contexto Escolar</i>	<i>Análise da Prática de Ensino</i>	<i>Prática de Ensino</i>
Analisar políticas educativas e linguísticas, orientações curriculares e programáticas, manuais escolares e outros recursos (em relação com o desenho de projetos e a planificação de aulas)	Analisar a organização e projetos educativos das escolas, contextos de estágio	Observar e analisar aulas nas escolas Analisar projetos de ensino, atividades/ recursos didáticos Partilhar e discutir experiências de ensino / recursos didáticos (relacionados com o estágio) Realizar tarefas de escrita reflexiva Redigir o relatório de estágio	Planificar e lecionar aulas/ unidades didáticas Desenhar/ adaptar materiais didáticos Desenhar e desenvolver um projeto de investigação (investigação-ação/ outros)

Embora nem todas estas atividades sejam comuns a todos os cursos, é possível dizer que estes se direcionam à compreensão dos contextos de prática e de políticas e documentos reguladores do ensino de Inglês no 1.º CEB, à análise de recursos didáticos e situações educativas (aulas, projetos ou narrativas profissionais), e ainda ao desenho e desenvolvimento de projetos que implicam o uso de estratégias como a análise documental, a observação, a análise de casos, a investigação-ação e a escrita reflexiva. Todos estes aspetos são importantes à construção do perfil do educador-investigador.

Abordagens de ensino e de indagação pedagógica no estágio

A análise dos 22 relatórios de estágio permitiu concluir que os estudantes exploraram abordagens de ensino assentes num entendimento amplo da educação em línguas, indo além da promoção das competências linguísticas das crianças e promovendo também competências (meta)cognitivas, afetivas, sociais e (inter)culturais, como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2. Abordagens de ensino no estágio

	Relatórios (n=22)	
	f	%
– desenvolvimento da autonomia	10	45,5
– aprendizagem cooperativa	10	45,5
– educação para os valores (ex., cidadania, pensamento crítico)	8	36,4

– educação plurilingue/ intercultural	7	31,8
– atenção à diversidade (diferenciação, diversificação de estratégias)	8	36,4
– exploração da vertente socioafetiva do ensino e da aprendizagem	10	45,5
– aprendizagem interdisciplinar (articulações curriculares)	5	22,7
– atenção a alunos com necessidades especiais de aprendizagem	2	9,1

Estes resultados são reforçados pelas percepções dos 91 ex-estagiários que responderam ao questionário online, onde o recurso a estas mesmas abordagens foi por eles assinalada, variando as percentagens de resposta entre 46,7% (atenção a alunos com necessidades especiais de aprendizagem) e 92,4% (desenvolvimento da autonomia). Trata-se de abordagens alinhadas com tendências atuais da educação em línguas, no âmbito das quais foram usados recursos e estratégias diversificados e ajustados à faixa etária dos alunos, como a literatura infantil, a música, as artes visuais, a dramatização, a gamificação, o ensino por tarefas ou atividades de projeto. Estes recursos e estratégias são documentados nos relatórios e assinalados no questionário online, neste caso com percentagens de resposta que variam entre 22,8% (dramatização) e 78,3% (atividades gamificadas/ jogos). Dos 10 cursos, 7 preveem o desenvolvimento de projetos de investigação-ação no estágio, com apoio dos supervisores e orientadores cooperantes. Em 2 dos restantes 3 cursos, são realizados projetos que não implicam a articulação investigação-ensino (por exemplo, entrevistas a professores). Dos 22 relatórios analisados, 15 documentam projetos de investigação-ação de pequena escala, desenhados a partir da análise dos contextos da prática e de leituras orientadas, desenvolvidos numa turma do orientador. É nestes relatórios que a indagação das práticas educativas se torna particularmente evidente, implicando a recolha e análise de informação indireta sobre as práticas, por exemplo através de questionários às crianças e dos registos reflexivos do professor, assim como informação mais direta, por exemplo através da observação de aulas e da análise de tarefas e desempenhos das crianças (Tabela 3).

Tabela 3. Estratégias de indagação pedagógica nos projetos de investigação-ação

<i>Estratégias de indagação pedagógica</i>	Relatórios (n=15)
Questionários aos alunos (ex., autoavaliação, opiniões sobre o ensino)	14
Observação de aulas	11
Análise de tarefas/ trabalhos dos alunos	11

Análise de progressos/ resultados de aprendizagem da língua	10
Diálogo com os alunos	8
Reflexões escritas sobre a prática (ex., diário ou portefólio de ensino)	8
Análise da interação em sala de aula	5
Análise documental (ex., manual)	4
Entrevistas aos alunos	1
Registos reflexivos dos alunos (ex., diário de aprendizagem)	1

A leitura destes relatórios permite compreender que a investigação-ação promove a capacidade de desenvolver um ensino *para* e *com* as crianças, favorecendo uma compreensão aprofundada da ação do professor e dos seus benefícios. A seguinte passagem testemunha a construção de uma visão ampla do ensino e das aprendizagens profissionais realizadas:

Na conclusão deste relatório, salientam-se os pontos essenciais e estruturantes da PES [Prática de Ensino Supervisionada], considerando que só através da perfeita e equilibrada articulação de todos os elementos, que de seguida se apresentam, foi possível obter resultados positivos: o conhecimento das características fundamentais das crianças, dos seus interesses e capacidades e o respeito pelos mesmos; a otimização e a mobilização destas características a favor do processo de ensino-aprendizagem; a escolha de uma metodologia capaz de dar resposta à natureza dinâmica, curiosa e criativa das crianças, a qual lhes permitisse experimentar fisicamente a linguagem em aquisição; a seleção e a preparação de materiais e recursos didáticos adequados e apelativos para esta faixa etária; o planeamento de uma sequência de atividades pautada pela sua articulação, adequação e caráter progressivo; a combinação consciente e harmoniosa de estratégias e materiais, que promovessem o interesse e a participação dos alunos; uma atenta observação da resposta das crianças às estratégias desenvolvidas e um reajustamento das mesmas ao longo do processo; o constante estímulo positivo por parte do professor (excerto de relatório de estágio)

Os supervisores e os orientadores cooperantes desempenham um papel crucial no desenvolvimento de uma postura exploratória e indagatória por parte dos estagiários:

A minha principal preocupação é que eles sintam que um professor está sempre a aprender, portanto não há respostas certas no ensino. Em segundo lugar, considero muito importante que reconheçam que a investigação, o estudo e o comprometimento profissional são a base para se tornarem melhores professores. Em terceiro lugar, não devem ter receio de experimentar novas abordagens e devem reconhecer o valor de as adaptar e variar em função da turma e/ou dos alunos. (Orientador Cooperante, registo reflexivo)

Algumas respostas dos ex-estagiários a questões abertas do questionário online e os registos reflexivos recolhidos permitiram identificar um conjunto de competências profissionais resultantes do desenvolvimento de projetos de investigação-ação: observação e análise dos contextos de ensino e aprendizagem, planificação e condução de investigações em sala de aula, exploração de abordagens atuais e centradas nas crianças com potencial impacto na prática futura do estagiário, e desenvolvimento de uma postura reflexiva face à profissão.

Os constrangimentos identificados pelos participantes reportam-se, sobretudo, ao tempo limitado de lecionação, à sobrecarga de trabalho, às exigências da reflexão e da redação do relatório, e ainda ao facto de o estágio abranger dois anos letivos (2.º e 3.º semestres do curso), o que nalguns casos implica mudanças de escola ou de orientador, criando descontinuidades nos projetos de investigação-ação. Apesar dos constrangimentos, a investigação-ação é valorizada como uma estratégia de desenvolvimento profissional, especialmente produtiva face às limitações de tempo de ensino, como sublinha o seguinte testemunho:

(...) torna-se relevante desenvolver abordagens formativas que estimulem os estudantes, futuros professores, a incorporar práticas mais sistemáticas de inquirição, possibilitando leituras mais sustentadas da sua atuação e dos seus efeitos. Dever-se-á desenvolver uma estratégia formativa que leve os alunos a perceber as potencialidades de um tempo curto de experimentação da prática. Estes devem ser estimulados a rentabilizar períodos limitados no tempo, em termos de competências de atuação didática e investigativa. A formação deverá promover um desenvolvimento de teorias pessoais sólidas que possam sustentar práticas profissionais coerentes nas suas diferentes dimensões.
(excerto de relatório de estágio)

As perceções dos ex-estagiários acerca das suas aprendizagens profissionais no estágio são muito positivas. Destacamos a sua concordância ou concordância total com as afirmações de que aprenderam a compreender e desenvolver o ensino como uma prática reflexiva (95,7%), integrar teoria e prática (89,1%), adaptar o seu ensino ao contexto da prática (92,4%), explorar abordagens e recursos de ensino de Inglês a crianças (92,4%) e promover as aprendizagens das crianças (97,8%). Todos estes aspetos são essenciais a uma formação de orientação indagatória, sendo potenciados pelo recurso à investigação-ação.

Considerações finais

A literacia investigativa dos professores, globalmente definida como a sua capacidade de usar, aplicar e desenvolver a investigação como parte integrante do ensino (Evans, Waring, & Christodoulou, 2017), tem sido considerada a uma dimensão importante da profissionalidade docente. Contudo, a sua promoção não pode ser dissociada do modo como os currículos de formação apoiam a construção de visões de educação informadas, críticas e potencialmente inovadoras. O estudo explorou esta perspetiva ampla de análise, identificando configurações curriculares da formação para a investigação pedagógica nos cursos analisados.

Os resultados mostram que essa formação pode ser potenciada de diferentes formas, nomeadamente ao nível das competências e atividades de aprendizagem profissional propostas e, de modo mais expressivo, através do envolvimento dos estudantes em projetos de investigação-ação. No que respeita a estes projetos, importa compreender melhor os constrangimentos identificados e encontrar estratégias para a sua superação.

O estudo permitiu também sinalizar problemas como a ausência de UC de investigação e de práticas de investigação-ação nalguns cursos, a pouca articulação entre as UC de investigação existentes e os contextos de docência, e um certo afastamento da prática educativa na Área de Docência e na Área Educacional Geral. Estes problemas sinalizam a necessidade de maior coerência no desenho curricular dos cursos, os quais, embora podendo ser distintos, se inscrevem numa mesma área de habilitação profissional.

Para ampliar a compreensão do nosso objeto de estudo, será essencial adotar abordagens de investigação etnográficas e centradas no currículo-em ação, em especial nos modos como as pedagogias de formação e de supervisão podem contribuir para a construção de uma *cultura de investigação*. A divulgação dos projetos conduzidos no estágio, como acontece nos artigos seguintes, permite-nos vislumbrar de que forma essa cultura se pode traduzir em pedagogias escolares exploratórias e alinhadas com tendências educativas atuais, promotoras do desenvolvimento dos professores e das crianças.

Notas

1. Este trabalho foi financiado através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, pelo CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, e pelo CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, projeto UIDB/04097/2020. As autoras agradecem a

todos quantos nele colaboraram, em especial aos colegas que também fizeram parte da equipa: Ana Isabel Andrade, Ana Raquel Simões, Ana Sofia Pinho, António Lopes, Carolyn Leslie, Carla Ravasco, Cristina Pinto, Elisabete Mendes Silva, Filomena Martins, José Reis-Jorge, Lili Cavalheiro, Manuel Canha, Maria Ellison, Maria João Pereira, Maria Isabel Orega, Mário Cruz e Susana Pinto.

2. A sigla ECTS refere-se ao European Credit Transfer System, implementado no âmbito da Reforma de Bolonha para elevar a comparabilidade dos cursos em função das horas de trabalho do estudante (1 crédito corresponde a cerca de 25 a 28 de trabalho, incluindo horas de contacto, de trabalho autónomo, estágios, etc.). Um ano de formação corresponde a 60 ECTS.
3. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, no disposto no n.º 2 do art.º 14, complementado pela nota 7, do Anexo III, do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

Referências bibliográficas

- Banegas, D., & Consoli, S. (2020). Action research in language education. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 176-187). Routledge.
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-11.
- Butler, Y. (2019). Gaming and young learners. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 305-319). New York: Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Integração do ensino da Língua Inglesa no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Técnico. CNE: Lisboa.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Vol. 1: Context, concepts and model. Strasbourg: Council of Europe.
- Crawford-Garrett, K., Anderson, S., Grayson, A. N., & Suter, C. (2015). Transformational practice: Critical teacher research in pre-service teacher

- education. *Educational Action Research*, 23(4), 479-496.
- Dausend, H. (2017). Theory and practice in primary teacher education. A review if empirical research until 2015. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 109-125). Munster: Waxmann.
- Edwards, E. (2021). The ecological impact of action research on language teacher development: A review of the literature. *Educational Action Research*, 29(3), 336-413.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. London: Pearson.
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 247-268). Abingdon & New York: Routledge.
- Enever, J. (Ed.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68(3), 231-242.
- European Commission (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Eurydice report. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe---2017-edition_en
- European Union (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: Integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423.
- Fuch, P., Fuch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32.
- Karatsiori, M. (2016). European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values. *Cogent Education*, 3(1), 1-29.

- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. A report for the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Kubaneck, A. (2017). 25 years of ‘new’ young learner classrooms: Insights and challenges for teacher education. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 27-44). Munster: Waxmann.
- Martella, R. C., Nelson, R., & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods. Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Mohamed, S., Valcke, M., & De Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers’ readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151-170.
- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school teachers of English learning about plurilingual and intercultural education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24.
- Rich, S. (2019). Early language learning teacher education. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 44-59). Abingdon & New York: Routledge.
- Rixon, S. (2017). The role of early language learning teacher education in turning policy into practice. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 79-94). Munster: Waxmann.
- Roters, B. (2017). (Primary) EFL teachers’ professional knowledge. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 167-180). Munster: Waxmann.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Uztosun, M. S. (2018). Professional competences to teach English at primary schools in Turkey: a Delphi study. *European Journal of Teacher Education*, 41(4): 549-565.
- Vaughan, M., & G. Burnaford. 2016. Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000–2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299.

- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: Uma estratégia necessária e controversa. *Estreia dialogos*, 1(1), 21-39. <https://www.estreia dialogos.com/n1>
- Vieira, F. (2020). Language teacher education for autonomy: The role of inquiry in practicum experiences. In M. Jiménez Raya & F. Vieira (Eds.), *Autonomy in language education: Theory, research and practice* (pp. 227-248). New York: Routledge.
- Vieira, F., Flores, M. A., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2019). Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education: Lessons from experience and research in Portugal. In A. Barwani, M. A. Flores, & D. Imig (Eds.), *Leading change in teacher education: Lessons from countries and education leaders around the globe* (pp. 41-57). Milton Park: Routledge.
- Vieira, F., Flores, M. A., Silva, J. L. C., Almeida, M. J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education (TATE)*, 105. doi: 10.1016/j.tate.2021.103429
- Xerri, D., & Pioquinto, C. (Eds.) (2018). *Becoming research literate: Supporting teacher research in English language teaching*. Sursee, Switzerland: English Teachers Association Switzerland.
- Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers' perceptions of practicum experience. *Innovation and Education* 1(4), 1-8. d
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage publications.
- Zein, S., & Garton, S. (Eds.) (2019). *Early language learning and teacher education*. Bristol: Multilingual Matters.

From one-word utterances to complete sentences: an English teaching experience in primary education

Isabel Silva

Agrupamento de Escolas D. Dinis, Portugal

Ana Sofia Pinho

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, UIDEF, Portugal

Lili Cavaleiro

Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, CEAUL, Portugal

Resumo

Este artigo descreve um projeto de investigação-ação desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Lisboa. O projeto foi concretizado com uma turma do 4.º ano constituída por 24 alunos, durante dez aulas de 45 minutos, numa escola urbana. Procurou abordar o facto de a maioria dos alunos dar respostas breves na interação em sala de aula, manifestando dificuldade em produzir frases completas. De modo a ajudar os alunos a ultrapassar essa dificuldade, o projeto incluiu um conjunto de atividades orais baseadas em jogos de adivinhação, jogos de representação, apresentações orais, uma história, canções e vídeos, atividades essas desenhadas para levar os alunos a praticar a produção oral de frases completas. Com base na implementação do projeto e nos dados recolhidos, pode-se concluir que, embora a produção oral seja um desafio para as crianças, com tarefas e atividades que sejam motivadoras, modelem a produção de frases completas e proporcionem apoio à compreensão e à produção (e.g. recorrendo a texto escrito, materiais autênticos, ajudas visuais e a um professor colaborativo), os alunos mostram-se capazes de ir além de respostas breves e construir frases completas.

Palavras-chave: investigação-ação, competências de oralidade, prática de ensino supervisionada, ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This article depicts an action research project developed within the context of the Master's Degree in Teaching English at Primary School, at the University of Lisbon. The project was carried out in a fourth-grade class of 24 pupils, for ten 45-minute lessons, in an urban school, and it intended to address the fact that pupils mostly provided one-word answers during classroom interaction, expressing difficulty in the production of complete sentences. To help the class go beyond one-word answers, the project included a set of oral activities based on guessing games, role plays, oral presentations, a story, songs, and videos, all designed for learners to practice speaking in full sentences. Based on the implementation of the project and the data collected, it may be concluded that although speaking presents a challenge to young learners, with

motivating tasks and activities that model full sentences as well as provide participants with plenty of support for understanding and production (e.g., by making use of written text, *realia*, visual aids and a supportive teacher), learners are able to go beyond one-word utterances and build complete sentences.

Keywords: action-research, speaking skills, supervised teaching practice, teaching English in primary education.

Contextualization: the supervised teaching practice at the University of Lisbon

The development of an enquiry stance about teaching and pedagogy in general has long been at the core of the debate around the curriculum of pre-service teacher education, as has also been the case in Portugal (Alarcão, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1999). The fact that the qualification for teaching is obtained at a master's level since the Bologna Reform led to changes in how the teaching practicum is understood and operationalized. According to official regulations, student teachers are asked to elaborate a teaching practice report, to be defended publicly and which usually incorporates a research-based teaching experience.

At the University of Lisbon, the Master's Degree in Teaching English at Primary School is organized in three semesters (90 ECTS), each one of them comprising a course unit titled 'Initiation to Professional Practice' (IPP). This course unit corresponds to weekly seminars at the university, conducted by a university teacher/supervisor, and periods of time in the school where the teaching practice takes place. Such supervised teaching practice follows a progressive-interactive model of observation-experimentation-reflection/evaluation in a partner school (Table 1) and intends to foster student teachers' professional learning intertwined with the adoption of a research stance, according to which student teachers develop not only practice-focused research dispositions, but also competences in pedagogical research (Alarcão, 2001; Cochran-Smith, & Lytle, 1999; Ponte, 2002). Such progressive-interactive model also seeks to create opportunities for student teachers to integrate practice and theory, and make sense of experiential, tacit knowledge, particularly through self-reflection and dialogue with peers.

Table 1. The teaching practice model and dynamics

IPP1	IPP2	IPP3
1 st semester (Year 1)	2 nd semester (Year 1)	3 rd semester (Year 2)
Main activities Context observation and documental analysis Contact with the class group Observation of the cooperating teacher's classes Supporting the cooperating teacher in classroom dynamics Teaching of two to three lessons autonomously Definition of a topic (issue resulting from observation and/or student teacher's interest) to foreground the experimentation in IPP2	Main activities Literature review on the selected topic/issue Design of a didactic unit or project Design of data collection instruments Development of the didactic unit / project with the class group (same one of IPP1) (around 7,5 hours) + Gathering of practice-and pupils' related data Writing of critical accounts based on the on-going teaching practice	Main activities Deeper analysis and systematization of the collected data Writing of the teaching practice report Viva rehearsal and coaching Presentation of the report + Public defense and discussion + assessment
Products Description of the school context and the class group Lesson plans and resources/materials, and reflective accounts	Products Lesson plans and resources/materials Reflective accounts Dataset	Products Teaching practice report
Education dynamics Supervisory seminars and conferences at the university Supervisory conferences at school, with the cooperating teacher		Education dynamics Seminars and conferences at the university: support for project writing (supervisor); coaching for the viva (supervisor and fellow student teachers)

By adopting and incorporating an experiential, enquiry-based cycle into the teaching practice (usually through practitioner-, action-research), this model intends to help student teachers become “active contributors to the development of their own knowledge about practice” (Bullock, 2016, p. 379), more aware of contrasting messages they come across with during their program, and of their own role in learning how to teach. Ultimately, together with other curriculum components (e.g. general educational units), it aspires to foster student teachers' rationality about the situated, social nature of educational practices, and the importance of embracing a transformative, critical stance in their own teaching (Carr and Kemmis, 1986).

In this article, one such experience is depicted, by reporting the action research project developed by the first author in her Supervised Teaching Practice (Silva, 2019) and supervised by the third author. By adopting an I-position in discourse, the following

sections will report on the trajectory of a student teacher in the development of the project during her teaching practice in an urban school. First, she provides information about the teaching context and how she identified a practice-related research issue, then she moves on to how the literature supported her pedagogical reasoning and to the description of the action-taking steps. Finally, she concludes with the critical assessment of her teaching practice and experience.

Looking into the context of practice and identifying the issue

My Supervised Teaching Practice took place at a public school that offers preschool, kindergarten, and the 1st, 2nd, and 3rd cycles of Basic Education (grades 1 to 9). Most students come from working class families, and by dealing closely with the learners' families, the school creates an environment in which there is no dropout.

The target group of the project was a fourth-grade class of 24 students, 13 boys and 11 girls, who were between nine and ten years old. This was a multicultural class with learners from different linguistic and cultural backgrounds, including from Eastern European and African countries. Concerning their grades, at the end of the second term, there were two students who had "Very good", twenty either "Good" or "Sufficient", and two "Insufficient". Moreover, four students ran the risk of repeating the fourth grade. Behavior-wise, the class was unstable and confrontational, with episodes of verbal and physical aggression.

Regarding English, this group had learned English since the third grade and seemed to enjoy English classes. There were two or three students who appeared to be highly motivated and independent, since they would finish the proposed exercises early and ask for more tasks. In terms of materials and resources, as observed, the class preferred using visual materials and music.

As a whole, this group was very communicative and loved interaction. In accordance with the descriptors included in the *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Bravo et al., 2015) and the global scale of *The Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), the learners' English proficiency corresponded to the A1 basic user level. The classes were conducted in both English and Portuguese. Nonetheless, I observed that, when learners answered in English, they would

mostly provide one-word answers and would not produce complete sentences. Furthermore, I did not see learners perform spoken peer interaction. These problems, combined with the fact that the *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Bento et al., 2005) recommends speaking should be practiced regularly and that, according to the cooperating teacher, parents expected their children to leave the English class knowing how to speak English, led me to choose the development of oral production as the didactic issue to be explored.

Consulting the literature

Once the didactic issue was identified, I performed a literature review to find out how foreign language oral production developed in young learners and what types of activities could be applied to foster it.

According to several authors, namely Cameron (2001), Linse (2005) and Nunan (2011), in order to promote foreign language oral skills in young learners, the teaching-learning process has to take their cognitive and social development into consideration, respect what they can do in their first language, make the meaning of the words and expressions being used accessible, take their previous knowledge and experience into account, expose them to as much aural target language as possible, and allow them to take part in discourse, as well as develop the knowledge and skills for participation in speech.

However, for young learners to participate in speech, the learning tasks should help them in several ways. Pictures, for instance, can provide support for understanding (Phillips, 1993; Ur, 2015). Literacy level appropriate written texts displayed in front of the speakers, reminding them of what they have to say, may help with both understanding and production (Cameron, 2001; Ur, 2015). Topics that relate to their personal interests allowing them to draw on their own ideas and experiences can provide support for performance (Cameron, 2001; Ur, 1996). Tasks that give learners something to contribute to, such as a final product (Ur, 2015), or which possess a clear purpose, such as a communicative or interpersonal one (Cameron, 2001), can likewise give them a reason to speak. The structure of the task may support production as well. Opportunities to practice the target structures in a repetitive way may increase learners' confidence in using those structures (Harmer, 2015). Additionally, the teacher, by showing s/he is interested in what

the student is saying and by asking questions that encourage the learner to continue talking, may also support production (Scrivener, 2011).

Some of the activities and resources that may be useful to develop foreign language oral skills in young learners are games, role plays, short oral presentations, stories, songs, and videos.

Games are a real-life activity to children (Kopzhasarova & Daulet, 2016; Linse, 2005) and, when used in the classroom, may provide purposeful repetition of target language structures and patterns (Linse, 2005; Nunan, 2011). Furthermore, because they are familiar and amusing to young learners, these may feel more at ease to use the foreign language (Kopzhasarova & Daulet, 2016). Nonetheless, it is essential to make sure they know the models they are supposed to use before starting the game (op. cit.). If the aim is to get them to produce longer utterances, according to Ur (2015), guessing games are especially beneficial.

Role play is another activity that is authentic and enjoyable to children. Through it, young learners can practice target language structures that may be useful to them now or at a later stage in their lives (Linse, 2005; Ur, 2015). Moreover, role plays can stimulate fluency and give shy students more confidence to speak, as they can pretend to be someone else (Harmer, 2015). One way of helping young learners perform role plays is by providing them with pre-set texts they can rehearse and then read aloud while performing (Ur, 2015). This type of support allows them to become more familiar with longer texts, which sometimes they end up learning totally or partially by heart, and may contribute to their oral fluency (op. cit.).

Short oral presentations can likewise be used to develop foreign language oral skills in young learners (Ur, 2015). In a presentation, the learner usually stands alone in front of the class and relays a message with the support of written cues and visual materials. This activity is important because students may need to use it further on in their academic or professional lives. However, it should be noted that learners must be given time to prepare and rehearse what they are going to say (Harmer, 2015).

Storytelling is another activity that can be employed to improve young learners' speaking skills. According to Nunan (2011), when using a story, the teacher should engage the group whenever possible. For instance, every now and then the story can be stopped, and learners can be asked questions such as "What happens next?" They should, nevertheless,

be familiar with the target language question forms and their respective full sentence answer models so they know which structure to use in their replies. Furthermore, they should also be acquainted with the vocabulary that may be required to produce the answers. Stories are likewise a rich source of aural target language (Ur, 1996), sometimes including sentence pattern repetition that can facilitate language learning (Nunan, 2011). In fact, stories often include rhythms or chants which the teacher can invite learners to say along with her/him (Mourão, 2013), so to practice longer passages of speech.

Songs are also valuable for working on oral production, as they allow young learners to listen to and repeat the target language sounds, rhythm, intonation (Trowbridge, 2000), stress patterns (Phillips, 1993), structures and vocabulary (Nunan, 2011).

Lastly, video clips may improve learners' speaking skills as well (Muslem et al., 2017), since they can be used to present models, reinforce language or start a discussion (Gallacher, 2003). In addition, learners can see the speakers, where they are and what they are doing, which supports understanding. Videos also allow the viewer to notice paralinguistic features such as body language, "facial expressions, gestures, tempo, pauses, voice quality changes, and variations in pitch" (Thornbury, 2007, as cited in Muslem et al., 2017, p. 27). Although young learners take pleasure in learning about language through videos, for them to be appropriate, the clips should be short, their images should contribute to clarify what speakers say, the language speed and level should be within students' reach, and the videos should come with pre-viewing, while viewing and post-viewing tasks.

Taking action

After consulting the literature, I planned a didactic unit specifically designed to help the target group enhance their English language oral production and I put it into action.

The didactic unit was "Let's visit the animals". Throughout ten 45-minute lessons, students were introduced to vocabulary related to zoo and farm animals, prepositions of place, and the use of adjectives. The unit was planned taking into account the adopted textbook, *Smiles 4.º ano Pupil's Book* (Dooley & Evans, 2016c), and aimed at reaching various goals within each domain of the *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Bravo et al., 2015). Table 2 presents a summary of those goals.

Table 2. Learning domains and goals explored in the didactic unit

Learning domains	Learning goals (translated from <i>Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos</i> – Bravo et al., 2015)
Listening	To identify words and phrases in rhymes and songs To understand instructions given specifically for the performance of small tasks To understand sentences about the studied themes
Reading	To identify vocabulary accompanied by pictures
Spoken interaction	To ask and answer questions about personal preferences To ask and answer questions about previously presented themes
Spoken production	To say rhymes, chants, and sing songs To speak about the themes worked on in class
Writing	To put words in the correct order to make sentences To write about preferences
Intercultural domain	To participate in games and short role plays To identify animals
Lexis and grammar	To identify vocabulary related to animals/let's visit the animals: Animals and sounds; Animals on the farm; Animals at the zoo To use lexical chunks or sentences that include: Prepositions of place – next to, behind, in front of

The didactic unit also aimed at getting learners to go beyond one-word utterances. Bearing this in mind, I focused on the Communicative Language Teaching approach (Richards & Rodgers, 2001), and carried it out through activities that simulated real life situations, according to my readings.

Guessing games

The class played two guessing games. The first one was “What’s in my bag?” (Ur, 2015). A bag with an animal figurine inside was displayed, and they had to guess the animal by using the model “Is it a [insert animal]?”

The second guessing game was “Guess the animal!”, in which one student had to describe a farm animal orally, by being prompted by a card with an animal picture and a text, while her/his classmate had to try and guess the animal by looking at the animal pictures on the board and using the model: “You’re a [insert animal]!” (Figure 1)¹.

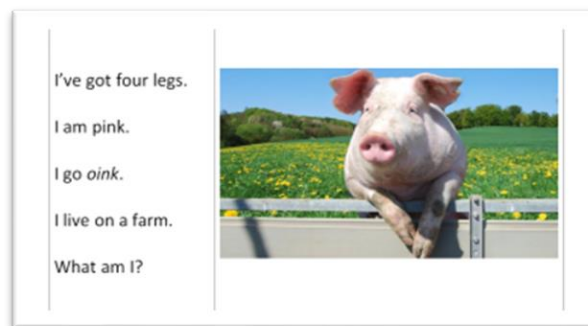


Figure 1. Animal card

Role play

In several instances, learners engaged in role play where one of them took on the role of the teacher and asked the questions, while their classmate would answer. The complete sentence models they had to use were written on the board, and there were also *realia*, such as animal pictures and animal products (Figure 2). The model questions were: “Where’s the [insert animal]?” and “What do [insert animal] give us?” The model answers were: “The [insert animal] is here.” and “They give us [insert animal products].”



Figure 2. *Realia*

Presentations

Learners had the opportunity to perform two presentations. The first presentation was about a zoo they had built (Figure 3)². Each student had to present their zoo to the class, by following a model written on the board.

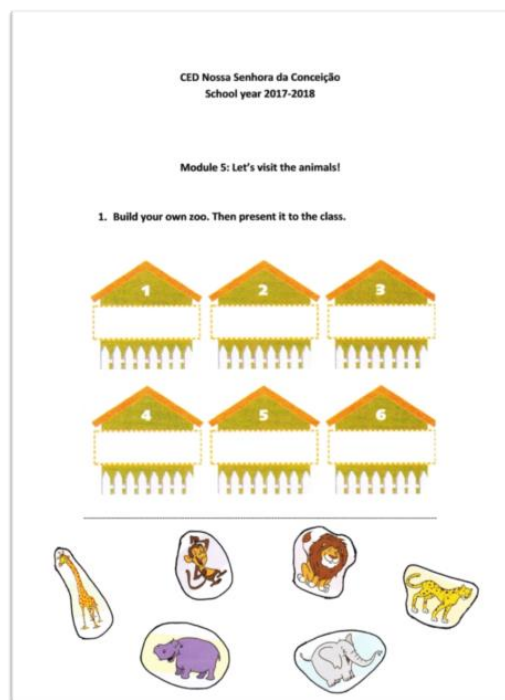


Figure 3. Zoo handout

The second presentation was about their favorite animal. Each child had to draw their favorite animal and present it to the class. They had written the presentation text previously by following a model, and had rehearsed it, but during the presentation they could look at the model on the board for support if needed.

Story

To introduce learners to the zoo/wild animal sounds *roar*, *whoosh*, *howl*, *snap*, *hiss*, and *growl*, the story *Walking Through the Jungle* (Harter & Penner, 2011) was read out loud. Every now and then, the story was stopped, and students were asked to look at the illustrations and answer visual comprehension questions, such as: “What do you see?” and “What are they doing?”, by using the complete sentence models that were provided orally.

Songs

The story *Walking Through the Jungle* (Harter & Penner, 2011) came with a song by the same name that was used for the identification of the zoo/wild animal sounds learned in the story. The singer sang the lines and the class repeated them in choral response.

The other song was “Old MacDonald’s got a farm” (Dooley & Evans, 2016b). The class was introduced to the farm animal sounds *moo*, *meow*, *neigh*, *cluck*, *oink*, and *quack* and everyone sang along to the song.

Videos

Learners were introduced to the language chunk “My favorite animal is the...” via two short videos created specifically for the occasion by two friends of mine (Figures 4 and 5). In the videos, a non-native speaker of English (Andreia Alves) and an Australian English native speaker (Cyndi Fontyn) talked about their favorite animals while holding a drawing and a picture. After viewing the videos, students were asked several oral and visual comprehension questions, and had to produce some of the answers by using the complete sentence models that were provided orally.



Figure 4. Freeze-frame from Andreia’s video “My favorite animal”



Figure 5. Freeze-frame from Cyndi’s video “My favorite animal”

Analyzing the results

During the course of the didactic unit, I used several assessment tools in order to understand the effects the adopted methodology was having on the class: direct observation, observation grids, homework assignments, a formative test, and self-assessment. These tools were essential to keep track of the action research process.

Direct observation

As previously mentioned, the didactic unit included goals from each domain of the *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Bravo et al., 2015). Throughout the ten lessons of the unit, I used direct observation to monitor the goals that were achieved. As observed, students were able to fulfill all the goals defined for the unit except for one of the goals of the lexis and grammar domain: to identify vocabulary related to animals and sounds. Learners were unable to recognize the sounds *neigh* and *cluck* as belonging to the horse and the chicken respectively. Nevertheless, the data collected through direct observation seem to suggest that the strategies had a beneficial effect on the students' learning outcomes.

Observation grids

To register each learner's progress regarding oral production, an observation grid was used at three stages of the project: at the beginning of the unit, to assess the learners' initial oral skills in the "Guess the animal!" game played in lessons 1 and 2; in the middle of the unit, to assess their oral production progress in the "Guess the animal!" game played in lessons 5 and 6; and at the end of the unit, to assess their final oral skills in the individual "My favorite animal" presentations performed in lessons 9 and 10. All six observations assessed the same criteria, each one worth 20%:

- *Did the student describe the animal?* (Yes 20%/ No 0%)
- *Was the student intelligible?* (Yes 20%/ Not always 10%/ No 0%)
- *Were there any pauses and hesitations?* (Virtually none 20%/ A little 15%/ Some 10%/ A lot 5%)
- *Did the student build complete sentences?* (Yes 20%/ No 10%)
- *Did the student require support?* (Virtually none 20%/ A little 15%/ Some 10%/ A lot 5%).

The global results of the oral production assessments can be seen in Figure 6.

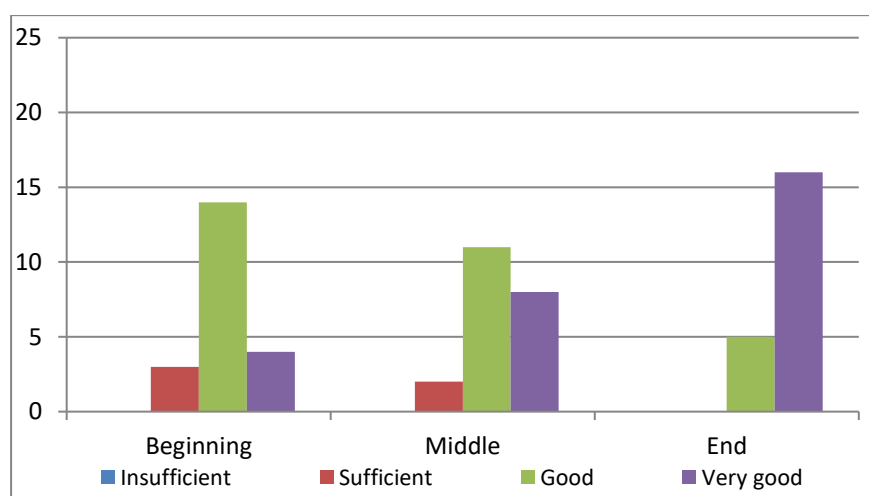


Figure 6. Results of the oral production assessments performed at the beginning, middle and end of the unit

As can be observed, in the assessments performed at the beginning and middle of the unit there were “Sufficients”, but then, as the lessons progressed, the students’ oral production improved. In the oral production assessment performed at the beginning of the unit, learners were able to express themselves by building complete sentences; however, they had difficulties when it came to intelligibility, hesitancy, and being able to speak without requiring support. To help the class improve in those areas, special attention was given to them in the speaking activities that followed. The observations done in the middle and at the end of the unit demonstrated that, over time, learners continued to be able to build complete sentences, but they also became more intelligible, talked with fewer pauses and hesitations, and required less support. The data collected seem to support the idea that the strategies adopted promoted not only the use of complete sentences, but also a clearer and more independent oral production.

To assess the behavior of the group, another observation grid was used in two different moments of the didactic unit: in lesson 3, when learners were asked to build their own zoo, and in lesson 9, when they were asked to write about their favorite animal. Both observations assessed the same criteria and had the following percentages:

- *Responsibility* – “Performs the requested task” (Yes 25%/ No 0%)
- *Autonomy* – “Performs the requested task without constantly being helped” (Yes 25%/ No 0%)

- *Participation* – “Performs the task without disturbing classmates” (Yes 25%/ No 0%)
- *Behavior* – “Complies with classroom routines” (Yes 25%/ No 0%).

It was interesting to note that everyone had 100% in terms of behavior. This happened because when I was going from one desk to another and taking notes in the observation grid, students realized they were being assessed, and focused on performing the task at hand in a responsible, autonomous, quiet, and disciplined way. Thus, the assessment tool itself appeared to have contributed to the group’s very good behavior.

Homework assignments

This assessment tool was used to monitor the students’ learning. Throughout the didactic unit, they were asked to do three homework assignments. The assignment the class had most difficulty with was Homework 2, where they were asked to complete sentences by using prepositions of place. Yet, overall, the data collected through homework assignments seem to suggest that the strategies used had a satisfactory influence on the learning process.

Formative test

This assessment tool was used to provide learners with evidence of their progress. The formative test took place in lesson 8 and was applied through the Plickers web tool. The test was composed of multiple-choice questions, whose majority was answered correctly. The topics students had most difficulty with were the prepositions of place and what farm animals give us. Nevertheless, the data collected through the formative test seem to indicate that the strategies implemented had a favorable influence on the students’ learning.

Self-assessment

In the last lesson of the didactic unit, the class was asked to fill in a self-assessment form, which aimed at helping them reflect on their progress. The form presented the learning goals that had been shown in the first lesson of the unit, and students were asked to identify what they could and could not do. Most learners felt they had achieved all of the learning goals defined; however, it was interesting to notice that contrary to what the

previously mentioned assessment tools had indicated, some felt they were unable to identify animals that live at a zoo or on a farm, or describe animals.

Final grades

The students' final grades were determined by the oral production assessments performed in the middle and at the end of the didactic unit (40%), the three homework assignments (30%) and the two behavior assessments (30%). According to the results, from the 24 students of the class, nine students finished the didactic unit with "Good" and fifteen students "Very good". These results suggest that the project had a positive impact on the students' learning outcomes.

Reflecting and planning for further action

Over the course of ten 45-minute lessons, I taught the didactic unit "Let's visit the animals", while focusing on improving the class's learning outcomes, behavior, and oral production. I maintained the importance the cooperating teacher gave to homework and behavior, but introduced some changes, such as conducting the classes in English only, and adding new types of activities, like guessing games, presentations, and role plays. As demonstrated by the results presented in this paper, these strategies seemed to have had a favorable influence on the learners' performance. Nevertheless, it was sometimes challenging to manage the class, the time, and adjust the instruction when needed.

Despite the aforementioned difficulties, the Supervised Teaching Practice was a very enriching experience where I learned a lot. One of the most meaningful lessons that I took with me was that routines are important for young learners as they allow them to improve their understanding and grow. Furthermore, the activities selected must be developmentally appropriate. In addition, keeping learners meaningfully busy prevents the noise level from rising.

Regarding oral production, I observed that during the speaking activities, learners were able to produce complete sentences when they were provided with the model in writing or had been practicing it in the previous lessons. When the model was provided just orally, they were unable to use it to build complete sentences right away, as they needed to practice the complete sentence model a couple of times before they were able to actually

use it. Additionally, without a written model, they sometimes went back to producing one-word utterances.

While learners were performing the speaking activities, it was curious to see that having visual aids, *realia*, or pieces of work created by them helped support their understanding and production. In addition, encouraging hesitant or shy learners helped them find the confidence to talk. Finally, allowing students to express their personal views or feelings also motivated them to speak.

As lessons progressed, the class's oral production improved. In fact, as discussed in the previous section, when prompted and supported, learners began producing full sentences in a clearer and more independent way. Consequently, it seemed that although speaking presents a challenge to young learners, when activities are motivating and models are provided to support understanding and production, they are able to go beyond one-word utterances and build complete sentences.

This conclusion, however, is based on the results obtained from activities that were, overall, very controlled, guided and reproductive in nature. If there had been more time, I would have introduced students to peer interaction activities without an adult being present, and generated more opportunities for creative speaking, so I could understand the effects of these strategies on the learners' ability to produce longer utterances. Moreover, it would have been interesting to visit this class at the beginning of the following school year to see whether learners had gone back to producing one-word answers or if they were still using full sentences orally.

With no previous experience in teaching or research, the Supervised Teaching Practice was the very first time I assumed the role of the teacher-researcher with a real class. By researching my own practice, I was able to make sense of what was happening in the classroom, evaluate what had gone wrong and what had gone right, and understand the effects of my actions. Nevertheless, I found it challenging to adjust my teaching strategies whenever the students' learning or my performance proved not to be completely successful.

I believe that researching my own practice has contributed to improve the students' learning outcomes and my professional development. The systematic data analysis and critical self-reflection allowed me to identify the curricular goals that had not been entirely met, realize what kind of teacher I was becoming, and pinpoint the skills I could

improve on as a teacher. Furthermore, owing to this experience and the different seminars of the Master's, I became equipped with a method based on observation, enquiry and reflective practice that I now use daily to enhance my students' learning and my teaching practice.

Notes

1. Image retrieved from: <https://kids.nationalgeographic.com/animals/pig/#pig-fence.jpg> (accessed on the 2nd of April 2018).
2. Images retrieved from: Dooley & Evans (2016a, 2016c).

References

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos (Ed.), *Formação de professores no ensino superior. Cadernos da Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bullock, S. (2016). Teacher candidates as researchers. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education – Volume 2* (pp. 379-403). Singapore: Springer.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical – Education, knowledge and action research*. New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis e-Library.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dooley, J., & Evans, V. (2016a). *Smiles 4.º ano Activity Book/Picture Dictionary*. Berkshire: Express Publishing.
- Dooley, J., & Evans, V. (2016b). *Smiles 4.º ano ieBook*. Berkshire: Express Publishing.
- Dooley, J., & Evans, V. (2016c). *Smiles 4.º ano Pupil's Book*. Berkshire: Express Publishing.
- Gallacher, L. (2003). Video and young learners 1. Retrieved on the 27th of January 2019 from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/video-young-learners-1>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Essex: Pearson.
- Harter, D., & Penner, F. (2011). *Walking through the jungle*. Cambridge, MA: Barefoot Books.
- Kopzhasarova, U. I., & Daulet, G. (2016). Specificity of teaching foreign language skills to young learners. *Bulletin of the Karagand A University*. Retrieved on the 18th of July 2018 from <https://articlekz.com/en/article/14562>
- Linse, C. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Mourão, S. (3rd of October 2013). Picturebooks in ELT: An underestimated resource [Video file]. Retrieved on the 10th of February 2019 from <https://www.youtube.com/watch?v=DCeXsYSltCw>
- Muslem, A., Mustafa, F., Usman, B., & Rahman, A. (2017). The application of video clips with small group and individual activities to improve young learners' speaking performance. *Teaching English with Technology*, 17(4), 25-37.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim, CA: Anaheim University Press.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford University Press.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. London: Macmillan Books for Teachers.

- Silva, I. (2019). *From one-word utterances to complete sentences in the English young learner classroom*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Thornbury, S. (2007). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson.
- Trowbridge, S. (2000). Kids and speaking. Retrieved on the 16th of April 2018 from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/kids-speaking>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2015). *Discussions and more: Oral fluency practice in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Effects of conversational strategy use on young learners' oral interaction

Ana Débora Botica de Oliveira

Agrupamentos de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão e Nuno Gonçalves, Portugal

Carolyn E. Leslie

Universidade Nova de Lisboa, FCSH, Portugal

Resumo

Este projeto de ação-investigação explorou a interação oral entre pares em aulas de Inglês no ensino primário, tendo como objetivo explorar as estratégias conversacionais utilizadas para a conclusão de três tarefas, e entender como estas influenciaram a comunicação. Investigaram-se três categorias: utilização da língua materna (L1) para gestão das tarefas, estratégias de negociação de significado e estratégias de correção de erros. Utilizaram-se gravações para identificar e quantificar as estratégias utilizadas, e para determinar se estas facilitaram uma comunicação efetiva. Para a recolha de dados, utilizou-se, ainda, um diário da professora e grelhas de autoavaliação dos alunos. De acordo com os resultados, as estratégias conversacionais parecem desempenhar um papel importante na interação oral, pois foram utilizadas em cerca de 50% da produção oral dos alunos. O uso da L1 para gestão de tarefas foi a mais utilizada, embora pareça haver uma tendência para diminuir ao longo do tempo. Apesar da baixa frequência das estratégias de negociação de significado e de correção de erros, o progresso na produção oral dos alunos sugere outros benefícios deste tipo de atividades, nomeadamente a atenção à forma, a exposição à linguagem formulaica e o desenvolvimento de outras competências sociais e cognitivas.

Palavras-chave: interação oral, trabalho em pares, ensino baseado em tarefas, jovens aprendentes.

Abstract

This action research project focused on oral peer interaction in primary English classrooms, aiming to explore the conversational strategies employed by participants to complete three tasks, and how this affected their ability to communicate. Three categories of strategies were investigated: the use of the first language (L1) for task-management purposes, negotiation of meaning strategies and error correction strategies. Transcripts of recordings were used to identify and quantify strategy use and to determine if and how the strategies used helped foster successful communication. Data was also collected using a teaching journal and learner self-assessment.

Results showed that conversational strategies seem to play an important role in peer interaction, as they were used in nearly half of the children's production. L1 for task management was the most frequently used strategy, although there seemed to be a tendency to use less L1 over time. The frequency of use of negotiation of meaning and error correction strategies was relatively low. However, the fact that children showed improvements regarding their oral interaction skills suggests they benefit from this type of activity

by paying attention to form, working with formulaic language, and developing additional social and cognitive skills.

Keywords: oral interaction, pair work, task-based teaching, young learners.

Background on the practicum and the action research project

This action research (AR) project, carried out by the first author (Oliveira, 2019) and supervised by the second author, was developed as part of *Prática de Ensino Supervisionada II* (PES II) at NOVA University, Lisbon. The practical component of the master's degree in Teaching English in Primary Education is divided into two stages – PES I in the 2nd semester and PES II in the 3rd semester of the programme. In both, trainee teachers are placed in a 1st Cycle school which they visit for at least 4 hours per week. In PES I they initially observe their cooperating teacher teach a 3rd or 4th year group for a period of 4 weeks, followed by 4 weeks of co-teaching, and towards the end of the practicum carry out a minimum of 6-8 hours of solo teaching. During PES II they observe and teach a minimum of 10-12 hours in total. However, trainees are encouraged to teach more than the minimum, and in practice most plan and teach one of their cooperating teacher's classes for the whole of the first term, whilst also implementing their AR project.

The AR project is developed in the 2nd semester of the programme in Research Seminar I. Lessons focus on reflective teaching, the teacher-researcher and models of AR (Kemmis & McTaggart, 1988). Trainees are encouraged to choose a topic of interest and prepare a research proposal to include their puzzle(s) or research question(s), a rationale and short literature review, their methodology and a plan of intervention. In Research Seminar II (3rd semester), they gather relevant references for their topic and write their literature review, and their final report is submitted 3 months after completing PES II.

The project reported here aimed to examine how peer interaction amongst primary English learners enabled them to communicate effectively using conversational strategies. As there is presently a broad consensus among researchers regarding the relevant role of peer interaction in language acquisition, it should, in our view, be regularly integrated into English as a Foreign Language (EFL) lessons. However, primary English teachers in Portugal tend to avoid this type of activity for several reasons,

including a lack of understanding of the potential of peer interaction to foster language acquisition, and the belief that children do not have adequate linguistic or social skills. Instead, teachers seem to focus primarily on teacher-student interaction, thus limiting learning opportunities in classrooms, leading to excessively teacher-centred lessons which reduce opportunities to interact.

These views however have been challenged by several studies, and the manifold benefits of peer interaction have gained strength among researchers (Philp, Oliver & Mackey, 2008; Oliver & Philp, 2014). Philp et al. (2008) indicate that children draw different benefits from varied patterns of interaction, mostly scaffolding and recasting opportunities when interacting with adults, while peer interaction appears to maximise practice and emphasize the link between linguistic and social competences, as the strategies used during interaction help develop social skills, which in turn result in further linguistic benefits. Consequently, it becomes difficult to argue against the regular use of spoken peer interaction activities in EFL classrooms.

The choice of a task-based approach was based on research indicating that tasks are effective in promoting meaningful interaction between learners, as they foster engagement and collaboration, favour equal participation, and the task context facilitates unambiguous understanding of the partners' utterances (Oliver, Philp & Duchesne, 2017). Nevertheless, when designing or selecting tasks for young learners, teachers should ensure students have the necessary language to complete the task, and that the level of difficulty, cognitive and social demands are age appropriate.

It therefore seems recommendable that EFL teachers develop a deeper understanding of the processes involved in peer interaction, and of the benefits arising from it. With this in mind, the research questions underlying this study were the following:

- 1. What conversational strategies are used by 9-10-year-old, 4th grade EFL students while performing task-based activities in pairs, and how often are they used?*
- 2. How do these strategies influence children's ability to communicate?*

Literature review

Benefits of peer interaction for young learners

While focusing on the effects of task repetition, Pinter (2007) studied a pair of 10-year-old EFL learners completing three spot-the-differences tasks over three weeks and found improvement in fluency and ability to handle task demands. She also found instances of peer support, with the more competent student assisting the weaker one, and children displaying progress in their ability to pay attention and respond to each other appropriately. However, both the small sample size and the experimental setting advise against the generalizability of these findings.

Oliver et al. (2017) analyzed twenty-two 5-7-year-old children, and twenty 11-12-year-old English as an Additional Language students working in pairs to complete two-way information gap tasks, to quantify instances of a) cooperation, reciprocity and conflict resolution, b) task management skills, c) cognitive involvement, and d) focus on form. They found that children generally worked in a cooperative fashion to support each other's language production and that, despite instances of unresolved conflict, learners mostly tried to resolve conflict themselves, often by simply moving forward with the task. Additionally, students displayed adequate task management skills, were nearly always on task, linguistically and cognitively engaged, and demonstrated the ability to focus on language by negotiating meaning or providing feedback. Moreover, older students showed greater cooperation and reciprocity, although they at times found the tasks insufficiently interesting or challenging.

The Interaction Hypothesis

Long's Interaction Hypothesis (1981) suggests that interaction facilitates language acquisition. When experiencing communication breakdowns, learners resort to negotiation of meaning (NoM) strategies, operationalized by Long as clarification requests (when a speaker elicits clarification, usually through the use of questions or statements such as *I don't understand*), confirmation checks (when a speaker seeks confirmation of his interlocutor's utterance through repetition of all or part of the interlocutor's previous utterance with rising intonation), and comprehension checks (when the speaker tries to ascertain that his utterance has been fully understood through

the use of a tag question, the repetition of all or part of the previous utterance, or by using explicit questions such as *Do you understand?*). However, Long studied native and non-native adult speakers (NS and NNS) in immersion contexts, so his conclusions cannot be generalized to children learning EFL in formal instruction settings.

Studies on young learner 'peer interaction

Several studies have focused on the use of conversational strategies by children, particularly regarding their frequency and type, and the context in which they occur. Oliver (1998) studied 8-13-year-old ESL students completing two communicative tasks in pairs and concluded that while they used and benefited from Long's NoM strategies, there were differences in relation to adults regarding the proportional use of individual strategies. The most significant difference regarded the near absence of comprehension checks, which the author justified with the claim that "possibly because of their level of development and their purported egocentric nature, children tend to focus on constructing their own meaning, and less on facilitating their partners' construction of meaning" (p. 379). Oliver (2002) studied the interaction between NS/NS, NNS/NS and NNS/NNS dyads of 8-13-year-old students in ESL settings completing two communicative tasks. Conclusions pointed to non-native and low proficiency learners using more NoM strategies. In fact, research suggests that although a minimum level of proficiency is necessary for learners to negotiate meaning (Ibarrola & Martinez, 2015), once this threshold has been achieved, NoM is more frequent among less proficient students and less frequent among more proficient ones, whose need to rely on it to construct meaning is reduced (Oliver, 2002).

Although research involving children in EFL contexts remains scarce, some studies focusing on child peer interaction in EFL settings have been conducted. Ibarrola and Martinez (2015) studied eight pairs of 7-8-year-old EFL children with very low levels of proficiency while playing a guessing game in a classroom setting to determine the frequency and type of NoM strategies used. As in previous studies, they found that: a) EFL child learners used NoM strategies, although significantly fewer than children and adults in ESL contexts, probably due to their lower level of proficiency, and b) they used the same type of strategies as adults apart from comprehension checks, which they also attributed to the participants' lower developmental stage.

Finally, García-Mayo and Ibarrola (2015) analysed 20 pairs of EFL 3rd and 5th graders and 20 pairs of children of the same age learning English in a CLIL context completing a picture placement task, to determine the effects of setting and age on children's use of NoM strategies. They concluded that, although all students used NoM strategies, CLIL learners used nearly twice as many as EFL learners, but resorted to L1 much less frequently, suggesting that increased exposure to English provides learners with stronger interactional skills to negotiate for meaning. On the other hand, 5th graders in both groups used less NoM but, surprisingly, more L1 than 3rd graders, indicating that age can simultaneously lead to less NoM but more L1 use, with the authors suggesting this may be due to a decrease in the older students' motivation.

In conclusion, research indicates that children engage in and benefit from peer interaction. They use conversational strategies, although the proportional use of individual strategies differs from that of adults. These differences arise for several reasons, from the children's age and level of cognitive development to their language proficiency and learning context.

The research

Context

This study was conducted in a fourth grade EFL class composed of twenty-five 9-10-year-old pupils, all of whom spoke Portuguese as their first language (L1). Most had been learning English since pre-school and, from 1st to 4th grade had two weekly one-hour lessons.

Action research was the methodology used in this study. Burns (2010) defines it as a small-scale, contextualized study with teachers acting as researchers, as they identify problematic or otherwise relevant topics to explore within their classroom environment, and are afterwards expected to act on their findings, thus improving their practice. The stages involved in the study are described in Table 1.

Table 1. Stages of action research

Stages	Description
1 – <i>Selecting the topic and determining the research questions</i>	<i>Topic:</i> spoken peer interaction <i>Research questions:</i> 1. <i>What conversational strategies are used by 9-10-year-old 4th grade EFL students while performing task-based activities in pairs, and how often are they used?</i> 2. <i>How do these strategies influence the children's ability to communicate?</i>
2 – <i>Planning (scheduling, developing data gathering tools and methodology)</i>	<i>Scheduling:</i> implementing 3 tasks over a period of two and a half months. <i>Data gathering tools:</i> spot-the-differences tasks, teacher's notes and students' self-assessment charts. <i>Methodology:</i> recording and transcribing students' production, coding conversational strategies, followed by quantitative and qualitative data analysis.
3 – <i>Data collection</i>	Implementing data collection tools
4 – <i>Reflection</i>	Analysis and interpretation of collected data, reflection on implications for classroom practice and suggestions for further research

Procedure

Prior to the beginning of the study, letters of consent were sent to the school board, parents and students, stating its purpose, the procedures to be followed and the conditions regarding participation. All pairs recorded included one weaker and one stronger student, as Pinter (2007) suggests this might lead to more frequent interaction. Learners were included in one of four proficiency categories: below average (two), average (two), above average (three) and significantly above average (learner). Pairs were composed of the same students over the three tasks. Pair A included Emma and Sherlock Holmes, pair B included Maddie and James, pair C included Frederick and Margaret, and pair D included Thomas and Charlotte, all pseudonyms chosen by the children. Data was collected through the completion of spot-the-differences tasks over a period of nine weeks, with approximately three weeks between them. Students were recorded for the length of the task (10 minutes) and all the recorded dyads were able to spot the six differences in the tasks.

The tools

The data gathering tools consisted of the recordings made during the tasks, the teacher's notes to provide information complementing the recordings, and the students' self-assessment charts to provide the children's views on their own progress.

The tasks

These were spot-the-differences tasks where children were given two picture cards with six differences between them, and worked in pairs, asking and answering questions to identify them. The topic and language of each task followed the three course book units taught during the practicum, and tasks were implemented towards the end of the unit to ensure students had the necessary linguistic resources to complete them. The choice of communicative tasks was based on research indicating these are particularly effective in promoting meaningful interaction between young learners, as they encourage engagement, equal participation and require effective collaboration and unambiguous understanding of the interlocutors' utterances (Oliver et al., 2017). Recorded tasks were transcribed, and the strategies identified coded and quantified for each pair. Relevant excerpts were then analysed from a qualitative perspective, to determine if, how and when the strategies used helped foster successful communication.

The teacher's notes

These were reflective notes taken immediately after the lessons in which the tasks were completed, to complement the data from the recordings and included the teacher's perceptions and possible interpretation of events. Although an attempt was made to observe the whole class, there was a closer focus on the study's participants, particularly during the task completion stage. Initially, observation categories included the time taken to complete the activity and the children's disposition and attitudes towards them. Subsequently, the need arose to add information regarding the children's comments during the feedback stage, as they included information regarding their views on the tasks, and on progress concerning the time taken to complete the tasks, the children's spoken production, and their awareness of L2 syntactic patterns. These comments were subsequently listed and examined to determine whether they were supported by other data

gathering tools and by previous studies, thus providing possible explanations for some of the study's findings.

The students' self-assessment charts

Although used mainly to foster students' reflection on their progress and originally not included in the defined tools, over time self-assessment data became relevant to this study as it provided the children's own views on their progress regarding interactional skills, motivation, and level of engagement with the task. Children were asked to fill in a self-assessment chart at the end of each unit, including questions about listening, speaking, reading, writing and peer interaction. However, for the purposes of this study only information regarding question 1, which entailed determining the children's perception of their progress and question 3, which determined whether children displayed higher levels of motivation over time, were analysed.

The conversational strategies

The conversational strategies investigated in this study include NoM and error-correction strategies, as well the use of L1 and L2 for task management purposes.

a) *NoM strategies* involved comprehension checks, confirmation checks and clarification requests, which were classified as such based on function rather than form. They also included self-repetition – partial or complete repetition of one's own utterance, either to respond to a clarification request or confirmation check or to ensure the interlocutor's understanding, and other-repetition, that is, partial or complete repetition of the interlocutor's utterance, usually for the speaker to gain time to organize and produce language. Prompting was also included as a NoM strategy and occurs when a speaker provides his interlocutor with language, either to encourage him or suggest an idea, or to overcome communication obstacles.

b) *Error-correction strategies* included other correction – the provision of the correct target form in a way that the interlocutor is expected to easily perceive it as a corrective utterance (Ibarrola & Martinez, 2015), and self-correction – a speaker's correction of his or her own utterance without being prompted by an interlocutor (Foster & Ohta, 2005).

c) *Use of L1* was considered when an utterance contained at least one word in L1. Results were expressed as a percentage of total turns.

Results

Frequency of conversational strategies

Overall, data analysis indicates that conversational strategies played an important role in peer interaction, as they were used in approximately 50% of the children's production (Figure 1). The exceptionally high number of strategies used by pair B seems to be due to the presence of a weaker than average student who was new to the school and had started learning English only in 3rd grade.

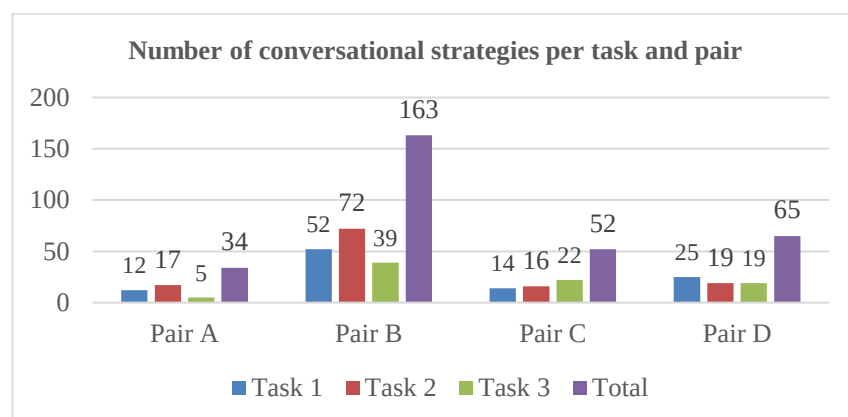


Figure 1. Number of conversational strategies per task and pair

These results show that children used conversational strategies while engaging in peer interaction, although with significant variation between type of strategy and pairs. The unusually high number of strategies used by pair B, including a weaker than average student, suggests that low proficiency increases the need for conversational strategies.

Use of L1 for task-management purposes

The significant variation between tasks and pairs was mostly related to the use of L1 for task management purposes, clearly the most frequently used strategy (Figure 2). This seems to reflect this group's limited L2 skills, with students resorting to L1 to address

procedural-related issues and to code switch when their knowledge of English was insufficient to convey their message.

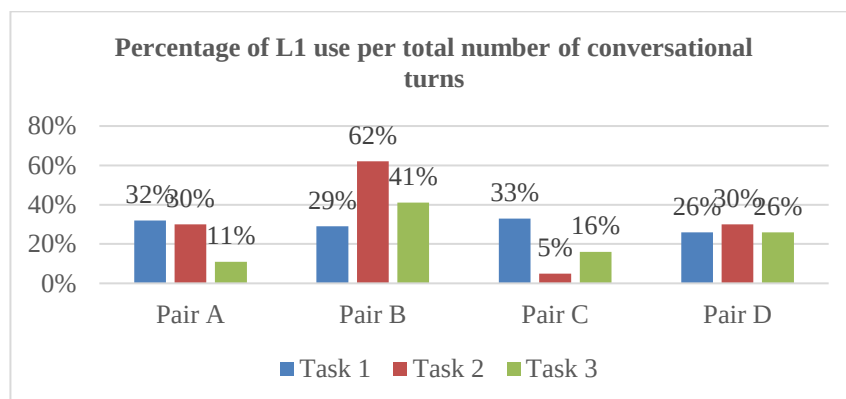


Figure 2. Percentage of L1 use per total number of conversational turns

The particularly high frequency of use of L1 by pair B appeared to be mostly related to the performance of the weaker than average student. Moreover, this pair's exceptionally frequent use of L1 in task 2 may have resulted from the introduction of the genitive in the question (*What does X's mother/father, etc. do?*), an unfamiliar structure to these students.

Conversely, the low variation and frequent use of L1 evidenced by pair D appears to stem from a pragmatic, competitive attitude, as these students seemed particularly focused on completing the tasks before the rest of the class. Contrarily, pair C's use of L1 was particularly low, possibly because it included a student with exceptional linguistic skills whose efforts to use L2 for task-management are displayed in excerpt 3, where Frederick made an effort to avoid L1 to correct his partner, instead using simplified L2 and modelling the appropriate question.

Excerpt 1:

Margaret: Er (1.0) What time.go to bed.Garfield?What time Garfield.go to bed?

Frederick: Hum (3.0) In my in my paper (1.0) Garfield has a dinner. In my paper Garfield has a dinner. No go to bed. Er (2.0) What Garfield does do at seven.seven thirty?

Although the use of L1 was expected in a low-proficiency, EFL context, there seemed to be a tendency to use less L1 over time, which appears to stem mostly from task

familiarity. Additionally, L2 was almost exclusively used to carry out the task, with very few examples of its use for task management purposes, and only produced by exceptionally strong students or very limited in range (*Yes. /No./You. /I don't know.*), suggesting that, while increased use of L1 for task-management purposes is not always related to lower linguistic skills, the use of L2 for similar purposes appears to be contingent upon these.

These results, particularly the performances of pairs B and C, indicate that both task familiarity and higher proficiency lead to a reduction in the use of L1.

Error-correction strategies

Figure 3 shows that error-correction strategies, whether self or other, were few. Of the 24 occasions of error correction strategy use, 13 were self-correction strategies and 11 were other-correction strategies. No examples of recasts were found.

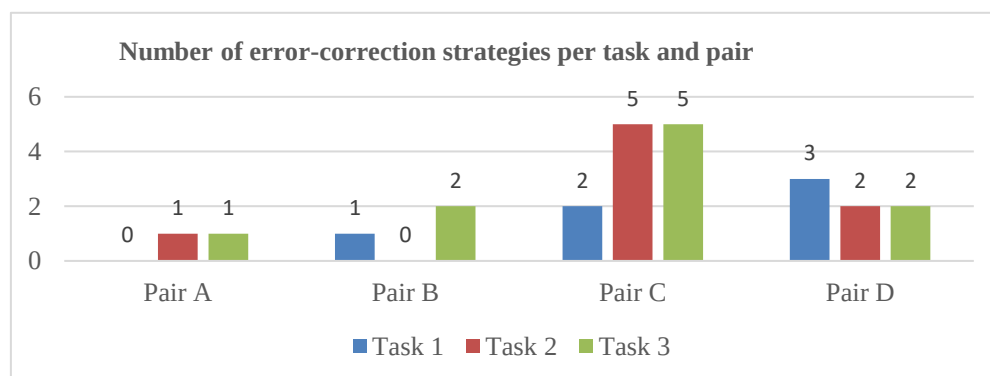


Figure 3. Number of error correction strategies per task and pair

Almost half the error-correction strategies were used by pair C, and mostly produced by the particularly proficient student, who was capable of helping and even praising his partner, as shown in excerpt 2.

Excerpt 2:

Margaret: He have a chower.

Frederick: Have a chower? *Não* (No). Has a shower.

Margaret: Has a chower.

Frederick: *Não é chower*. (It's not chower.)

Margaret: Chower.

Frederick: Is not chower, is shower.

Margaret: Shower.

Frederick: Good!

Although this low frequency suggests this age group's limited ability to use error-correction strategies, it is also likely related to children's tendency to prioritize meaning over form (Cameron, 2001), as in most instances of inaccurate production, interlocutors were able to understand and convey meaning and moved the conversation along without signalling errors. Moreover, none of the error-correction strategies identified resulted from communication difficulties, hinting that while they might improve learners' accuracy, they are not essential to successful communication. Finally, the performance of pair C suggests that higher proficiency facilitates error correction.

Negotiation of meaning strategies

In line with Ibarrola and Martinez's (2015) findings, Figure 4 shows that NoM strategies were infrequent throughout this study, and significant variation was found in type and distribution per pair, appearing to stem from individual differences.

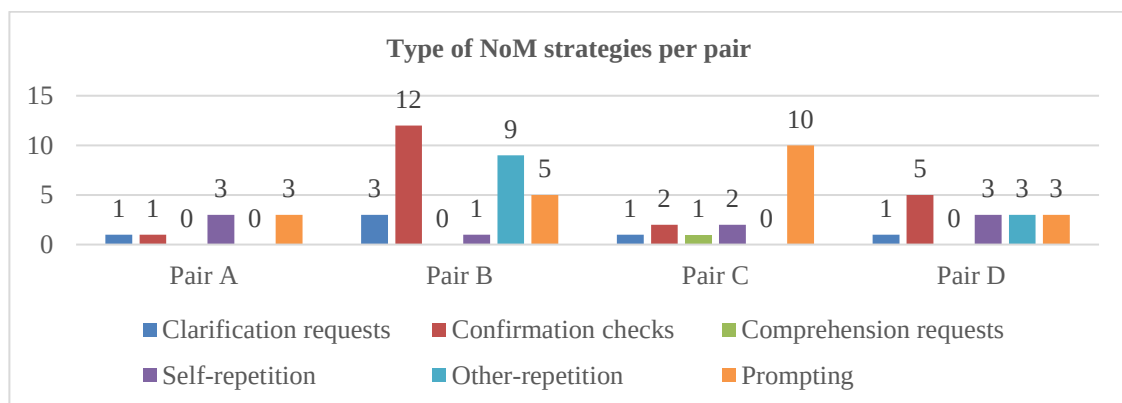


Figure 4. Type of NoM strategies per pair

As in Oliver (2002), variation regarding distribution per pair appeared to be related to the learners' language skills, as pair B, which included a particularly weak student, used nearly twice as many strategies as the remaining three, emphasizing this learner's increased need to negotiate meaning due to lower linguistic skills. For instance, this

weaker student was responsible for 8 of 12 other-repetitions, suggesting he needed added time to decode his interlocutor's utterances, and to produce his own. However, the fact that this pair reduced its use of NoM strategies by approximately half between tasks (Figure 5) may reflect the student's progress. In fact, variation in type of NoM strategies appears to be linked not only to language skills but also to the function of the strategy, that is, whether students used them to request or to provide assistance, with less skilled students in each pair producing 34 out of 36 of the former, and the more skilled producing 22 out of 32 of the latter.

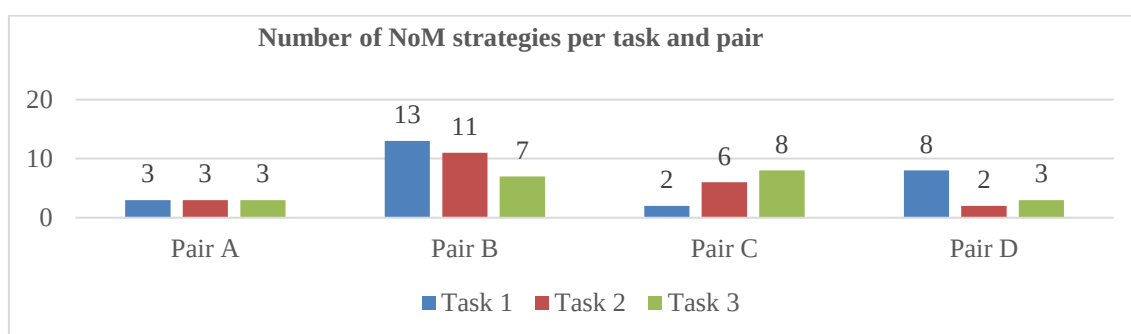


Figure 5. Number of NoM strategies per task and pair

Regarding strategies used to request help, confirmation checks were the most frequent, with only six clarification requests and 12 examples of other repetition identified. Conversely, prompts were the most recurrent assistance providing strategy. Only one comprehension check was found, produced by Frederick, the exceptionally strong student, supporting Oliver's (1998) view on how children's low proficiency and egocentric nature limit their ability to focus on their interlocutor's needs. However, the 12 situations of self-repetition may perform a similar function, with students acknowledging their partners' difficulties and actively working to overcome them.

Negotiation of meaning strategies and communication difficulties

Most NoM strategies resulted from communication difficulties, apart from other-repetition situations, which one might argue do not necessarily stem from meaning-related issues but either from the learner's need for additional time to remember or organize language production, or to display a reaction to the interlocutor's previous utterance. Clarification requests, confirmation checks and comprehension checks are, by

definition, strategies used to address communication difficulties. Prompting however may occur in the absence of communication difficulties if a speaker wishes to encourage or suggest an idea to his interlocutor. However, all 21 examples of prompting identified in this study resulted from speech difficulties, signalled either by speech pauses or by incorrect/incomprehensible language production, as in excerpt 3.

Excerpt 3:

Thomas: Er (1.0) What does Doug have to do?

Charlotte: Er (1.0) He has to do (2.0)

Thomas: Homework?

Charlotte: Do homework. Er.He has to.

Use of other NoM strategies unrelated to communication difficulties was scarce. Other strategies used in this context consisted mostly of self and other correction when meaning was clear despite problems with sentence structure and/or pronunciation. Only one situation was identified of a student praising his partner after correction, hinting at children's tendency to focus on constructing their own meaning rather than acknowledging their interlocutor's.

Negotiation of meaning strategies and output

Very few of the NoM strategies identified in this study resulted in significant modification or expansion of their spoken production. Most of the output produced consisted of examples of self-repetition in response to clarification requests, as in excerpt 4.

Excerpt 4:

Thomas: *Feed the cat.*

Charlotte: *Cat?*

Thomas: *The cat.*

However, the fact that nearly all communication difficulties were resolved suggests that children were successful in preventing breakdowns. Additionally, students evidenced progress regarding their interactional skills (less time to complete the tasks, and over time,

fewer speech pauses and hesitations, improved pronunciation, and increased awareness of the L2 syntactic patterns). Therefore, the benefits of peer interaction seem to stem from the need to pay attention to form, the development of other cognitive and social skills (Garcia-Mayo & Ibarrola, 2015), the exposure to formulaic language, and the increase of children's motivation and confidence to use L2.

In conclusion, conversational strategies play an important role in peer interaction, especially the use of L1 amongst weaker learners, although this diminished as the study progressed. Use of error correction strategies was also limited, as learners focused more on meaning than form. Although learners used NoM strategies infrequently, they were employed more frequently by weaker learners who often used them to request help from partners, while stronger learners employed them to provide their colleagues with assistance when difficulties were perceived, even when not openly requested. Furthermore, even if language proficiency often limited participants' output to repetition, interjections, and short expressions in L2, nearly all the NoM strategies identified were effective in helping students overcome whatever difficulties they encountered. As in Oliver et al. (2017), these tendencies indicate children's ability to use other strategies to work collaboratively towards successful communication, simultaneously increasing their motivation and confidence to use L2, and significantly reducing the amount of time necessary to complete the tasks.

Individual differences and self-assessment

The relevance of different language proficiency levels as a criterion for pair composition became clearer after analysis of the use of strategies revealed significant discrepancies between their use by students in the same pairs, as shown in Figures 6 and 7, where the stronger students in each pair are identified as student 1 and the weaker as student 2.

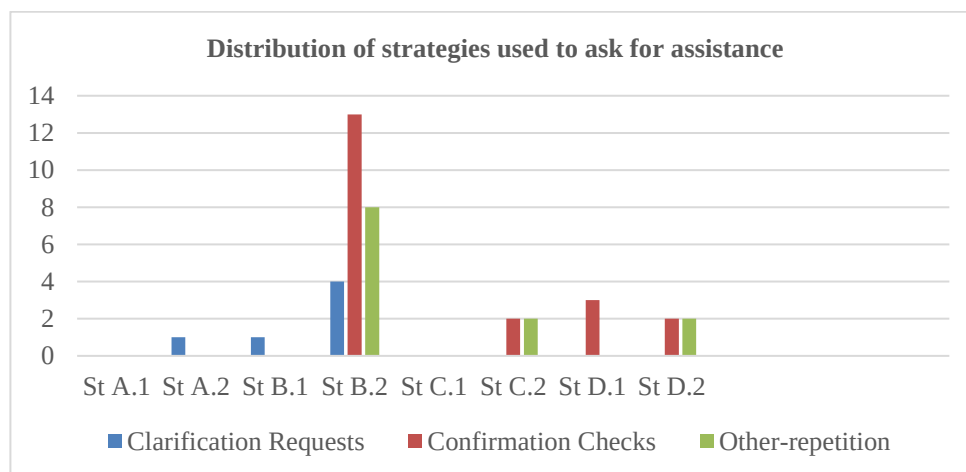


Figure 6. Distribution of strategies to ask for assistance

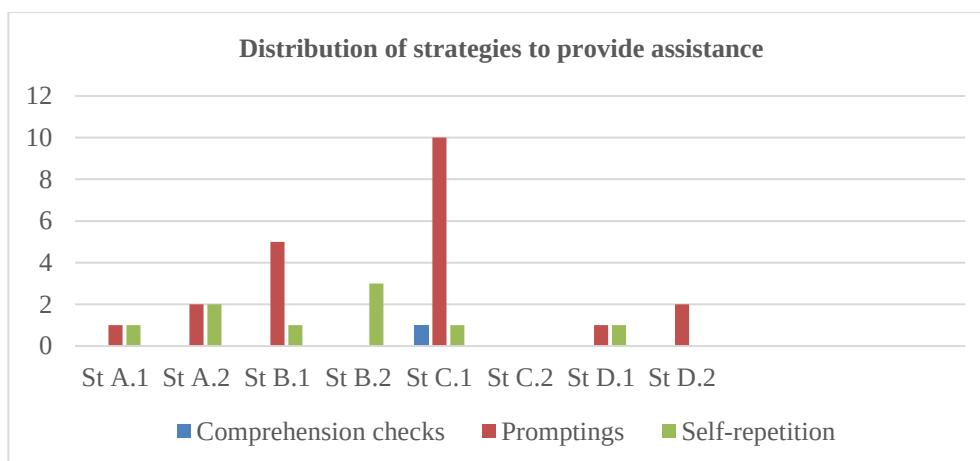


Figure 7. Distribution of strategies to provide assistance

Behind these discrepancies lies the fact that the weaker learners tended to produce strategies to request assistance (clarification requests, confirmation checks and other repetitions). Conversely, there seemed to be a broad tendency for stronger students to produce more strategies to provide assistance (self-repetitions, promptings, and comprehension checks). Although Figure 6 shows that the weaker students in pairs A and D produced more of these strategies than their partners, 22 out of 31 strategies to provide assistance were in fact produced by the stronger students.

This suggests that while weaker learners benefited from interacting with stronger peers, stronger students also strengthened their skills by paying attention to form, by increased language exposure and practice, and by developing their confidence and motivation to use the L2. In fact, the students' self-assessment charts showed acknowledgement of

progress in their ability to understand and make themselves understood by their colleagues (Table 2), with four students going from *I need help!* to *Good!*, two from *I need help!* to *Great!* and 11 from *Good!* To *Great!* between tasks 1 and 3, and five students explicitly expressing their preference for peer interaction in task 1, 12 in task 2 and 14 in task 3, showing an increase in motivation over time.

Table 2. Students' response to question 1 of the self-assessment charts throughout tasks

	Task 1	Task 2	Task 3
<i>I need help!</i>	6	4	0
<i>Good!</i>	14	16	18
<i>Great!</i>	5	5	7

Moreover, according to the teacher's notes, progress was registered regarding the students' linguistic and interactional skills, with students taking less time to complete the tasks, evidencing fewer speech pauses and hesitations, improving their pronunciation, and their awareness of the L2 syntactic patterns and, in the post-task stage, openly expressing their satisfaction regarding the cooperation involved in the tasks. Therefore, peer interaction appeared to be effective in fostering not only language acquisition, but also in promoting learners' social and collaborative skills.

Conclusion

Relevance of peer interaction in the classroom context

Given the results obtained, it becomes difficult to argue against the frequent inclusion of spoken peer interaction in lessons. Firstly, research indicates that interaction is fundamental for language acquisition to take place. Consequently, if teacher-student interaction is limited, and the benefits are not the same as those resulting from peer interaction, the need for the latter in our classrooms becomes apparent. Secondly, although communication difficulties were frequent, using conversational strategies helped children work collaboratively to overcome obstacles, developing not only linguistic but also other cognitive and social skills. Thirdly, peer interaction provided for productive, engaging and meaningful student-centred practice of the target language. Finally, it seemed to play an important role in fostering the children's self-confidence and willingness to use L2. Moreover, teachers can extend these benefits. For example, task-

based activities appear to be effective at promoting peer interaction, as tasks enhance the communicative purpose of the activity by offering a clear, ludic goal to increase motivation. Additionally, setting up and modelling tasks can provide opportunities to teach children the formulaic language needed to complete the task, reducing their need for L1. We can also improve students' ability to use NoM and error-correction strategies, by modelling them through teacher-student interaction, or by explicitly teaching and encouraging students to use them, which has been successfully achieved with adults (Naughton, 2006).

Benefits of AR and suggestions for further research: Ana Débora's reflection

As teachers, we know our students learn by doing, by reflecting on what they are doing, how they are doing it, and how they can enhance this process. My first experience with AR taught me to apply these principles to my teaching practice, with self-reflection leading to a number of adjustments throughout the process, as data analysis often raised further questions. For example, although initially only NoM strategies were included, after analysis of the first task it became clear I needed to consider further strategies. Similarly, although originally not included as a data gathering tool, the students' self-assessment became relevant as it drew my attention to the role of variables such as motivation or task engagement and familiarity. Finally, progress regarding children's interactional skills highlighted the relevance of non-linguistic skills, such as their ability to work collaboratively, in successful communication.

Having the opportunity to research my own classroom led me to develop a stronger understanding of what happens when students are engaged in peer interaction, and how students benefit. I learned that children use different conversational strategies to communicate with their peers, and that these strategies enhance their language acquisition, namely by increasing their ability and motivation to communicate in L2. Students needed less time to complete the tasks, over time their speech showed fewer pauses and hesitations, their pronunciation improved, and they developed an increased awareness of L2 syntax.

Several questions have arisen from this study. It would be interesting to analyse the effects of task-based activities on the use of strategies over a longer period of time, particularly concerning the students' need to use L1 and their ability to use L2 (if properly

taught/modelled), whether formulaically or in a more comprehensive manner, for task management purposes. The children's capacity to extend L2 use to produce more complex language might also benefit from a longer research interval. Furthermore, and although keeping in mind that language development is limited by the participants' age and skills, a study of progress regarding pronunciation, speech pace and structure awareness might provide insight into these aspects of language production.

Finally, I would suggest research regarding the composition of pairs, to ascertain how this variation influences young learners' use of conversational strategies, and to what extent these strategies affect their ability to communicate successfully.

References

- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, P., & Ohta, A. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430.
- García-Mayo, M., & Ibarrola, A. (2015). Do children negotiate for meaning in task-based interaction? Evidence from CLIL and EFL settings. *System*, 54, 40-54.
- Ibarrola, A., & Martinez, R. (2015). Investigating negotiation of meaning in EFL children with very low levels of proficiency. *International Journal of English Studies*, 15(1), 1-21.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner*. (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278.
- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90(2), 169-184.

- Oliveira, A. D. (2019). *Effects of task-based activities on young learner's conversational strategies*. RUN Repositório Universidade Nova: <https://run.unl.pt/handle/10362/76176>
- Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. The relationship between conversational interaction and second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(3), 372-386.
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97-111.
- Oliver, R., & Philp, J. (2014). *Focus on oral interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Oliver, R., Philp, J., & Duchesne, S. (2017). Children working it out together: A comparison of younger and older learners collaborating in task-based interaction. *System*, 69, 1-14.
- Philp, J., Oliver, R., & Mackey, A. (2008). *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* Amsterdam: John Benjamins.
- Pinter, A. (2007). Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189-207.

Percursos didáticos para o desenvolvimento das *soft skills* no ensino de Inglês a crianças

Cláudio Filipe Fernandes Santos

Agrupamento de Escolas de Almodôvar, Portugal

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, inED, Portugal

Resumo

Este artigo ilustra um projeto de estágio que evidencia os possíveis contributos da colaboração para o desenvolvimento das chamadas *soft skills* por parte dos alunos de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com vista a uma aprendizagem holística e sustentável para o século XXI, desenvolveu-se uma metodologia de trabalho de índole colaborativa, alicerçada numa abordagem comunicativa experiencial e pedagogia gamificada. O estudo desenvolveu-se em torno de dois objetivos principais: a) perceber e analisar diversas práticas colaborativas para, desta forma, tentar apurar como estas permitem aos alunos desenvolver *soft skills*; b) identificar práticas e recursos, utilizados em contexto de prática de ensino supervisionada, que, aliados a práticas colaborativas, permitam ao aluno desenvolver-se de forma holística na e para a sociedade do século XXI. Foi utilizada uma metodologia etnográfica e qualitativa, com contornos de investigação-ação, na qual foram usados diversos instrumentos de recolha de dados, tais como: a) planificações elaboradas para a intervenção educativa; b) vídeos e fotografias dessa intervenção; c) trabalhos realizados pelos alunos e, ainda, d) notas de campo. Os resultados parecem evidenciar que as práticas supramencionadas promovem uma aprendizagem ativa dos alunos.

Palavras-chave: *soft skills*, gamificação, colaboração.

Abstract

This article illustrates a practicum project that highlights the possible contributions of collaboration for the development of the so-called *soft skills*, by English students in the 1st Cycle of Basic Education. With a view to a holistic and sustainable learning for the 21st century, a collaborative project work methodology was developed, based on an experiential communicative approach and gamified pedagogy. The study was developed around two main objectives: a) to perceive and analyze collaborative practices in order to try to find out how these allow pupils to develop *soft skills*; b) to identify practices and resources used in the context of supervised teaching practice, which, combined with collaborative practices, allow the pupils to develop themselves in a holistic way in and for the society of the 21st century. The research followed an ethnographic and qualitative methodology, with action research contours, in which various data collection tools were used, such as: a) lesson plans created for the educational intervention; b) videos and photographs collected within the intervention; c) students' work and d) field notes. The results seem to show that the aforementioned practices promote active student learning.

Key words: soft skills, gamification, collaboration.

Construir caminhos rumo a um desenvolvimento socioemocional na educação em línguas

Hoje em dia, cabe ao professor do século XXI refletir constantemente sobre as suas práticas, recorrendo não só a processos de *feedback*, mas também a um processo de *feedforwarding* (Conaghan & Lockey, 2009) no sentido de ir transformando essas práticas, incutindo nos seus alunos “uma aprendizagem progressivamente mais consistente nas diferentes áreas e [...] uma desenvoltura e atitude de confiança em situações de comunicação diferenciadas” (Sousa, 2018, WEB). Isto, juntamente com um ensino onde os alunos são os líderes das suas próprias aprendizagens (cf. Fernández-Corbacho, 2014, pp. 1-2), permitirá um desenvolvimento de competências socioemocionais através de dinâmicas de trabalho colaborativo (Castro & Marques, 2015; Roldão, 2007) e de uma educação para a cidadania e para a sustentabilidade (Direção-Geral da Educação, 2019; UNESCO, 2019). A este propósito, importa sublinhar a promoção de competências para uma cultura democrática, apresentadas na Figura 1 de acordo o modelo proposto pelo Conselho da Europa (Council of Europe, 2016, p. 11).

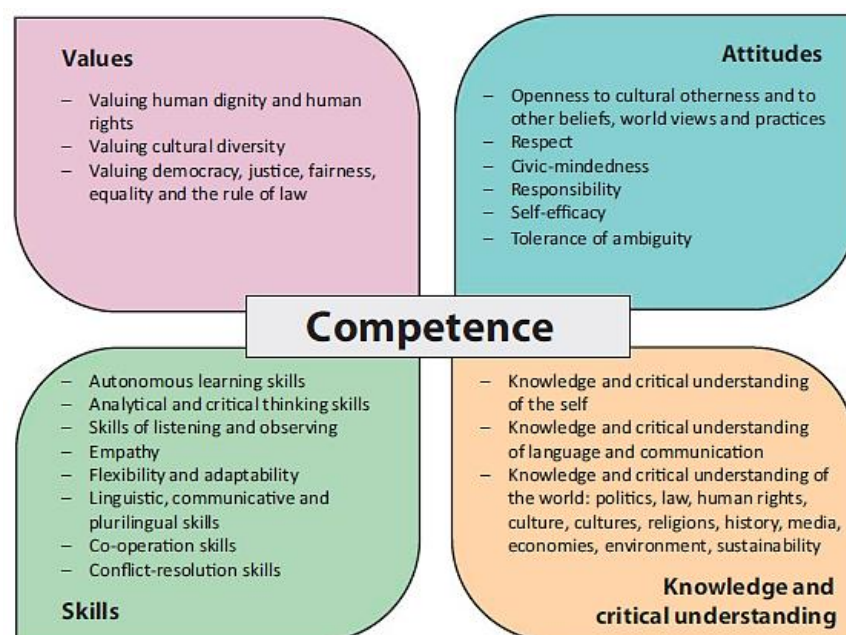


Figura 1. Competências para uma cultura democrática (Council of Europe (2016)

Neste cenário, surgem novos desafios ao nível do ensino e da aprendizagem de línguas, especialmente se tivermos em conta que se torna necessário ir mais além do que apenas preparar jovens para o mundo do trabalho (OECD, 2018, p. 4). Por outras palavras, será preciso dotar os alunos de uma série de competências e atitudes com a finalidade de os tornar comunicadores ideais e não apenas “falantes nativos ideais”, tentando fomentar a interculturalidade (cf. Conselho da Europa, 2003, p. 24) e outras competências como “collaboration, communication and problem-solving, which are some of the skills developed through social and emotional learning” (WEF, 2016, p. 16). Por outro lado, e atendendo à necessidade de estabelecer pontes entre diferentes áreas curriculares, torna-se relevante referir o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) como uma abordagem essencial no ensino e aprendizagem de línguas, pois oferece aos alunos a oportunidade de utilizarem uma língua estrangeira em contexto natural, ao mesmo tempo que desenvolvem competências cognitivas e culturais, promovendo dinâmicas metodológicas centradas no aluno que vão ao encontro dos desafios e competências do século XXI (Cruz, 2021).

São vários os documentos nacionais e transnacionais que sublinham a importância do trabalho em equipa, da colaboração, do respeito pelo Outro e da adaptação à multiculturalidade nos contextos de aprendizagem (Council of Europe, 2016; Martins et al., 2017; OECD, 2018; WEF, 2016). Assim, será relevante para qualquer docente na área das línguas construir caminhos colaborativos que levem os alunos a desenvolver-se ao nível socioemocional. Desta forma, e uma vez que há um destaque para o papel do aluno na comunidade e do seu impacto na mesma, a colaboração deve ser assumida, desde cedo, como uma das competências socioemocionais mais importantes ao longo da vida académica, profissional e pessoal dos alunos.

Relativamente aos fundamentos do trabalho colaborativo, Roldão (2007, p. 25) vê o trabalho colaborativo de maneira ideologizada, ou seja, tida como uma forma de trabalhar superior, mais solidária, enriquecedora e menos competitiva. Contudo, existem, ainda, outras dimensões que se tem de ter em conta e que são igualmente relevantes. Na ideia da investigadora, é relevante ponderar o papel da aprendizagem cooperativa, uma “forma mais específica do trabalho colaborativo, e elaboração mais fina da ideia empírica de trabalho de grupo ou em grupo quando nos referimos a aprendizagem de alunos” (Roldão,

2007, p. 26). Por outras palavras, a investigadora não separa os termos “colaboração” e “cooperação” por completo em relação à sua importância no campo da aprendizagem e do desenvolvimento, entendendo a cooperação como uma dimensão da colaboração. Efetivamente, o trabalho colaborativo é fundamental na dinamização e progressão dos processos cognitivos, sendo que a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

Do ensinar ao aprender - as *soft skills* para uma participação ativa e consciente na sociedade

Os conceitos “ensinar” e “aprender” podem ser flexíloquos e complexos na sua definição. Não será por acaso que ambos sejam ainda discutidos na área da educação, levando a divergências no que toca ao que é “bem ensinar” ou “ensinar bem” e ao que se considera uma “boa aprendizagem” ou “aprender bem”.

Nas palavras Flores & Escola (2013), pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe. Assim, poderá ser possível compreender que ao professor cabe, não só, ensinar (no seu sentido mais lato), mas também conceder oportunidades aos seus alunos de aprenderem e se dotarem de competências essenciais para o futuro. Desta forma, deverá existir na sala de aula um maior foco “on creativity, critical thinking, communication and collaboration” (P21, 2009, p. 3), criando um currículo de sucesso focado nas *soft skills*.

Tal como referido por Agostinho (2018), atualmente, os empregadores não estão interessados apenas na qualificação académica ou profissional do indivíduo, mas também noutras competências que acrescentem valor à sua organização, tais como a capacidade de trabalhar rapidamente, analisar e organizar informações complexas, assumir responsabilidades, lidar com a crise, gerir riscos e tomar decisões. Para além disso, o quadro europeu de referência para a competência digital “DigComp” (o qual sofreu alterações, sendo o mais recente o “DigComp 2.07”) surgiu como uma forma do cidadão

se conseguir autoavaliar relativamente às suas competências digitais em diferentes contextos e engloba, além de *hard skills*, as *soft skills* necessárias para a vida em sociedade (ainda que digital). Um dos exemplos encontra-se na área de competência de comunicação e colaboração, quando se refere que se deve “interagir, comunicar e colaborar através de tecnologias digitais enquanto simultaneamente consciente da diversidade cultural e geracional” (DigComp, 2017, p. 29).

Tendo isto em consideração, o papel do professor passará por motivar os seus alunos, desde muito cedo, a desenvolver competências não só diretamente relacionadas com o conhecimento, mas também aquelas que estão intimamente ligadas a atitudes que se manifestam na e para a vida em sociedade, tal como demonstrado numa das aulas de estágio do primeiro autor, dedicada aos “Green Habits” (ver Figura 2), na qual foram introduzidos objetos na sala de aula que incentivassem posturas promotoras de um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019, WEB), e que também ilustra a abordagem CLIL acima referida.



Figura 2. EcoPontos criados pelos alunos a partir de material reciclado

Um aluno que consiga atingir um perfil baseado no esquema concetual representado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e que englobe, consequentemente, as *soft skills* inerentes a esse perfil, e que, com base nisto, mobilize um “knowledge and critical understanding of the world (including politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, the environment and sustainability)” (Conselho da Europa, 2016, p. 52), terá a oportunidade de participar ativa e conscientemente na sociedade do século XXI.

Desenho da investigação pedagógica

O projeto de investigação-ação aqui relatado foi desenvolvido pelo primeiro autor no seu estágio (Santos, 2020), tendo sido acompanhado pelo segundo autor na função de supervisor. Foi implementado em situação de prática de ensino supervisionada, numa turma do 4.º ano de escolaridade composta por 23 crianças, numa escola privada do Grande Porto. A investigação teve por base uma postura crítica por parte do professor estagiário no que diz respeito aos resultados obtidos aquando da sua implementação. Isto permitiu uma reflexão não só anterior à prática e ao longo desta, mas também posteriormente, a partir de um processo de *feedforwarding*, o qual “comprises not just commentary about what has been done, but suggestions for what can be done next” (Conaghan & Lockey, 2009, p. 48).

O estudo assumiu contornos etnográficos e de investigação-ação, considerando que o professor faz uma exploração reflexiva da sua prática, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, 2009, p. 360). Para além disso, no estudo esteve também presente uma perspetiva metodológica qualitativa, segundo a qual existe um maior interesse pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto final (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), permitindo desenvolver “grounded understandings of phenomena constructed in and through the everyday actions and activity of people within particular settings” (Putney et al., 1999, p. 374). Adotou-se um paradigma interpretativo ou naturalista (Aires, 2015, pp. 13-14), pois “only by studying groups in their natural environment can researchers produce [...] sensitive insights” (Frey, 1994, p. 556). Assim, é permitido ao investigador recolher dados mais próximos da realidade e mais plausíveis (Erickson, 1986, p. 149), considerando que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Para a concretização do estudo, foi necessário procurar um conjunto de questões e objetivos questões de partida, apresentados no Quadro 1, que ajudassem a perceber de que forma é que a colaboração poderia contribuir para o desenvolvimento de *soft skills*,

mediante os percursos didáticos adotados para o ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Quadro 1. Questões e objetivos da investigação

Questões de Investigação	Objetivos
1) Como poderá a colaboração ser uma abordagem válida e necessária para o desenvolvimento de <i>soft skills</i> no Ensino de Inglês no 1.º CEB?	Percecionar e analisar diversas práticas colaborativas para, desta forma, tentar apurar como estas permitem aos alunos do 1º CEB desenvolver <i>soft skills</i> e competências para o século XXI.
2) Que percursos didáticos poderão ser tomados, no 1.º CEB, para fomentar o desenvolvimento de <i>soft skills</i> e um sentido de participação proativa e consciente na sociedade?	Procurar identificar práticas e recursos, utilizados em contexto de prática de ensino supervisionada, que, aliados a práticas colaborativas, permitam ao aluno desenvolver-se de forma holística na e para a sociedade do século XXI.

Para tentar alcançar os objetivos definidos, foi necessário recorrer a técnicas e instrumentos de recolha de dados e de “informação fiável” (Afonso, 2014, p. 18), nomeadamente: a) planificações elaboradas para a intervenção educativa; b) vídeos e fotografias dessa intervenção; c) trabalhos realizados pelos alunos e, ainda, d) notas de campo. Na nossa análise, optámos pela técnica de triangulação de dados para elevar a confiabilidade dos resultados e favorecer a concretização dos objetivos definidos (cf. Griffie, 2012).

Foram várias as *soft skills* de natureza socioemocional trabalhadas ao longo da intervenção educativa. O Quadro 2 apresenta as categorias emergentes da análise do corpus de planificações e notas de campo, à semelhança do que foi realizado por Cruz (2005, pp. 87-100), recorrendo a exemplos retirados diretamente dessas fontes.

Quadro 2. *Soft skills* trabalhadas na intervenção didática

Competências socioemocionais (Soft Skills)	Exemplos retirados do corpus
<i>Pensamento crítico</i>	“Class discussion about the video and about ways (green habits) to solve some of the problems shown in the video and others [...]. Students came up with ideas to help the planet during our class discussing after the video” (PL2, pp. 50-54); “They [pupils] gave the idea of presenting the poster to the other younger classes (kindergarten, 1stgrade, etc.)” (PL2, p. 54).
<i>Criatividade</i>	“Choose a food item you can eat in that meal [of the day] (...). After choosing, you will have to create that food item using the plasticine” (PL1, p. 18).

Competências socioemocionais (Soft Skills)	Exemplos retirados do corpus
<i>Colaboração</i>	“Using the clocks, made by the pupils, the teacher will say out loud the time shown on a clock. When the groups hear it, they must help the two students, pretending to be the clocks pointers, to position themselves correctly in order to indicate the time they heard” (PL2, p. 24).
<i>Autonomia</i>	“They will have to take care of the plant and water it [...]. They will have to organize themselves and decide who will do it and when (without the teacher’s help)” (PL2, p. 18).
<i>Utilização das TIC</i>	“The teacher will ask them [pupils] to search in their technological devices what is the time in another country that not theirs” (PL2, p. 59).
<i>Resolução de problemas</i>	“The names Marcelo Rebelo de Sousa and Queen Elizabeth II will already be written in the cardboard, but their photos will be spread around the classroom. The pupils will have to solve riddles in order to find the pictures, and then they will have to match them to the correct names” (PL1, p. 52)
<i>Comunicação</i>	“I started to make them think about how to talk about this [daily routines] in the Present Simple, but always in an implicit way. I even showed some objects related to some routines and asked them to make [orally] their own sentences, using the correct tense. For my surprise, and happiness, this worked very well” (PL2, p. 35).
<i>Interculturalidade</i>	“The pupils will have information about the Trooping the colour celebration in an information sheet. After reading that information, they will have to create their own birthday cards for the Queen, which they will put inside a cardboard mailbox” (PL1, p. 53).

No ponto seguinte, ilustramos a abordagem pedagógica através de exemplos de práticas, nos quais é possível compreender de que forma algumas destas *soft skills* foram sendo exploradas.

Pedagogia da gamificação e trabalho colaborativo na aula de Inglês no 1.º CEB: exemplos de práticas

Uma das estratégias didáticas exploradas foi a gamificação, pelas suas potencialidades na aprendizagem. Num contexto de ensino, ela encontra-se direcionada para a aprendizagem com elementos e pensamentos do jogo, podendo ser definida do seguinte modo:

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

experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos.
(Foncubierta & Rodríguez, 2015, p. 2)

O processo de gamificação será bem-sucedido se todos os conceitos a ele inerentes estiverem em conformidade e sigam um fio condutor, como podemos observar no esquema da Figura 3, proposto por Wood & Reiners (2015, p. 3).

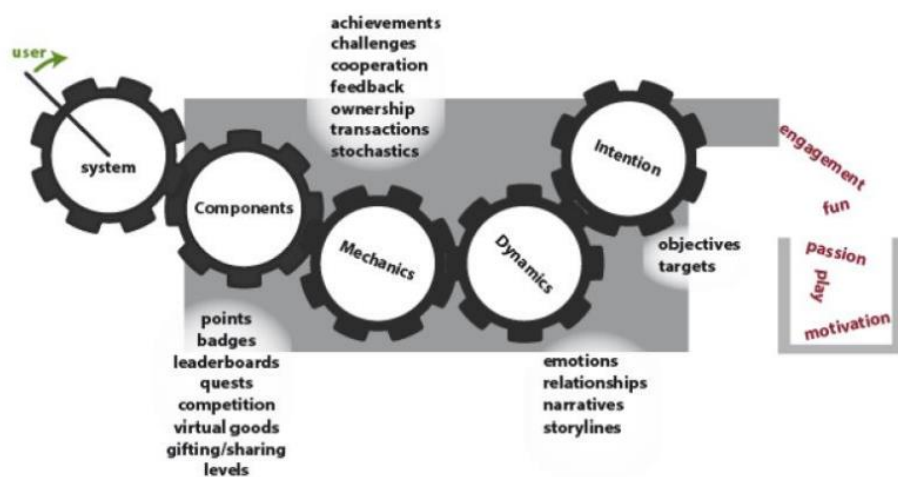


Figura 3. Esquema sobre o conceito de gamificação (Wood & Reiners, 2015)

O objetivo do ensino de línguas no 1.º CEB passará por não só motivar explicitamente os alunos com um “Hoje vamos jogar um jogo!” ou “No fim há um prémio para quem vencer este jogo!”, mas sim por motivá-los implicitamente, fazendo-os querer chegar mais longe, promovendo e implementando atitudes e elementos que os façam querer, autonomamente e subconscientemente, atingir objetivos.

É inequívoco que a aprendizagem da língua deverá comportar um carácter implícito e não estritamente explícito. O tempo letivo tem de ser dedicado à exercitação da língua através da realização de uma grande variedade de tarefas que vá dando aos aprendentes o máximo possível de sensação de que a língua é um instrumento útil e vivo que eles podem utilizar (cf. Torre, 1999, p. 34). Neste sentido, um dos exemplos a recordar será a aula dedicada à abordagem *storytelling* com a história adaptada do *picture book* “Gruffalo”. Nesta atividade de *storytelling*, os alunos apenas tiveram como auxiliares visuais alguns *handmade stick puppets* alusivos às personagens do livro (Figura 4) e um fundo criado de

acordo com o ambiente em que ocorre a história. O professor estagiário serviu como auxiliar auditivo, ao fazer a voz dos diferentes personagens ao longo da história. Foi explorado o campo lexical relativo os animais e, de modo implícito, o uso dos artigos definidos e indefinidos.



Figura 4. Personagens da história como *handmade stick puppets*

A exploração da história e a sua compreensão em plenário foi realizada seguindo uma abordagem gamificada, em que os alunos foram divididos em grupo. Cada grupo tinha que desempenhar determinadas tarefas gamificadas. O seu desempenho foi avaliado de tarefa para tarefa através de um *Starboard*. Se realizassem uma determinada tarefa com sucesso, o grupo receberia uma estrela, colecionando assim pontos. No final, o desempenho dos diferentes grupos foi avaliado pelo professor.

O processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à gramática, ocorreu de forma indutiva, pelo que após o *storytelling* foi realizado um debate em grupo entre professor e alunos acerca do uso de artigos definidos e indefinidos ao longo da história, colocando-se perguntas, em inglês, como: “Why do you think I said, *A mouse* at the beginning, but in the middle of the story I already said *the mouse*?” (Por que acham que eu disse *A mouse* no início, mas no meio da história já disse *the mouse*?”). A partir desta discussão, os alunos tiveram a oportunidade de chegar por eles próprios a uma noção do que são os artigos definidos e indefinidos, quando os usar e porquê usá-los.

No que à pedagogia da gamificação diz respeito, o recurso a elementos de jogo como um *Starboard* (ver Figura 5) e a boa relação professor-aluno fomentaram uma maior motivação e participação por parte dos alunos, levando-os a querer estar mais envolvidos nas atividades gamificadas.



Figura 5. *Starboard*

Como podemos constatar nas atividades que ilustrámos anteriormente, a abordagem comunicativa experiencial proposta por Fernández-Corbacho (2014) deverá também ser tida em conta na sala de aula, pois recorrendo a esta abordagem nas atividades gamificadas, “teachers are able to involve and engage pupils with competencies and dexterities which may help to further develop their collaborative, communicative, creative and critical thinking, hence, creactical skills [...] both in and beyond the classroom walls” (Duarte & Cruz, 2017, p. 11). Importa, então, que as aulas apresentem um carácter no qual “las tareas faciliten lo que Mora (2013) denomina encendido emocional” (Fernández-Corbacho, 2014, p. 2), segundo as quais “para poder aprender de forma eficaz y duradera, el aprendiz ha de sentir, experimentar, observar y reflexionar sobre la lengua y la experiencia de aprendizaje” (ibidem).

Isto talvez seja melhor compreendido a partir de uma das atividades desenvolvidas. Foram fornecidos aos alunos vários objetos, nomeadamente pratos de cartão reciclável (nos quais estava escrita uma das quatro refeições do dia) e plasticina de diversas cores. O professor estagiário colocou-lhes o desafio de criarem os alimentos (tentando não ter alimentos iguais uns aos outros) pertencentes ao tipo de refeição descrita no prato, utilizando a plasticina. Posteriormente, os alunos apresentariam o resultado à turma,

descrevendo o conteúdo do prato e o porquê de terem escolhido especificamente aqueles alimentos (Figura 6).



Figura 6. Refeições criadas pelos alunos a partir de plasticina

O trabalho colaborativo, integrado na primeira atividade descrita, parece assumir um papel cada vez mais relevante em contextos educativos, nomeadamente naqueles em que se recorre a atividades gamificadas, uma vez que estas “requerem a partilha de experiências com um par ou um grupo para melhorar o desempenho” (Fortunato, 2017, p. 23), criando um ambiente no qual “as crianças aprendem lições valiosas, praticam habilidades e adquirem atitudes que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e motor” (Assunção, 2018, p. 20).

Um exemplo a realçar aqui é o da atividade *Escape Room*, a qual foi dinamizada em colaboração com outro professor-estagiário. Seguindo uma perspetiva de comunidade, a ideia foi misturar duas turmas (3.º e 4.º anos) e criar dois grandes grupos, cada um deles com alunos de ambos os anos de escolaridade, indo ao encontro do descrito no relatório europeu Eurydice que, segundo Duarte & Cruz (2017), destaca grandes áreas de competências na educação para a cidadania, nomeadamente, interagir de forma eficaz e construtiva com os outros e estimular o desenvolvimento pessoal (autoconfiança, responsabilidade pessoal e empatia), comunicando, ouvindo e cooperando.

A atividade foi desenvolvida numa perspetiva CLIL, segundo a qual “pupils are learning content and language in a dual-focused way” (Ellison, 2019, p. 247), tendo em conta, neste caso, as temáticas “English History” e “English customs and traditions”. Neste *Escape Room*, os alunos tiveram de concluir tarefas e ultrapassar diversos desafios de modo a conseguirem sair da sala de aula dentro do tempo limite. Esta atividade

gamificada envolveu, portanto, uma imersão num contexto colaborativo (tanto entre alunos como entre docentes), de CLIL e de interculturalidade, o que implicou um enfoque no desenvolvimento de competências socioculturais, uma (re)negociação de saberes linguístico-culturais de forma sistemática (Cruz, 2021) e as chamadas as *creactical skills*, ou seja, “critical thinking and creativity into action” (Cruz, 2019, p. 26) (ver Figura 7).

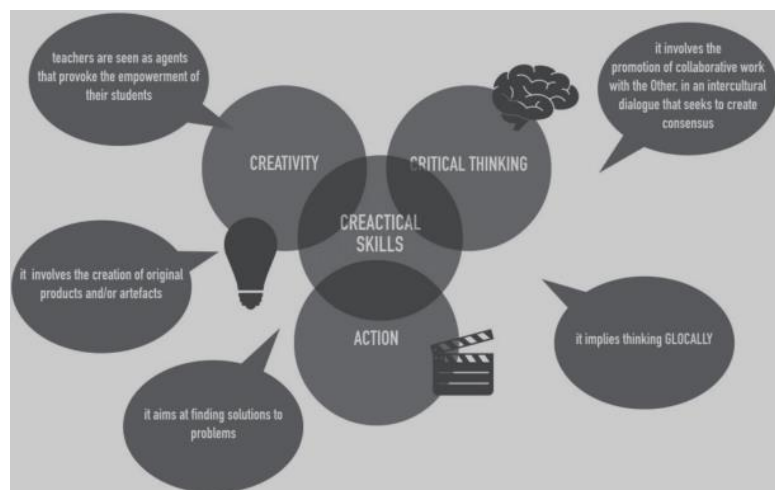


Figura 7. As *creactical skills* (Cruz, 2019, p. 27)

Poderá parecer estranho que a autonomia como *soft skill* seja passível de ser desenvolvida através de atos colaborativos. Atente-se, todavia, que apesar da riqueza humana se centrar na diversidade, cada pessoa deve afirmar a sua identidade e apreciar-se com uma individualidade original e única, para que, ao valorizar-se a si mesmo, valorize também o outro (cf. Estanqueiro, 1992, p. 26). Por isso, na interação com os outros, as crianças podem também desenvolver a sua individualidade e a sua autonomia (Vieira, 2009). Devido ao seu desejo inato de querer explorar e de colocar questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade, os alunos vão desenvolvendo a sua capacidade de resolver problemas que interferem com os seus objetivos, criando, assim, novas estratégias para porem em prática e que lhes possibilitam um crescimento a nível intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2003, p. 5).

Regressando à exploração da intervenção educativa, numa das nossas aulas introduziu-se o tópico “How to be Green” (já mencionado anteriormente), aliando hábitos de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019, WEB) às rotinas diárias, tendo sido

colocados vários desafios aos alunos com o intuito de os envolver num trabalho colaborativo que fomentasse o desenvolvimento da autonomia. Assim sendo, colocou-se na sala de aula uma planta e explicou-se aos alunos que teriam de cuidar dela até ao fim do ano letivo, convidando-os organizar-se da forma que lhes fosse mais conveniente para cumprir, todos os dias, o proposto. Os alunos teriam, junto ao vaso, uma folha para assinar sempre que fossem regar a planta, e um tablet para tirarem uma fotografia à planta. Desta forma, com o recurso a uma ferramenta tecnológica, seria possível aos alunos acompanharem o crescimento da planta. Foi bastante gratificante, e até surpreendente, observar o modo como os alunos se organizaram nesta tarefa, durante a qual criaram um horário que definia as horas e o aluno que iria regar a planta, e onde até se previa um Plano B, para o caso de alguém faltar no dia previsto. Nesta atividade, existiu uma estreita colaboração entre todos os elementos da turma, que lhes permitiu desenvolver *soft skills* como a resolução de problemas, a tomada de decisões, a autonomia e a comunicação, e que possibilitou uma (re)construção de competências inter e intrapessoais.

Os professores “cannot only teach English just to make students able to speak or write” (Abbas, 2013, p. 367), o que justifica o recurso ao tipo de estratégias mencionadas anteriormente no ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB. No século XXI e num mundo intercultural, não basta aos alunos saberem escrever ou falar, mas também “use their knowledge and skills [namely their soft skills] to solve problems in their life” (op. cit., p. 365).

Considerações finais: caminhos trilhados e limitações do estudo

Tendo em consideração a necessidade cada vez mais importante de saber estar e ser em contextos colaborativos e de interação inter/multicultural (Conselho da Europa, 2016; OECD, 2018; WEF, 2016), procurou-se, neste estudo pedagógico, investigar a possibilidade de desenvolver *soft skills* e competências para o século XXI através da colaboração. Com isto, tentou-se facilitar uma aprendizagem que tivesse “em vista a criação de cidadãos que continuem a contribuir para a sua comunidade na e fora da escola” (Cruz, 2012, p. 12) e que consigam (sobre)viver no mundo do século XXI.

Recordando as questões de investigação do Quadro 1 acima, procuraremos agora responder às mesmas. Relativamente à primeira questão – *Como poderá a colaboração*

ser uma abordagem válida e necessária para o desenvolvimento de soft skills no Ensino de Inglês no 1.º CEB?, diríamos que a colaboração deve, em primeiro lugar, ser devidamente compreendida e o docente deverá adotar um conceito de colaboração que permita efetivamente um desenvolvimento holístico do aluno. Em segundo lugar, ao inserir contextos colaborativos (Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2007) numa pedagogia gamificada (Chou, 2016) centrada na abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), na metodologia Escape Room (Cruz, 2019; Nicholson, 2015) e numa hiperpedagogia multissensorial (Cruz, 2012), poder-se-á criar, efetivamente, as condições necessárias para o desenvolvimento de *soft skills* em crianças de tenra idade. Estas conclusões poderão ser sustentadas a partir da literatura explorada, nas planificações da intervenção educativa e na sua análise, e pelos dados recolhidos. Para além disso, as práticas educativas demonstradas parecem sustentar as afirmações supramencionadas, uma vez que seguem o P21 Framework (P21, 2009, p. 1) que tem em vista “skills for success in today’s world, such as critical thinking, problem solving, communication and collaboration”.

No que concerne à segunda questão de investigação – *Que percursos didáticos poderão ser tomados, no 1.º CEB, para fomentar o desenvolvimento de soft skills e um sentido de participação proativa e consciente na sociedade?* –, será possível admitir que são diversos os caminhos possíveis, alguns dos quais foram descritos ao longo do texto, como jogos, *storytelling* com recurso a *picturebooks* (Mourão, 2016), artes plásticas, etc. Alguns dos trilhos percorridos passam por: a) recorrer a práticas que promovam o respeito pelo Outro e que sensibilizem uma maior humildade nas interações interpessoais (e que respeitem também os indivíduos mais introvertidos); b) introduzir na sala de aula práticas que promovam um desenvolvimento sustentável de acordo com uma educação para a cidadania; c) utilizar ferramentas e recursos que incentivem os alunos a participar ativamente na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, que os motivem a passar por processos de introspeção; d) desenvolver práticas que coloquem o professor no papel de orientador e não no de líder; e) pôr em prática exercícios que provoquem um pensamento crítico e uma reflexão acerca de questões sociais e sobre comportamentos e atitudes dentro e fora da sala de aula; f) promover, através de trabalhos de projeto, competências de colaboração que permitam aos alunos interagir com a comunidade, exporem as suas curiosidades e explorarem (novas) formas de viver num mundo melhor; g) suscitar nos

alunos um sentimento de superação e de *empowerment*, que lhes permita resolver problemas dentro e fora da sala de aula.

Não obstante o trabalho realizado, nem tudo ocorre conforme o previsto ou idealizado, pelo que importa também reconhecer as limitações deste estudo de investigação-ação. Com efeito, foi difícil avaliar se as competências socioemocionais desejadas foram efetivamente desenvolvidas e se elas se desenvolveram realmente a partir da colaboração, embora as evidências da prática apontem nesse sentido. Partindo deste ponto de vista, poderá considerar-se que com mais turmas, mais tempo e outros contextos de estágio, as questões colocadas no estudo poderiam ser exploradas de forma mais ampla e com resultados mais sustentados.

Referências bibliográficas

- Abbas, A. (2013). Integrating the English language teaching and learning process with soft skills. *Proceedings of the International Conference on Education and Language*, Bandar Lampung.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Assunção, P. (2018). *A gamificação aplicada no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Economia no Ensino Profissional*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J., & Marques, M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109.
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges and leaderboards*. London: Leanpub.
- Conaghan, P., & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward: A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed*, 2, 45-48.

- Coutinho, C. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: Três propostas de futuros professores de português. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 75-86.
- Cruz, M. (2005). *Cibercomunicador intercultural: Imagens das línguas em chat plurilingue* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2010). Desmistificando o mito da turma homogénea: Caminhos duma sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, 23(36), 27-42.
- Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom: The 'Escape Room Methodology' in the foreign languages classroom. *Babylonia*, 3, 26-29.
- Cruz, M. (2021). CLIL Approach and the fostering of "creactical skills" towards a global sustainable awareness. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 1-19.
- DigComp. (2017). *Quadro europeu de referência para a competência digital*. Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Educação para a cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>.
- Duarte, S., & Cruz, M. (2017). From and beyond gamified activities in primary English learning. *Proceedings of the Challenges Conference 2017*, Braga.
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 247-268). Abingdon & New York: Routledge.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York MacMillan.
- Estanqueiro, A. (1992). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Conselho da Europa (2003). *Quadro europeu de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA Editores.
- Council of Europe (2016). Competencies for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. *Programa de Desarrollo Profesional: El enfoque comunicativo experiencial: claves para un aprendizaje duradero*, 1.

- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*.
https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Fortunato, M. (2017). *O jogo das atividades gamificadas e das emoções no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Frey, L. (1994). The naturalistic paradigm: Studying small groups in the postmodern era. *SAGE Social Science Collections*, 25(4), 551-577.
- Griffiee, D. (2012). *An introduction to second language research methods: Design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mora, C. (2013). Gamificación: Lo cognitivo, lo emocional y lo social.
<https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-coginitivo-lo-emocional-y-lo-social>
- Mourão, S. (2016). Picturebooks in the primary EFL classroom: Authentic literature for an authentic response, *CLELEjournal*, 4(1), 25-43.
- Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities.
<http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- OECD. (2018). The future of education and skills: education 2030.
[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)
- P21. (2009). P21 framework definitions. 21st century skills.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

- Putney, L., Green, J., Dixon, C., & Kelly, G. (1999). Evolution of qualitative research methodology: Looking beyond defense to possibilities. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 368-377.
- Roldão, M. (2007). A formação de professores como objeto de pesquisa: Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação*, 1(1), 50-118. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5>
- Santos, C. (2020). *Percursos didáticos para o desenvolvimento das Soft Skills, a partir da colaboração, no ensino de Inglês no 1.º CEB*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/16460>
- Sousa, M. (2018). Igualdade de género e problemas das aplicações sérias de jogos. *Público*. <https://www.publico.pt/2018/10/04/p3/cronica/igualdade-de-genero-e-problemas-das-aplicacoes-serias-de-jogos-1846121>
- Torre, M. (1999). Tendências recentes no ensino das Línguas estrangeira. *Atas do Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, Porto.
- UNESCO. (2019). *Education transforms lives*. <https://en.unesco.org/themes/education/>
- Vieira, F. (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities – Making our dream come true?, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3): 269-282.
- WEF. (2016). New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Wood, L., & Reiners, T. (2015). Gamification. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 3039-3047). Information Science Reference.

Geometria em Inglês – oportunidades para a articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carla Franco

Escola Artística do Conservatório de Música do Porto, Portugal

Maria Ellison

Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Portugal

Resumo

Em resposta aos novos desafios da Educação, a articulação curricular tem sido apontada como facilitadora da construção de uma visão do mundo mais coesa, numa perspetiva holística, fundamental para o sucesso nos primeiros anos de escolaridade. Acreditando que as crianças podem desenvolver conceitos básicos de Geometria e a sua perceção espaço-visual através de atividades em língua inglesa, e, por outro lado, que as atividades da Geometria podem promover a fluência linguística em Inglês, concebeu-se um projeto de investigação-ação para implementar um conjunto de aulas de Geometria através do Inglês, adotando a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), em duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendeu-se testar a sua exequibilidade, eficácia e eventuais desafios num contexto do ensino público. Constatou-se que o conteúdo geométrico, manipulado em Inglês através de atividades visuais e apelativas, e inspiradas em estratégias de ensino de outras áreas, deu aos alunos maior motivação para comunicarem em Inglês. Procurou-se demonstrar que uma abordagem intercurricular que envolva a língua estrangeira irá otimizar a aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências transversais pelos alunos e proporcionando aos docentes envolvidos inúmeras oportunidades de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Articulação curricular, CLIL, ensino de Inglês a crianças, Geometria em Inglês, colaboração docente

Abstract

In response to the latest challenges in Education, many have stressed the importance of an interdisciplinary approach to foreign language learning within a more flexible curriculum which allows for the construction of a more cohesive vision of the world within a holistic perspective crucial for early academic success. With the belief that, on the one hand, children can develop basic geometrical concepts and visual-spatial awareness through activities in English, and that on the other, such activities can help develop learners' fluency in the foreign language, an action-research project was designed which involved the implementation of a series of Geometry lessons given through English, thus adopting the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in two classes in the first cycle of primary education. Evidence was found that the lessons given through English which incorporated highly visual material and stimulating activities inspired by teaching strategies from other curricular areas gave students greater

motivation to communicate in this language. The project demonstrates that an interdisciplinary approach involving a foreign language can optimize learning, enabling the students to develop transversal skills, and providing the teachers involved with numerous opportunities for professional development.

Keywords: Interdisciplinary learning, CLIL, teaching English to young learners, Geometry in English, teacher collaboration

Contextualização

A investigação-ação (IA) é uma prática fundamental na formação inicial de professores e é através dela que os estagiários aprendem a investigar a sua própria prática e adquirem a confiança e a responsabilidade necessárias para iniciar a mudança. A IA é aqui entendida como “teacher initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practices” (Richards & Lockhart, 1996, p. 12). O elevado sentido de investigação, as competências adquiridas no desenvolvimento e implementação de ferramentas de recolha de dados e a realização de um projeto desta natureza é algo que tem um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários, habilitando-os a implementar mudanças ao longo das suas carreiras profissionais.

Este artigo apresenta uma reflexão sobre um projeto de investigação-ação conduzido pela primeira autora no seu estágio (Franco, 2018) e acompanhado pela segunda autora na função de supervisora. Foi iniciado no segundo semestre e desenvolvido no terceiro semestre do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Este Mestrado baseia-se numa pedagogia de reflexão em que os estagiários se empenham ativamente numa reflexão sistemática sobre a prática de ensino, a investigação em sala de aula e o próprio ato de reflexão. Diversas conceptualizações de reflexão são apresentadas aos estudantes, assim como a forma como estas se manifestam durante a prática profissional. A consciência de como os tipos e a qualidade da reflexão emergem na prática (Ellison, 2014) prepara as bases para a sua própria prática reflexiva durante as suas duas práticas de estágio no âmbito das UC Iniciação à Prática Profissional (IPP) I e II, no segundo e terceiro semestres, respetivamente.

Ambas as UC de estágio contêm três elementos: a prática de ensino; seminários na FLUP; e o relatório de investigação-ação. A reflexão percorre todos os elementos através de práticas reflexivas que incluem tarefas de observação, planificação de aulas, análise e interpretação de incidentes críticos, diário reflexivo com professores de seminários, que ajudam a manter o fluxo de reflexão e a envolver os estagiários mediante comentários e perguntas, e a construção de um plano de ação para melhorar uma área do processo ensino-aprendizagem através de ciclos de observação, planeamento, atuação e reflexão (Kemmis & McTaggart, 1988; McNiff, 1988).

Os estagiários começam a construir os seus projetos de investigação-ação no segundo semestre do curso, durante a sua primeira prática de ensino. Os projetos são precedidos por tarefas de observação focalizada, que os ajudam a perceber o que se passa na sala de aula e na comunidade escolar em geral. Posteriormente, durante os seminários na FLUP, familiarizam-se com a teoria da IA e são conduzidos através das etapas do processo de investigação: identificação e priorização de um 'problema', recolha de provas para tal, revisão da literatura da(s) área(s), formulação de questões de investigação e desenvolvimento de ferramentas de recolha de dados, na IPP I; recolha, processamento, análise e interpretação de evidências e redação do relatório, na IPP II. Os estagiários também explicam a relevância, importância e viabilidade dos seus projetos aos seus pares e orientadores cooperantes nas escolas.

Ao longo do estágio, os estagiários discutem regularmente os seus projetos com os seus supervisores do relatório de IA, que são também os supervisores da sua prática de ensino. Esta dupla função permite aos supervisores testemunharem a integração da IA em sala de aula. Espera-se que os estagiários sejam capazes de conduzir um ou mais ciclos de investigação-ação durante a sua segunda prática de ensino. É o caso do projeto de IA *Geometria em Inglês - Oportunidades para a articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, desenvolvido pela Carla Franco e apresentado abaixo.

Contexto e objetivos do projeto de investigação-ação

Ao longo dos cinco meses de observação de aulas que precederam o projeto de investigação-ação, tornou-se cada vez mais premente a necessidade de reforçar a integração do ensino do Inglês no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O

projeto propunha testar a implementação de uma abordagem de ensino que incorporasse a aprendizagem inicial da língua estrangeira (LE) nas outras áreas curriculares, e saber que benefícios e desafios esta incorporação poderia trazer.

Foram selecionadas 2 turmas em 2 escolas do 1.º CEB, inseridas num meio suburbano, com contextos familiares de classe média/média-baixa, como detalhado no Quadro 1. Nas aulas, tinha-se observado a predominância de uma lógica de saber compartimentado, de um ensino de Inglês centrado na própria língua, com poucas oportunidades de aprendizagem experimental e escassas ligações a outras áreas curriculares. Mas observou-se, por outro lado, uma boa receptividade dos alunos a atividades práticas e a métodos de aprendizagem de outras áreas, como as áreas das Expressões.

Quadro 1. Caracterização das turmas do estudo

Turma do 3.º ano	Turma do 4.º ano
26 alunos	22 alunos
7-8 anos de idade	8-10 anos de idade
6 alunos iniciantes/20 falsos iniciantes	10 alunos iniciaram o Inglês no 3º ano

A consciência crescente acerca dos benefícios da integração dos saberes no currículo dos jovens alunos foi informada pela leitura de documentos orientadores internacionais (European Commission, 2003, European Commission / EACEA / Eurydice, 2017), alguns documentos nacionais, como as *Metas Curriculares de Inglês* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015), onde se afirma claramente que “sempre que possível, recomenda-se a integração de conteúdos trabalhados noutras áreas de aprendizagem (por exemplo: Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas)” (Bravo, et al., 2015, p. 3), ou ainda o parecer do Conselho Nacional de Educação acerca do *Perfil do Aluno para o Século XXI* (Diário da República, 2.ª série — N.º 104 — 30 de maio de 2017, p. 10743), que alude diretamente à necessidade da integração dos saberes no currículo dos alunos. Assim, tornava-se premente passar das palavras aos atos. Foi então formulado um plano de ação para interligar a aprendizagem da língua estrangeira a outras áreas curriculares do 1.º CEB e testar a sua eficácia ao nível da aprendizagem integral dos alunos.

Evitando as já algo exploradas ligações do Inglês com a área do Estudo do Meio, optou-se pelo subdomínio da área da Matemática *Geometria e Medida* para interligar a aprendizagem da Geometria e do Inglês. Em dois ciclos de investigação-ação, foram

planificados dois conjuntos de aulas para cada ano, nas quais se revisitariam conceitos geométricos elementares em Inglês, imergindo-os nos contextos temáticos do programa de Inglês do 1.º CEB. Concebendo-se uma aprendizagem integrada de conteúdo e de língua, usualmente abrangida pela designação de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), foram planificadas diversas atividades práticas e lúdicas, com o recurso a estratégias de aprendizagem das duas áreas e ainda da área da Expressão Artística.

A hipótese seria a de que, além de se dar aos alunos um motivo real para que comunicassem e interagissem em língua inglesa, e, como tal, um motivo para a aquisição da língua estrangeira, ao tratar conceitos da área de *Geometria e Medida* do programa de Matemática do 1.º CEB, estaríamos também a alavancar o desenvolvimento de competências transversais e a proporcionar aos alunos uma boa base para uma aprendizagem futura bem-sucedida.

Definida então como questão-problema a escassa integração do Inglês no currículo dos alunos do 1.º CEB, formulou-se a seguinte questão: *1. Quais as possibilidades de articulação da Geometria com a língua estrangeira no 1.º CEB?* A esta questão foram acrescentadas mais duas: *2. É possível consolidar conceitos básicos de Geometria nas aulas de Inglês do 1.º CEB?; 3. Como se manifesta a compreensão dos conceitos matemáticos nas aulas de Inglês?*

Fundamentação teórica

Para sustentar a linhas da investigação-ação que se delineavam, recorreu-se à literatura sobre os temas sugeridos, selecionando-se e aprofundando leituras feitas ao longo no Mestrado acerca das especificidades do ensino de LE a crianças e das vantagens da abordagem CLIL por comparação com a tradicional abordagem de ensino compartimentado dos saberes.

Relativamente às especificidades do ensino de LE a crianças, importou compreender o fator idade como uma importante variável, mas sempre em articulação com os contextos onde ocorre a aprendizagem, o grau de exposição à LE, a organização do currículo ou as abordagens de ensino selecionadas (Murphy, 2014; Pinter, 2006).

Preponderante foi a reflexão sobre a forma como as crianças aprendem: uma

aprendizagem holística, o que no caso da aprendizagem da LE as faz apreender o sentido antes de atentarem na forma dos enunciados. A aprendizagem de LE situa-se assim ao nível do próprio desenvolvimento cognitivo, como bem referem Ellis & Brewster, (2002), Cameron (2003), Halliwell, (2004) e Pinter (2011). Como tal, é impossível isolar o desenvolvimento linguístico do desenvolvimento intelectual, motor e socioafetivo das crianças.

Incontornável nesta revisão de literatura foi a necessidade de revisitar e aprofundar o legado de Piaget sobre a noção de construtivismo, recordando constantemente que as crianças são aprendentes ativos, nunca passivos, assim como a perspetiva socioconstrutivista de Vygostky e o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que nos faz atentar na interação com os alunos, em vários momentos de aprendizagem, fornecendo-lhes o *scaffolding* capaz de os fazer progredir num dado momento mas que logo se torna supérfluo num momento posterior.

Por outro lado, a importância da escolha do conteúdo da interação linguística para os jovens aprendentes – um conteúdo familiar, motivador e significativo, para compensar a estranheza e a insegurança causada pelas palavras desconhecidas da língua estrangeira – é apontada por Halliwell (2004) como sendo um dos requisitos de uma aprendizagem bem-sucedida, e também por Phillips (1993), ao afirmar: “It is common sense that if an activity is enjoyable, it will be memorable; the language involved will ‘stick’, and the children will have a sense of achievement, which will develop motivation for further learning” (p. 6).

Um ensino integrado do Inglês, como o preconizado pela abordagem CLIL, pareceu-nos oportuno também nas salas de aula do 1.º CEB, conferindo autenticidade à aprendizagem ao criar uma necessidade real para o uso da LE e permitindo a consolidação de temas de outras áreas do saber (Ellis & Brewster, 2002; Ellison, 2015; Marsh & Langé, 2000). Como refere Coyle (2006) “CLIL involves learning to use language appropriately while using language to learn effectively” (p. 9). Daí que as potencialidades da abordagem CLIL se tenham tornado um tema primordial nesta fundamentação teórica, com destaque para as contribuições de Marsh (2000, 2013), Coyle (2006) e Ellison (2014, 2015).

Um projeto de ensino integrado não poderia acontecer sem a estreita colaboração entre os professores das diversas áreas, neste caso, entre os professores titulares das turmas e a professora de Inglês, daí que se tenha incluído este tema na fundamentação teórica e se

tenha refletido sobre o trabalho colaborativo docente, antes, durante e após o projeto de IA. Um trabalho colaborativo mais robusto, assente num sistema de coadjuvação, como tem vindo a ser mais recentemente recomendado (Conselho Nacional de Educação, 2017), foi um dos aspetos referidos como pontos de melhoria na análise dos resultados deste projeto.

Desenho do estudo

Para a implementação das intervenções do projeto de IA, impunha-se adotar uma metodologia de investigação adequada. Após o contacto com os princípios das diversas metodologias de investigação, optou-se por uma metodologia de recolha e análise de dados essencialmente quantitativa, por se considerar ser esta a que melhor permitiria registar o que se observava, reunir evidências e testar a eficácia das mudanças introduzidas, para responder às questões levantadas. Embora inicialmente se tivesse ponderado a adoção de uma metodologia qualitativa, rapidamente se compreendeu que uma abordagem quantitativa, mais estruturada, que definisse *à priori* os parâmetros a analisar, que criasse instrumentos de recolha de dados mais concretos e que obrigasse a um registo sistemático dos dados recolhidos, seria a mais oportuna. Esta viria ainda a ser fundamental para um melhor controlo da natureza complexa e subjetiva do objeto de estudo, bem como dos inúmeros fatores inerentes ao ambiente descontraído da sala de aula do 1.º CEB, mitigando a interferência nos resultados, pelo duplo papel de investigadora/professora assumido.

Privilegiou-se a observação estruturada, mediante a criação de grelhas de registo que orientassem a observação em cada intervenção, fazendo-nos focar em aspetos comportamentais e padrões de interação pré-definidos considerados relevantes. Nestas grelhas, foram anotados os graus de desempenho nos domínios da linguagem verbalizada, do conteúdo aprendido e das competências transversais, logo após cada intervenção. Pretendia-se verificar até que ponto os alunos usariam a língua inglesa, o seu veículo de aprendizagem, durante o seu envolvimento nas tarefas propostas; e pretendia-se registar evidências da manipulação dos conceitos matemáticos e do desenvolvimento de competências atitudinais, como a autonomia, a participação voluntária e a cooperação. Foi valioso o contributo da professora orientadora de estágio, que se disponibilizou para

colaborar na observação, registando os dados numa grelha idêntica, segundo uma chave de preenchimento previamente fornecida.

O projeto foi, no entanto, algo flexível e híbrido em termos metodológicos como é típico dos estudos de IA, ao incluir outras técnicas como notas de campo, recolha documental de trabalhos dos alunos, um pequeno exercício de Geometria em Inglês na sua avaliação trimestral e o preenchimento de formulários de autoavaliação das atividades pelos alunos, após cada ciclo de investigação. Foram ainda realizadas duas entrevistas semiestruturadas aos professores titulares das turmas, uma no início e outra no final dos dois ciclos de investigação. A primeira visou auscultar as suas perceções quanto à integração do Inglês no currículo e dar a conhecer os objetivos do projeto de IA, estabelecendo as bases para uma boa colaboração docente. Foi também efetuada uma curta entrevista final a um pequeno grupo de alunos de cada ano de escolaridade. Esta entrevista não estava inicialmente prevista, mas após a reflexão que intercalou os dois ciclos de investigação, pareceu-nos vantajosa para recolher dados sobre a evolução das crianças na aquisição dos conceitos da geometria manipulados em Inglês.

Foi feita a triangulação de instrumentos e fontes de recolha de dados, de modo a elevar a credibilidade dos resultados. No ponto seguinte, descrevemos o processo de desenvolvimento e avaliação do projeto.

Desenvolvimento e avaliação do projeto

O projeto envolveu o desenho e a implementação de dois ciclos de IA, com as respetivas fases de observação, planeamento, atuação, reflexão. Cada ciclo teve por base duas aulas para cada ano, para as quais foram planificadas duas unidades temáticas de Inglês, reforçando conceitos de *Geometria e Medida* do currículo do 1.º CEB, como esquematizado no Quadro 2.

Quadro 2. Temas de Matemática e de Inglês nos ciclos de IA

	3º ano		4º ano	
<i>Ciclos de investigação</i>	1.º	2.º	1.º	2.º
<i>Temática do currículo de Inglês</i>	Autumn	Toys	Human body	Human body

Conteúdos da Matemática	Reflexive symmetry	2D-shapes	Angles	Angles
Duração da intervenção	2 aulas de 60'	2 aulas de 60'	2 aulas de 60'	2 aulas de 60'

Segue-se uma descrição sumária dos ciclos de IA desenvolvidos em cada um dos níveis de escolaridade.

3.º ano – 1.º ciclo de investigação

No 3º ano, partindo do material apresentado no manual dos alunos sobre o tema “Autumn” (Outono), foram importadas da Matemática estratégias como o traçado de eixos de simetria de reflexão através de espelhos e de dobragens, explorando atividades experimentais e apelativas (Figura 1).

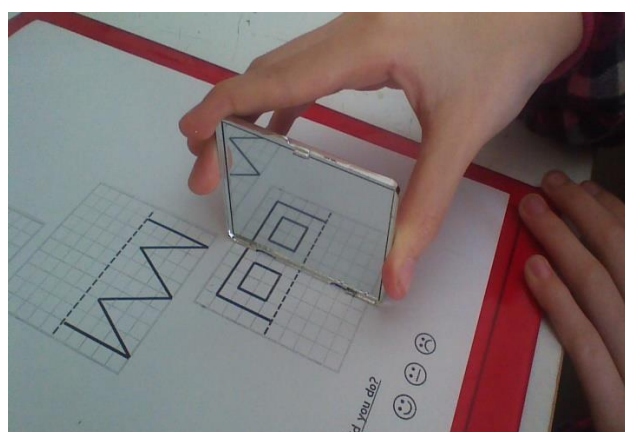


Figura 1. Traçado de eixos de simetria de reflexão com espelhos

Na aula seguinte, a identificação e o traçado de eixos de simetria foram transpostos para figuras planas. Foi introduzida a linguagem das figuras geométricas em Inglês, sempre acompanhada por suporte visual (*tangram* de animais e *flashcards* com as figuras geométricas), e propôs-se uma atividade de decomposição de figuras geométricas, durante a qual os alunos treinariam a concentração e a perceção visual.

Da análise dos resultados após o 1.º ciclo de IA, concluiu-se, da entrevista ao professor titular, que o subdomínio *Geometria e Medida* apresentava um grau de dificuldade significativo para os alunos do 3.º ano face ao seu grau de maturidade e que estes poderiam beneficiar da manipulação dos conceitos geométricos nas aulas de Inglês.

Na análise das grelhas de registo da observação, apercebemo-nos de que incluíam demasiados aspetos a observar. Além disso, alguns parâmetros não se adequavam àquilo

que se pretendia avaliar, não estando alinhados com os objetivos da investigação e não nos habilitando a responder às questões de investigação. Reduziríamos o número de parâmetros e reformularíamos alguns deles para o 2.º ciclo de investigação. Seria também necessário focar a observação num grupo restrito, constituído por seis alunos apenas. Através dos resultados dos formulários de autoavaliação e da observação das aulas, pôde verificar-se que o nível de interesse evidenciado pela participação voluntária dos alunos fora elevado durante a realização das tarefas de Geometria. Analisando a autoavaliação dos alunos, destacou-se o facto de mais alunos terem assinalado o campo “😊” para a realização de tarefas ligadas ao conteúdo geométrico do que para as competências linguísticas, embora a diferença não fosse muito expressiva, como se pode ver no Gráfico 1.

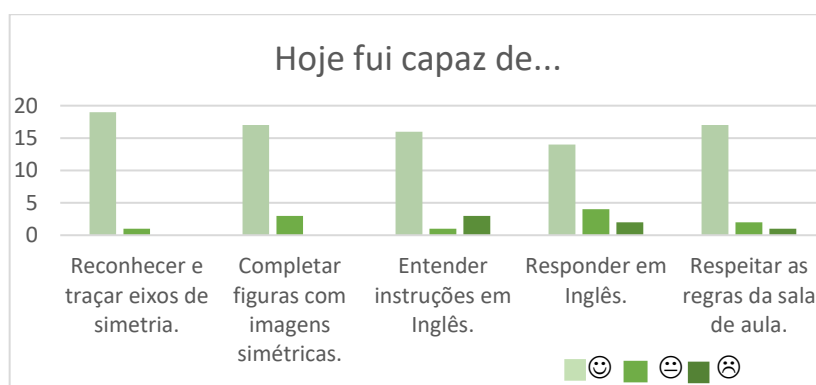


Gráfico 1. Autoavaliação do 3º ano (1.º ciclo de IA)

3.º ano – 2.º ciclo de investigação

Neste ciclo, optou-se pelo tema “Toys” (Brinquedos) do programa de Inglês, com o qual se revisitariam as figuras geométricas. Além de estimular a observação e de desenvolver a literacia espácio-visual das crianças, através do conteúdo visual colorido, estas poderiam visitar as propriedades que distinguem as figuras geométricas, contando o número de lados ou vértices, e compará-las com base nessas propriedades.

Manteve-se o grau de exigência ao nível do conteúdo ligeiramente abaixo do exigido no 3.º ano, de modo a não sobrecarregar os alunos, que teriam ainda uma exigente aprendizagem linguística da área temática dos brinquedos e da linguagem da Geometria. Trouxe-se ainda a Geometria para a tema das Festividades, através da composição de um postal natalício com figuras geométricas coloridas, para os alunos levarem para casa e

integrarem a aprendizagem escolar no seu mundo familiar. Esta reciclagem de conceitos em contextos variados promoveria a aprendizagem e a interiorização dos conceitos e da linguagem nova utilizada.



Figura 2. Cartão de Natal, decorado com figuras geométricas

Seguiu-se uma sessão de entrevistas ao grupo de seis alunos, entrevistados em pares, e ainda nova entrevista ao professor titular.

Pudemos constatar que os alunos tinham feito referência às atividades de Geometria realizadas nas aulas de Inglês quando o professor titular trabalhou com eles este conteúdo, tendo demonstrado entusiasmo e brio em conhecerem as palavras equivalentes na língua inglesa. O professor informou que os alunos tinham revelado familiaridade e compreensão destes conteúdos, e progressão na aprendizagem, e referiu que a articulação entre a Geometria e o Inglês era positiva, podendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, ao promover a aplicação dos conhecimentos em novas situações.

Da análise das grelhas de observação pôde verificar-se que os 6 alunos observados separadamente revelaram compreensão dos conteúdos geométricos, distinguindo as figuras planas entre si. Esta constatação foi corroborada pelas respostas à questão “Geometria em Inglês” incluída na ficha de avaliação e pelas respostas dadas durante a entrevista final aos alunos. Ao nível da linguagem, dos seis alunos, cinco mostram compreensão das instruções dadas em Inglês.

Da análise da autoavaliação, destacou-se novamente a perceção das crianças de que são mais proficientes na manipulação do conteúdo matemático do que do conteúdo

linguístico. Verificou-se que todas indicaram serem capazes de identificar as figuras geométricas e nomeá-las em Inglês com base na sua visualização, metade manifestava percepção espaço-visual ao compor imagens de brinquedos a partir de figuras geométricas, dois terços compreendiam as instruções da professora e do colega em Inglês e, ainda, metade conseguia usar o Inglês na interação oral com a professora.

Após a triangulação dos dados, pôde concluir-se que os discentes desenvolveram a sua percepção espaço-visual, reconhecendo formas geométricas em objetos, decompondo desenhos em figuras planas e identificando elementos distintivos dessas figuras. Reconheciam e usavam a já familiar linguagem matemática em Inglês (ao contarem e apontarem lados e vértices), e eram capazes de realizar as tarefas atribuídas, ainda que alguns se declarassem inseguros na interação em Inglês. Os alunos mostraram-se conscientes da interligação entre as aulas de Inglês e de Matemática, ao relatarem ao professor titular o que tinham “aprendido” e o que “sabiam dizer em Inglês” da matéria de Geometria, o que parece indicar que foram capazes de transferir e integrar nas aulas de Matemática os conhecimentos reforçados.

4.º ano – 1.º ciclo de investigação

Após uma extensa pesquisa e reflexão sobre a melhor forma de interligar o Inglês e a Matemática na turma de 4.º ano, foram reunidas estratégias e materiais pedagógicos, bem como o suporte linguístico necessário para interligar os temas “O Corpo Humano” e “Os Ângulos” (ver Figura 3).



Figura 3. Slide da apresentação “The Angles Family”
(adaptado de Georgina Reynolds, acedido de www.primaryresources.co.uk)

Apostou-se também na integração das competências cinestésico-motoras e na percepção espaço-visual dos alunos. Dedos, mãos, braços ou pernas tornaram-se boas semirretas para formar, reconhecer e nomear os vários ângulos. Foi ainda introduzido conteúdo novo, o conceito de ângulo côncavo, com a concordância da professora titular.

Da análise da primeira entrevista à professora titular, pôde apurar-se que esta considerava as áreas curriculares do 1.º CEB bem articuladas entre si, não vendo vantagens na introdução do Inglês no 3.º ano, por ser um ano já bastante exigente nas áreas de Português e Matemática, mas concordando que os alunos poderiam ficar mais motivados ao usarem os conceitos da Geometria nas aulas de Inglês.

Da análise da autoavaliação dos alunos, ficou evidente uma percepção de maior dificuldade na manipulação do vocabulário do Corpo Humano, comparativamente à manipulação do conteúdo dos ângulos. Esta autoconfiança dos alunos não foi, porém, totalmente corroborada pela sua prestação numa ficha de trabalho onde tinham de identificar os ângulos aprendidos, tendo ficado demonstrado que as dificuldades eram maiores do que o inicialmente previsto, pelo que se decidiu não introduzir vocabulário novo na intervenção seguinte.

4.º ano – 2.º ciclo de investigação

Em face das dificuldades evidenciadas pelos alunos no 1.º ciclo de investigação, optou-se por reforçar a manipulação conceptual dos ângulos, através de atividades de percepção visual e de natureza cinestésica, e também o vocabulário do corpo humano recentemente aprendido. Após a construção de um esqueleto móvel em cartão (Figura 4), os alunos foram desafiados a formar diversos ângulos com pernas e braços do esqueleto, nomeando-os em Inglês e nomeando também as partes do corpo humano, e ainda manipulando a estrutura “*I can/I can’t*” (por exemplo, “*I can make a right angle with my fingers.*”).



Figura 4. Esqueleto móvel (manual *Stars 4*, Areal Editores)

Na sessão de entrevistas ao grupo de seis alunos, os alunos executariam os ângulos aprendidos com mãos, braços, pernas e pés, para testar a sua compreensão linguística e conceptual, fornecendo-lhes suporte visual e verbal, o *scaffolding* necessário para que atingissem o seu melhor desempenho possível. Da análise dos resultados, verificou-se uma melhoria na manipulação do conteúdo geométrico e no vocabulário temático aprendido, assim como no seu empenho e autonomia. Foi particularmente interessante observar que, ao pedir aos alunos que justificassem a distinção entre dois ângulos diferentes, 5 deles fizeram uso do raciocínio espaço-visual, ao apontarem e delinearem a amplitude dos ângulos com os dedos; apenas um aluno argumentou verbalmente para distinguir esses ângulos, o que poderá indiciar um desenvolvimento da percepção espaço-visual dos alunos através destas atividades em Inglês.

Da análise das respostas à questão “Geometria em Inglês”, incluída no teste de avaliação, verificou-se que 17 alunos (em 20) conseguiam fazer a correspondência correta entre o ângulo e a figura humana que o representava.

Através da autoavaliação dos alunos, constatou-se que, à semelhança do que sucedera no 3.º ano, a compreensão do conteúdo geométrico (*Fazer ângulos com o esqueleto móvel*) foi perçecionado como fácil por mais alunos do que a compreensão da língua inglesa (*Entender as instruções da professora e Distinguir os nomes dos ângulos em Inglês*), como representado no Gráfico 2.

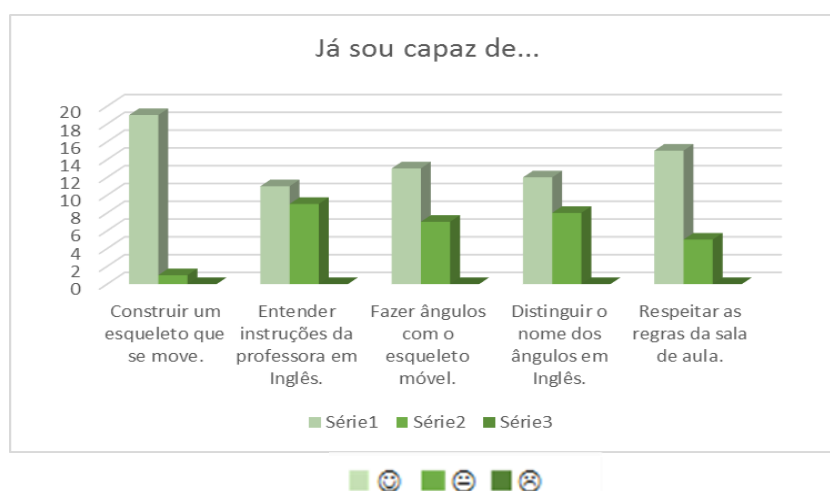


Gráfico 2. Autoavaliação do 4º ano (2º ciclo de IA)

Da segunda entrevista à professora do 4.º ano, apurou-se que os alunos relacionaram o conteúdo dado em Matemática com o que haviam aprendido nas aulas de Inglês, após aquela ter relatado que eles fizeram alusões ao facto. A professora disse ainda ter notado alguma progressão dos alunos em *Geometria e Medida*.

Triangulando todos os dados recolhidos, pôde concluir-se que os alunos conseguiram identificar propriedades geométricas do mundo envolvente, que deram mostras mais visíveis de desenvolvimento da percepção espaço-visual e que evoluíram nos domínios da compreensão, interação e produção oral, e também na aquisição do léxico e da gramática do programa de Inglês.

Discussão global dos resultados

No período de sensivelmente um mês que se seguiu aos dois ciclos de investigação para cada nível de ensino, foram coligidos todos os dados recolhidos e analisados face às questões de investigação formuladas.

Relativamente à primeira questão, *Quais as possibilidades de articulação da Geometria com a língua estrangeira no 1.º CEB?*, concluiu-se que essa articulação não só é possível, como benéfica. A articulação entre conteúdo e estratégias de ensino de áreas diversas resultou em aprendizagens bem-sucedidas, já que os alunos foram capazes de transferir linguagem e competências ativadas anteriormente na área da Matemática e reconheceram propriedades geométricas em contextos diversos, ampliando a sua competência espaço-visual. A Geometria através do Inglês foi vista como conteúdo autêntico, com o qual os

alunos se sentiam confiantes, facilitando a aprendizagem em/do Inglês. Observaram-se bons indicadores atitudinais durante as intervenções, ou seja, uma boa resposta dos alunos à abordagem de ensino integrado. Experiências iniciais de sucesso na aprendizagem da língua estrangeira serão cruciais para o desenvolvimento socioafetivo dos alunos desta faixa etária (Marsh; 2013; Moon, 2004; Phillips, 1993) e precursoras de boas aprendizagens futuras.

Pôde atestar-se que a área curricular de Inglês no 1.º CEB oferece bastantes possibilidades para a integração de conteúdos de outras áreas curriculares e para uma aprendizagem mais enriquecedora, das quais a Geometria é apenas um exemplo. Impõe-se um maior esforço da parte dos docentes, mas também da Tutela, para generalizar a tão necessária colaboração entre docentes de diversas áreas nas nossas escolas.

Relativamente à segunda questão de investigação, *É possível consolidar conceitos básicos de Geometria nas aulas de Inglês do 1.º CEB?*, pudemos concluir que sim: com base nos resultados positivos deste projeto, foi possível consolidar os conceitos geométricos, fazendo uso de recursos visuais concretos e de técnicas experimentais, apesar da linguagem limitada pela pouca proficiência dos alunos deste ciclo de ensino.

Respondendo à terceira questão, *Como se manifesta a compreensão dos conceitos matemáticos nas aulas de Inglês?*, concluímos que se manifestou sobretudo ao nível da perceção espaço-visual e da compreensão linguística. Como já foi referido, importa compreender que os jovens aprendentes de uma língua estrangeira são mais aptos na compreensão do que na produção linguística (Cameron, 2001; Ellis & Brewster, 2002), e que muita da aprendizagem pode ter acontecido por via indireta (Halliwell, 2004), pelo que só poderíamos obter evidências mais definidas se o projeto fosse mais prolongado no tempo.

Conclusões na 1.ª pessoa

A voz da professora estagiária

Elaborar a conclusão do relatório de investigação-ação foi talvez a fase mais natural (e a mais gratificante de todo o processo!). Natural, porque se tratou da confluência inevitável de toda a informação reunida e trabalhada ao longo de vários meses. Senti que tinha dado

passos firmes na área de conhecimento que me propus investigar e que só precisava de os registar ordenadamente no papel. Gratificante, porque pude avistar o fim de todo o trabalho realizado, com alma, mas com método e muito esforço pessoal.

Concluí que o enfoque do estudo numa amostra reduzida de crianças, oriundas de um contexto particular embora semelhante a muitos outros contextos de ensino de Inglês em escolas de 1.º CEB, não me permitiria generalizar as vantagens do ensino integrado de língua estrangeira a crianças. Mas a leitura dos resultados poderia ser um contributo para estudos futuros de outros investigadores/educadores. E, mais importante, poderia incentivar outros professores a implementarem intervenções de ensino integrado nas suas salas de aula.

A conclusão da investigação, porém, não pôde deixar de denunciar algumas limitações do projeto, sendo a maior delas o curto prazo de tempo disponível para a intervenção. Se este tivesse sido mais alargado, poderia ter aprofundado questões relativas à progressão nas competências cognitivas e comunicativas das crianças.

Senti, ainda, que deveria ter feito um trabalho mais próximo dos professores titulares das turmas, num modelo de parceria ou equipa pedagógica, um dos requisitos para um verdadeiro ensino integrado. Não foi possível pô-lo em prática, dados os constrangimentos de tempo, a pesada carga letiva e as muitas solicitações a que os professores estão sujeitos diariamente. Apesar do meu esforço inicial para dar a conhecer o projeto aos professores e construir uma boa colaboração docente, ainda durante o ano letivo anterior, esta ligação próxima não foi consequente após a mudança dos docentes que se seguiu ao concurso de professores.

Pesem embora estas limitações, e como ficou escrito na conclusão do relatório do projeto, após a intervenção nas aulas de Inglês, cremos ter deixado a semente do ensino integrado (e deixámos literalmente a Geometria em Inglês nas paredes das salas de aula) e acalentamos a esperança de que esta venha a germinar. Os constrangimentos com que me deparei ajudaram-me a compreender melhor a realidade dos contextos do ensino básico público e a encontrar áreas onde poderei intervir e inovar. Aprendi que, para tal, é necessário continuar a experimentar e a refletir sobre as práticas de ensino de Inglês no 1.º CEB.

Como área de investigação futura, aponto outros estudos mais prolongados no tempo, com interligações com a Matemática, que oferece inúmeras possibilidades de articulação

com o Inglês.

A voz da professora supervisora

Este foi o primeiro projeto de IA realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB na FLUP, e o primeiro neste tipo de mestrado que aborda o ensino da Geometria em Inglês no contexto do 1º CEB em Portugal. O projeto de IA foi, de facto, inovador e corajoso. A estagiária identificou uma necessidade real, conhecida por alguns e ignorada por muitos, de proporcionar a aprendizagem integrada dos conteúdos curriculares e da língua estrangeira, sensibilizando para o potencial desta última e para o perfil do professor de língua inglesa, demonstrando que a língua não é aprendida isoladamente. Ela é melhor aprendida quando utilizada como instrumento de comunicação em atos de construção de sentido. Foi isto que o seu projeto ambicionou fazer, aderindo à filosofia integradora e holística subjacente a toda a educação inicial.

Como supervisora, participei nos acontecimentos à medida que estes se desenvolviam na prática de ensino, testemunhando a crescente convergência entre a teoria e a prática. Através da reflexão contínua durante os seminários, antes e durante a prática letiva do seu projeto de IA, de forma não intrusiva, e no seu diário reflexivo partilhado, pude acompanhar o desenvolvimento da sua autonomia e reflexividade, que se manifestam neste projeto. Estes são, de facto, os frutos de um processo que foi um privilégio e um prazer supervisionar.

Referências bibliográficas

- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas curriculares de Inglês – Ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação.
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho Nacional de Educação - Parecer n.º 4/2017- Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI, Diário da República, 2.ª série — N.º 104 — 30 de maio de 2017, pp. 10742-10745.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2002). *The primary English teacher's guide*. Harlow: Penguin.
- Ellison, M. (2014). CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education. Tese de doutoramento (não publicada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ellison, M. (2015). CLIL: The added value to English language teacher education for young learners. *Linguarum Arena*, 6, 59-69.
- European Commission (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Franco, C. (2018). *Geometria em Inglês: Oportunidades para a aprendizagem integrada de língua estrangeira no 1.º Ciclo*. Relatório de Estágio. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111384>
- Halliwell, S. (2004). *Teaching English in the primary classroom*. Harlow: Longman.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: Educational innovation for the 21st Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to content and language integrated learning for parents and young people*. Jyväskylä: University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Moon, J. (2004). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Murphy, V. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford: Oxford University Press..
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.

- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Intercompreensão e picturebooks – abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade

Sara Rocha

Agrupamento de Escolas José Estêvão, Portugal

Ana Isabel Andrade

Universidade de Aveiro, CIDTFF, Portugal

Ana Raquel Simões

Universidade de Aveiro, CIDTFF, Portugal

Resumo

Apresenta-se neste texto um projeto de investigação-ação desenvolvido numa turma de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo objetivo foi compreender as aprendizagens das crianças no âmbito de atividades de intercompreensão. Numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural, foram desenvolvidas cinco sessões de trabalho com as crianças em torno de famílias de línguas, a partir de *picturebooks* em inglês, sessões que foram videogravadas e analisadas a par de fichas de trabalho. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo, com duas categorias: “conhecimentos de cultura linguística” e “estratégias de transparência”. Os resultados mostram que as crianças foram capazes de mobilizar conhecimentos de cultura linguística, que já tinham e/ou que desenvolveram ao longo do projeto, bem como de acionar estratégias de comparação interlinguística, como o recurso à imagem e à transparência escrita, para interpretação de textos em outras línguas. Conclui-se que as atividades de intercompreensão permitem desenvolver a competência plurilingue intercultural, estimulando a capacidade de compreensão de textos de diferentes códigos linguísticos.

Palavras-chave: intercompreensão; competência plurilingue e intercultural; *picturebooks*; ensino de Inglês.

Abstract

This text presents an action-research project developed in an English class in primary school, whose main goal was to understand children's learning in the context of intercomprehension activities. From a plurilingual and intercultural education perspective, five working sessions with children were developed around language families, based on picturebooks in English. These sessions were videotaped and analysed together with worksheets. The data was submitted to content analysis, with two categories: "knowledge of linguistic culture" and "transparency strategies". The findings show that the children were able to mobilize knowledge of linguistic culture, which they already had and/or developed throughout the project, as well as to activate interlinguistic comparison strategies, such as the use of the image and written transparency, for the interpretation of texts in other languages. It is concluded that intercomprehension activities allow the development of intercultural plurilingual competence, stimulating the ability to understand texts of different linguistic codes.

Key words: intercomprehension; plurilingual and intercultural competence; picturebooks; English teaching.

Introdução

O presente texto tem como finalidade refletir sobre práticas de educação para a diversidade linguística na aula de Inglês nos primeiros anos de escolaridade, a partir de um Relatório de Estágio de um percurso de formação do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que teve lugar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Esse relatório contextualiza, apresenta e discute um projeto de investigação-ação desenvolvido pela primeira autora no seu estágio (Rocha, 2017) e acompanhado pela segunda autora na função de supervisora, cuja conceção, planeamento e avaliação ocorreram no contexto da unidade curricular de Seminário em Ensino do Inglês, que acompanha a Prática de Ensino do Inglês ou estágio. O projeto foi desenvolvido num agrupamento de escolas da região de Aveiro, numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural, utilizando estratégias de intercompreensão em torno da capacidade de estabelecimento de pontes entre línguas, partindo de *picturebooks* enquanto recursos pedagógico-didáticos. A questão de investigação que norteou o projeto foi: que aprendizagens conseguem os/as alunos/as realizar no âmbito de atividades de intercompreensão a partir da análise de *picturebooks*?

O texto inicia-se com a explicitação do enquadramento teórico do projeto, abordando as noções de intercompreensão e de competência plurilingue e intercultural, assim como as potencialidades dos *picturebooks* na aula de línguas, para, em seguida, apresentar as diferentes sessões do projeto “*Building bridges with words and pictures*” e, por fim, discutir os seus resultados, deixando algumas reflexões sobre este tipo de abordagem nos primeiros anos de escolaridade.

Intercompreensão e competência plurilingue e intercultural

A análise de diversos estudos sobre o conceito de intercompreensão mostra que se trata de um conceito abrangente, difícil de definir (Degache, 2009) e a clarificar para melhor compreensão das suas finalidades educativas. De acordo com Santos (2007) e Valente (2010), podemos dizer que a intercompreensão pode ser vista: enquanto estratégia de

comunicação; estratégia de ensino-aprendizagem; e competência a desenvolver nos sujeitos-falantes.

Enquanto estratégia de comunicação, a intercompreensão ganha visibilidade no contexto macropolítico europeu, indo ao encontro da necessidade de construção de espaços comunicativos de entendimento entre falantes de diferentes comunidades linguísticas.

Enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, a intercompreensão entende-se como uma das abordagens plurais das línguas e das culturas (Candelier et al., 2012), partindo dos conhecimentos que os alunos possuem para os alargar a conhecimentos de outras línguas que, com algum esforço, podem vir a dominar, colocando-os em contacto com línguas próximas daquelas que já dominam para assim enriquecerem o seu repertório linguístico-comunicativo. Os primeiros projetos de intercompreensão definiram-na como uma abordagem a operacionalizar entre línguas da mesma família (Blanche-Benveniste, 2008), tendo sido desenvolvidos recursos didáticos em torno de línguas da mesma raiz filogenética para potenciar a comunicação entre falantes (Meissner, Meissner, Klein, & Stegmenn, 2004). No entanto, projetos posteriores, como o projeto ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*, entre outros), basearam-se numa conceção mais alargada desta estratégia, abarcando línguas de diferentes famílias, tendo-se compreendido que a intercompreensão envolve transferência em processos de comunicação com diferentes sistemas linguísticos, mesmo não pertencendo à mesma família (Capucho, 2002).

A intercompreensão pode ainda ser vista como uma competência a desenvolver, assentando na capacidade de o sujeito compreender novos enunciados a partir de conhecimentos adquiridos. Os trabalhos em torno da intercompreensão mostraram a elasticidade do conceito, passando a referir-se à mobilização de capacidades, conhecimentos linguísticos, culturais e do mundo num determinado contexto para compreensão de enunciados, textos e sujeitos de outras comunidades linguístico-culturais. A este respeito, Santos (2007) afirma que a intercompreensão no campo educativo, para além de advogar a expressão de cada sujeito nas suas línguas, compreendendo a(s) do seu interlocutor (sempre que possível), pode contribuir para uma aceitação das possibilidades expressivas de si próprio e do Outro.

Os trabalhos sobre intercompreensão despertaram para as suas virtualidades, por salientarem que os sujeitos podem descobrir caminhos linguístico-comunicativos e

interculturais, a partir da valorização dos seus repertórios e experiências individuais. Doyé (2005) afirma mesmo que pode constituir uma abordagem alternativa ao ensino de uma língua franca, já que parte de uma visão democrática das línguas, em que todas têm a mesma importância. Segundo Beacco et al. (2016), “intercomprehension (...) makes it necessary to transcend the boundaries between one language and another, encourages risk-taking and breaks down traditional barriers between codes” (p. 56). Araújo e Sá (2013) entende a intercompreensão como uma dimensão nuclear da Didática de Línguas que gera propostas “abrangentes e transversais ao currículo, orientadas para o diálogo (intercultural) como espaço de reconstrução individual, social e política e de desenvolvimento de repertórios plurais dos indivíduos, valorizando múltiplas vias possíveis e pondo em causa discursos normativos, prescritivos, monolíticos e elitistas” (p. 82).

Para além de vantagens didáticas desta abordagem, como o desenvolvimento da autonomia do sujeito no contacto com as línguas, a valorização das suas capacidades de comunicação e, conseqüentemente, a promoção da motivação para aprender línguas, sublinhamos a sua dimensão ética e social na abertura a outros universos linguísticos e a falantes de outras línguas ou variedades linguísticas, sendo fundamental no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural pela mobilização de estratégias de comparação intra/interlinguística e possibilitando o desenvolvimento de processos neuronais que estimulam a criatividade e facilitam a aprendizagem de outros códigos linguístico-comunicativos (Higby, Kim, & Obler, 2013).

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), a competência plurilingue e intercultural possibilita a comunicação em várias línguas, implicando a proficiência nessas línguas, em diferentes níveis, bem como a experiência de várias culturas. Não se trata da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa, compósita, específica a cada sujeito-falante que organiza e explora de forma diferenciada o seu repertório linguístico-comunicativo. Esta competência entende-se como uma “competência parcial” de abertura a um mundo plural, onde a intercompreensão se torna um processo interativo entre sujeitos ou entre um sujeito e dados verbais concretos, no qual os participantes, conscientes e confiantes das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, constroem sentidos,

chegam a um entendimento, através do recurso aos seus repertórios linguístico-comunicativos, que se alimentam de processos de intercompreensão (Santos, 2007).

Em síntese, podemos dizer que o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural não prescinde de processos de intercompreensão, procurando “transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue” (Andrade, 2003, p. 16).

São várias as virtualidades de promover a intercompreensão e a competência plurilingue e intercultural em contextos educativos: fortalecer a dimensão humana da educação; valorizar a individualidade de alunos/as e professores/as, promovendo a colaboração com a comunidade educativa alargada; incentivar a comunicação desinibida em contextos de interação heterogêneos; promover uma educação para a cidadania e valores de respeito e de convivência pacífica (Andrade, Pinho, & Santos, 2010); proporcionar formas de trabalhar as línguas em ligação estreita com outras áreas curriculares, promovendo a autoestima e a autonomia; possibilitar uma abordagem pedagógico-didática flexível e adaptável à realidade educativa e sociocultural (Araújo e Sá & Simões, 2015); desenvolver capacidades cognitivas, linguístico-comunicativas e uma consciência crítica cultural (Pinho, 2015); lançar as bases para uma maior adaptação ao mundo do trabalho, pela facilidade em comunicar com o Outro.

O *picturebook* na aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O uso da literatura infantil no ensino de línguas a crianças apresenta inúmeras potencialidades (Bland, 2013; Ellis & Brewster, 2014; Mourão, 2006, 2015), destacando-se aqui o recurso a *picturebooks*. Em 1976, Barbara Bader caracterizava o *picturebook* como: “text, illustration, total design (...). As an art form, it hinges on the interdependence of pictures and words... (Bader, 1976, p. 1). Marantz & Marantz (1995), por sua vez, distinguem o *illustrated book* do *picturebook* pela conceção deste como uma unidade, “a totality that integrates all the designed parts in a sequence in which the relationships among them – the cover, endpapers, typography, pictures – are crucial to understanding the book” (p. XIV).

Se pensarmos na utilização de *picturebooks* com crianças, sabemos que elas parecem gostar de ouvir histórias na sua língua materna e, desde cedo, conseguem prevêê-las, dado que grande parte delas partilham convenções estruturais e linguísticas (Mourão, 2006), o que aumenta o seu interesse pelo desenvolvimento de uma atitude positiva perante a aprendizagem de uma língua. Para além disso, possibilitam a partilha de experiências sociais quando as crianças apreciam uma história em conjunto, promovendo o seu desenvolvimento social e emocional (Bland, 2013). Em termos linguísticos, os *picturebooks* parecem promover, através do texto logo-icónico, um contexto natural para contactar com a língua autêntica, permitindo trabalhar conteúdos como o ritmo, a entoação e a pronúncia, além de incrementarem a aprendizagem de vocabulário, nomeadamente através de estruturas repetitivas.

O uso de *picturebooks* como material de suporte ao projeto desenvolvido afigurou-se vantajoso por razões de vária ordem: socioafetivas, linguísticas, estéticas e (inter)culturais, de desenvolvimento de atitudes de empatia para com o Outro (Mourão, 2015). Foi, assim, considerado que seriam um recurso adequado para a abordagem da intercompreensão, já que potenciam a construção de sentidos a partir de diferentes estratégias: a leitura do texto icónico, a ativação de conhecimentos prévios sobre línguas e culturas, a partilha de ideias sobre o texto, entre outras. Referindo-nos especificamente ao desenvolvimento da competência de intercompreensão, em que o/a docente promove atividades a partir de textos em várias línguas, o *picturebook* apresenta-se como um recurso que possibilita preencher lacunas, pois permite jogar, não só com a transparência visual, como com a transparência ortográfica e oral.

O estudo

Tendo em conta a questão orientadora do projeto de intervenção – *que aprendizagens conseguem os/as alunos/as realizar no âmbito de atividades de intercompreensão a partir da análise de picturebooks?* –, centrámo-nos na descrição, análise e compreensão das suas aprendizagens face às línguas, realizando uma investigação qualitativa na modalidade de investigação-ação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características que passamos a referir e que estiveram presentes no projeto. Em primeiro

lugar, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal de recolha de dados. O projeto foi desenvolvido em ambiente natural de ensino e aprendizagem, possibilitando à professora-investigadora recolher e analisar evidências da prática, para sua melhoria. Quanto à natureza qualitativa dos dados recolhidos, no nosso caso foram utilizadas fichas de trabalho, fichas de autoavaliação e a videogravação de aulas. No que diz respeito a uma ênfase maior nos processos do que em resultados e produtos, a reflexão sobre o projeto não se centrou apenas nos resultados obtidos, tendo sido necessário analisar estratégias pedagógico-didáticas e o modo como foram aplicadas em contexto. Quanto à quarta característica enunciada pelos autores, a tendência para a análise de forma indutiva, importa referir que os dados não foram recolhidos com o intuito de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, tendo as hipóteses sido formuladas à medida que os dados foram sendo recolhidos e analisados. Finalmente, os autores sublinham a importância vital do significado, importando dizer que o projeto incidiu nas representações dos/as alunos/as face ao mundo da diversidade linguística, nomeadamente face às inferências que produzem a partir dos textos analisados.

Adotou-se uma metodologia de investigação-ação, uma vez que entendemos que o/a professor/a-investigador/a desempenha um papel fundamental na construção de conhecimento didático, sendo a reflexão sobre a própria ação essencial para a avaliação e melhoria da mesma. Tal como Latorre (2003), entendemos a investigação-ação como uma indagação da prática, com a grande finalidade de a melhorar através de ciclos de ação e reflexão.

O projeto envolveu momentos de planificação, ação, observação, reflexão, modificação e nova ação. A planificação fundamentou-se inicialmente na biografia linguística dos alunos, realizada num primeiro momento de “observação diagnóstica” e de caracterização da realidade educativa, a que se seguiu a etapa da planificação. As etapas da ação, observação e reflexão consistiram na dinamização das sessões do projeto, na observação das videogravações dessas sessões, bem como na análise das fichas de trabalho e de autoavaliação realizadas pelos alunos. A observação foi promotora de uma reflexão fundamental para a identificação de problemas que, posteriormente, seriam solucionados, caso tivesse havido oportunidade de um novo ciclo de investigação. Vejamos de modo mais pormenorizado o projeto de intervenção.

O projeto “Building bridges with words and pictures”

O projeto foi desenvolvido em 2016/2017, em cinco sessões de 60 minutos, numa turma do 3.º ano de escolaridade constituída por 24 crianças, 15 rapazes e 9 raparigas, entre os 8 e os 10 anos de idade. Foram considerados os domínios de referência definidos nas *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015). Apresentamos no Quadro 1 os objetivos de aprendizagem para cada uma das sessões.

Quadro 1. Objetivos gerais das sessões do projeto

Sessões	Objetivos
Sessão 1 <i>“It’s a book” – o Picturebook</i>	• Motivar-se para a interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa. • Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração. • Reconhecer que as línguas estão ligadas entre si por relações de “parentesco” - ramos da família das línguas germânicas (inglês, alemão e norueguês) e da família das línguas românicas ou latinas (português e espanhol).
Sessão 2 <i>“It’s a book” - Feelings</i>	• Rever vocabulário das línguas inglesa, alemã, norueguesa e espanhola. • Inferir sentidos a partir de imagens. • Descodificar vocabulário sobre sentimentos, relacionando-o com a ilustração. • Comparar o inglês, o alemão, o norueguês, o português e espanhol, associando palavras semelhantes e/ou transparentes. • Inferir traços fonológicos comuns entre aquelas línguas.
Sessão 3 <i>“My cat likes to hide in boxes” – Icons and flags</i>	• Motivar-se para a interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa. • Identificar ícones culturais e países a partir das ilustrações do <i>picturebook</i>. • Inferir sentidos a partir de imagens. • Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração. • Comparar o inglês, o alemão, o norueguês, o grego, o japonês, o português e o espanhol, associando palavras semelhantes e/ou transparentes. • Reconhecer semelhanças ortográficas e fonológicas entre os ramos de línguas germânicas, românicas/latinas, helénicas e nipónicas.
Sessão 4 <i>“My cat likes to hide in boxes” – Cat & Boxes</i>	• Identificar ícones culturais, países e bandeiras dos diferentes estados-nação. • Reconhecer que as línguas estão ligadas entre si por relações de “parentesco”. • Comparar línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes. • Reconhecer semelhanças ortográficas e fonológicas entre línguas de diferentes famílias.
Sessão 5 <i>“What did I learn?”</i>	• Reconhecer que as línguas estão ligadas entre si por relações de “parentesco”. • Comparar línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes. • Reconhecer semelhanças/diferenças ortográficas e fonológicas entre as línguas germânicas e românicas/latinas, e entre as línguas germânicas e nipónicas (japonês). • Identificar a língua grega e a língua japonesa com base em evidências gráficas.

Antes do início do projeto, as crianças construíram a sua biografia linguística a partir da qual reunimos informações relacionadas com as suas representações linguísticas e que

serviram de orientação ao longo das sessões. No final, foi aplicado um questionário que possibilitou a identificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Sessão 1. “It’s a book” – o Picturebook

Após um *brainstorming* onde as crianças se consciencializaram de que sabiam mais inglês do que pensavam, apresentou-se o *picturebook* intitulado *It’s a book*, de Lane Smith, explicando de forma simples o conceito. Explorou-se a capa, fez-se a identificação do título, do autor, e antecipou-se a história através da análise da ilustração da capa e das páginas iniciais do livro. A turma foi identificando as três personagens intervenientes e as palavras em inglês para “macaco”, “rato” e “burro”. Foram apresentados dois fantoches representando duas das personagens, Monkey e Jackass, utilizados na leitura expressiva do livro, enquanto se projetavam as páginas do livro digitalizadas. Em seguida, explorou-se a ação do *picturebook* num diálogo, visualizando o livro projetado e levando as crianças a compreender o texto, relacionando-o com as ilustrações. À medida que foi feita essa compreensão, refletiu-se sobre a razão pela qual o Jackass não sabe o que é um livro, concluindo que ele está habituado a ler no computador, por isso não sabe o que é um livro nem para que serve. Após esta exploração, passou-se à seleção no texto das palavras associadas à área vocabular de *computer* e *book*, registando-as no quadro. Quatro dessas palavras (*mouse*, *book*, *no* e *text*) tinham sido previamente registadas em *wordcards* afixados no quadro. Em seguida, distribuíram-se os restantes *wordcards* com as mesmas palavras em alemão (*Maus*, *Buch*, *nein*, *Text*), em norueguês (*mus*, *bok*, *nein*, *tekst*) e em espanhol (*ráton*, *libro*, *no*, *texto*). As crianças analisaram os *wordcards* que tinham em mãos, para identificarem semelhanças com as palavras afixadas no quadro e colocarem o *wordcard* no quadro junto da palavra semelhante, que consideravam ter o mesmo significado. Como remate da atividade, em diálogo, as crianças identificaram as línguas representadas. Identificaram imediatamente o português e o inglês; leram-se novamente as palavras em espanhol, questionando que língua seria e rapidamente se obteve a resposta. Foram, em seguida, questionadas sobre as línguas mais parecidas entre si, com o objetivo de as agruparem em famílias, direcionando a sua atenção para a árvore da família de línguas afixada no placar de cortiça da sala. As crianças conseguiram associar o inglês, o alemão e o norueguês como línguas próximas, bem como o português e o espanhol. Explorou-se a noção de família linguística, partindo do exemplo dos seres

humanos, e observou-se a árvore da família das línguas, atentando na origem comum do português, do espanhol, do inglês, do alemão e do norueguês. Após esta atividade, as crianças colocaram, junto do ramo correto, uma folhinha com cada uma das palavras nas diferentes línguas. A aula finalizou com um registo escrito das palavras agrupadas por línguas, numa ficha individual, com uma árvore da família das línguas, semelhante à exposta na sala. Enquanto as crianças realizavam a ficha, foi distribuída uma ficha de autoavaliação da sessão e um portefólio para arquivarem fichas e outros documentos fornecidos ao longo das sessões do projeto.

Sessão 2. “It’s a book” – Feelings

Nesta sessão, lembrou-se a noção de *picturebook* e o nome das personagens e a ação do livro, recorrendo aos fantoches usados na aula anterior, bem como às palavras aprendidas em línguas diferentes, afixando os *wordcards* no quadro à medida que as palavras eram referidas, agrupando uma palavra de cada vez nas diferentes línguas, para identificação de semelhanças e diferenças entre elas, essencialmente ao nível ortográfico e fonológico. A partir desta interação, lembrou-se junto da árvore das línguas as línguas mais próximas do português e as mais afastadas, afixando junto de cada ramo uma folhinha com os vocábulos *Maus, Buch, nein, Text, mus, bok, nein, tekst, ráton, libro, no, texto, rato, livro, não, texto*. Para rematar esta atividade, as crianças registaram as palavras numa árvore das línguas semelhante à exposta na sala.

Em seguida, o *picturebook* foi retomado para uma leitura a partir de um vídeo, com curtas paragens, questionando as crianças acerca do estado de espírito das personagens, para se prepararem para a atividade seguinte. Foram mostrados sete *flashcards* com as personagens do livro, onde figurava também a indicação do seu estado de espírito com a expressão “I’m...”. Através da leitura da imagem e da legenda, e recorrendo à transparência da palavra quando possível, as crianças conseguiram identificar os sentimentos das personagens. Em seguida, utilizaram-se oralmente as estruturas linguísticas “How are you?” / “I’m...”, tendo sido distribuído um *flashcard* por criança para realização da atividade em pares, para estabelecimento da correspondência entre imagens e sentimentos das personagens. Para finalizar a sessão, foi aplicado um instrumento de autoavaliação.

Sessão 3. “*My cat likes to hide in boxes*” – Icons and flags

Nesta sessão, introduziu-se um novo *picturebook*, intitulado *My cat likes to hide in boxes*, de Eve Sutton, estabelecendo-se um diálogo para recordar as personagens do *picturebook* anterior, perguntando à turma qual escolheriam como animal de estimação. Apresentou-se depois um diapositivo com a imagem de um gato dentro de uma caixa, apresentado como o gato de estimação da turma. Com esta estratégia, levou-se as crianças a compreenderem o título do livro, explicando-lhes que a sua escolha se relacionava com o facto de a história se centrar em vários gatos de diferentes países onde se falam diferentes línguas. O trabalho com a história iniciou-se com a exploração dos elementos peritextuais (capa e título), passando-se de seguida à leitura com a projeção das páginas do livro. A turma foi dividida em dois grupos que leram alternadamente as frases, tendo a professora esclarecido dúvidas de vocabulário com recurso às ilustrações. Com o objetivo de sistematizar a história e verificar se as crianças tinham estado atentas, foram projetados alguns diapositivos com um exercício de correspondência entre uma imagem do gato referente a cada país, o nome do país em inglês e em português e a bandeira desse país no formato geográfico do mesmo. Em seguida, explorou-se o livro para análise das ilustrações e sua associação ao país representado pelos gatos. Distribuiu-se uma ficha de trabalho com uma atividade de associação do símbolo/ícone dos países a cada gato e a cada bandeira, procedendo-se à sua correção. Seguidamente, as crianças foram questionadas sobre a localização geográfica dos países de origem dos gatos e foi projetado um planisfério, tendo-se entregado uma ficha de trabalho com a mesma informação. Foram identificando a localização dos países e fazendo o registo escrito na ficha. No sentido de descobrirem as línguas dos países referidos no livro, foram apresentados alguns diapositivos que associavam os gatos, as línguas e as bandeiras. À medida que ia surgindo cada gato, identificava-se a língua falada. Nesta altura, referiu-se que a língua falada no Brasil é o português, explicando a diferença entre nacionalidade e língua.

Sessão 4. “*My cat likes to hide in boxes*” – Cat & boxes

A quarta sessão iniciou-se com um diálogo, lembrando o livro *My cat likes to hide in boxes* e fazendo uma sistematização dos países de origem dos gatos e das línguas neles faladas. Em seguida, cada uma das quatro filas de crianças leu a frase de apresentação de cada gato e todo o grupo leu a frase repetida ao longo da história, “But my cat likes to

hide in boxes”. As crianças registaram as palavras *gato* e *caixa* nas diferentes línguas abordadas, associando-as à bandeira do país, e colocaram essas palavras na árvore das línguas afixada na sala. A professora chamou a atenção para a existência de uma segunda árvore das línguas que, até ao momento permanecia oculta, a árvore das línguas nipónicas, da qual a língua japonesa faz parte. Foi revisto o léxico das cores, recorrendo às bandeiras, e lançou-se o desafio de aprenderem as cores nas diferentes línguas.

A professora fez um resumo das línguas faladas nos países referenciados no *picturebook*, associando as bandeiras desses países às famílias de línguas românica/latina, germânica, helénica e nipónica. Associaram-se as palavras que designam “verde”, “branco”, “azul” e “cor de laranja” nas diferentes línguas e as famílias de línguas a que pertencem. Registaram-se algumas conclusões após a comparação das palavras nas diferentes famílias de línguas, através de um exercício de preenchimento de espaços. Foi realizado um exercício para detetar a palavra intrusa que não pertencia a determinada família de línguas e no final aplicou-se um instrumento de autoavaliação.

Sessão 5. “Avaliação do Projeto”

Na última sessão do projeto, utilizou-se o jogo de tabuleiro “Snakes and Ladders” com questões sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Como forma de rematar a aula e de aferir os conhecimentos e capacidades desenvolvidos ao longo das sessões, foi aplicada uma ficha de verificação com cinco exercícios.

Resultados principais

Ao longo do projeto, foram recolhidos dados para responder à questão de investigação: *que aprendizagens (conhecimentos e estratégias) conseguem os/as alunos/as realizar no âmbito de atividades de intercompreensão a partir da análise de picturebooks?* Foram utilizados os instrumentos referidos no Quadro 2.

Quadro 2. Instrumentos de recolha de dados

Sessões	Instrumentos/processos	Dados recolhidos
Sessão 1	Biografia linguística (questionário aberto)	Respostas dos/as alunos/as
Sessão 2	Videogravação (grelhas de compilação de dados / transcrições)	Interações dos/as alunos/as
Sessão 3		
Sessão 4		

	Questionário de auto avaliação	Respostas / registos dos/as alunos/as (resolução das fichas de trabalho)
Sessão 5	Ficha de aferição de conhecimentos e capacidades	Respostas / registos dos/as alunos/as

Privilegiou-se a análise de conteúdo, salientando Bardin (2011) que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 44). A informação recolhida através dos vários instrumentos foi estruturada em categorias, “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2011, p. 147). As categorias e subcategorias definidas surgiram do tratamento dos dados recolhidos, tendo em consideração o quadro teórico e a questão de investigação. Definiram-se duas categorias de análise:

A. *Cultura Linguística* – inclui unidades de registo onde se verifica que as crianças conseguem identificar famílias de línguas, reconhecer línguas a partir de sistemas de escrita e relacionar países e línguas.

B. *Estratégias de Transparência* – inclui unidades de registo agrupadas em duas subcategorias:

B.1. *Recurso à imagem*: unidades de registo onde se verifica que as crianças recorrem à imagem para compreender um enunciado;

B.2. *Recurso à transparência ortográfica*: unidades de registo onde se verifica que as crianças recorrem à transparência ortográfica para compreender um enunciado e/ou unidades de registo em que se observa transferência de conhecimentos e capacidades de um domínio linguístico para outro.

No que diz respeito à categoria Cultura Linguística, verificou-se que as crianças conseguiram distinguir línguas germânicas (inglês, alemão e norueguês) de línguas românicas (português e espanhol), tendo mobilizado conhecimentos sobre a sua língua materna, o português, e sobre a língua inglesa, em contraste com outros idiomas aparentados. Conseguiram agrupar diferentes línguas, de acordo com as suas semelhanças, estabelecendo correspondências entre conjuntos de palavras e famílias de línguas. A par disso, compreenderam que existem relações entre línguas da mesma família e entre línguas de famílias diferentes, que podem apresentar léxico semelhante.

Quanto aos conhecimentos sobre as línguas oficiais de países a partir da análise dos *picturebooks*, a maioria das crianças conseguiu associar os ícones aos países e, também, às línguas aí faladas. As atividades de intercompreensão permitiram, portanto, capacitar as crianças para a transferência entre línguas; desenvolver a consciência de que existem estrangeirismos de língua inglesa comuns a várias línguas do mundo, como é o caso do léxico do domínio informático (*wifi*, *password*, *tweet*, etc.).

Quanto à categoria Estratégias de Transparência, e referindo, primeiramente, o recurso à imagem, observou-se que as crianças relacionaram, de forma progressivamente mais eficaz, texto icónico e verbal, desenvolveram maior atenção aos elementos paratextuais, visuais e gráfico-icónicos, seja para antecipar temáticas, seja para aceder ao sentido geral dos textos. Além disso, recorreram às imagens para complementar os conhecimentos linguísticos, o que as auxiliou a interpretar a mensagem. Por sua vez, quanto ao recurso à transparência ortográfica, demonstraram progressivamente maior facilidade na realização de exercícios de comparação interlinguística com o intuito de descodificar o significado de determinado enunciado e de reconhecer a língua ou a família de línguas. A par disso, desenvolveram estratégias de identificação de línguas através da grafia, distinguindo o alfabeto latino do alfabeto grego e do sistema de escrita nipónico, tendo as atividades desenvolvidas proporcionado um distanciamento face à sua própria cultura, reconhecendo que o sistema de escrita latino não é universal, apesar de ser usado nas línguas que aprendem na escola.

A ficha de avaliação de conhecimentos e capacidades foi realizada após a conclusão do projeto, verificando-se que alguns aspetos ficaram consolidados para a maioria das crianças, como a relação de proximidade entre o português e o espanhol ou entre o inglês, o alemão ou o norueguês. Além disso, compreenderam que, a um nível elementar, podem recorrer aos conhecimentos que têm sobre as línguas não só para desvelar o sentido de uma determinada mensagem, como também para comunicar com pessoas de outros universos linguísticos.

Em suma, cremos que as crianças adquiriram uma maior consciência da importância das línguas para a sua vida; reconheceram a importância das suas experiências para a interação com o Outro, o diferente do ponto de vista linguístico e cultural; aprenderam a mobilizar processos de transferência interlinguística; e passaram a dar mais valor à diversidade linguística e cultural. Desenvolveram, também, capacidades de

autoavaliação, o que resultou numa maior desinibição em se expressarem em língua inglesa e em interagirem com os colegas e professora. A par destes aspetos, desenvolveram o gosto pela leitura de *picturebooks*, demonstrando motivação pela participação nas atividades de leitura, mesmo se com pouca autonomia no recurso a estratégias de transparência na interpretação de textos icónicos ou verbais, observada pelo recurso constante à professora.

Reflexão final

O projeto “Building bridges with words and pictures” configurou um estudo exploratório sobre uma das abordagens plurais no ensino de línguas, a intercompreensão, sendo necessário realizar mais experiências que permitam estabelecer de forma clara relações com o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural a partir da aula de Inglês. De notar que se tratou de um projeto desenvolvido num curto período de tempo e que necessitava de ser mais alongado, por exemplo com mais sessões onde as atividades de intercompreensão pudessem ser mais amplamente articuladas com atividades de ensino e aprendizagem do Inglês, e onde as biografias linguísticas pudessem ser visivelmente reconstruídas em função do desenvolvimento plurilingue e intercultural das crianças. Há ainda a assinalar o facto de não ter havido a oportunidade de desenvolver atividades de interação em que os alunos pudessem experimentar, em contexto real, o recurso a estratégias de intercompreensão para comunicar com o Outro e onde o Inglês surgisse também como língua-ponte.

No entanto, tal como aconteceu com as crianças, também para a professora-investigadora este foi um projeto que proporcionou a abertura de novos horizontes em relação ao ensino de Inglês neste nível de escolaridade, nomeadamente no que diz respeito à educação plurilingue e intercultural. Foi claramente compreendida a importância de desenvolver esta competência nas crianças, permitindo-lhes trilhar o seu caminho num mundo plural, onde o conhecimento de diferentes línguas e culturas é uma vantagem, não só para o seu futuro profissional, como também para a sua interação com o Outro. Este desenvolvimento plurilingue e intercultural pode fazer-se a par do desenvolvimento de capacidades de uso da língua inglesa, como mostrou a exploração dos *picturebooks*, incentivando as crianças a ler em Inglês e a explorar textos icónicos, numa leitura

integrada de signos verbais e visuais. Os *picturebooks* revelaram-se um recurso rico para o desenvolvimento de capacidades inferenciais, fundamentais para a intercompreensão, sobretudo em crianças nos primeiros anos de escolaridade, transportando-as para outros contextos geográficos e culturais, aspeto a explorar em atividades de educação plurilingue e intercultural.

A implementação do projeto confirmou a importância de educar para a diversidade linguística e cultural, atendendo à multiculturalidade da sociedade em que vivemos, preparando os/as alunos/as para encontros interculturais (Byram, 2008), e levando-nos a compreender melhor como podemos valorizar os conhecimentos adquiridos em futuros projetos promotores da consciencialização da pluralidade do mundo e da relevância da relação com o Outro.

Referências bibliográficas

- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. M. Sá (Eds.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didáticas* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Pinho, A. S., & Santos, L. (2010). Trajectórias em torno da intercompreensão: Possibilidades de formação para a autonomia. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (pp. 173-192). Linden: Narr Verlag.
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A intercompreensão em Didática de Línguas: Modulações em torno de uma abordagem internacional. *Lingvarvm Arena*, 4, 79-106. Acedido a 05/07/2017 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>
- Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2015). *Integração curricular da intercompreensão: Possibilidades, constrangimentos, recomendações*. Brochura do projeto MIRIADI. UA: UA Editora. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16263/1/Integra%20curricular%20da%20intercompreens%20intercultural.pdf>
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the beast within*. New York: Macmillan.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? In V. Conti & F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: Vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Genève: Gerog.
- Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: Children and teenagers in English language education*. London: Bloomsbury.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2012). *FREPA - Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - Competences and resources*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Capucho, M. F. (2002). *The role of intercomprehension in the construction of European citizenship*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Capucho, M. F. (2012). Intercomprehension – language tools for intercultural communication. *Proceedings of the Conference Redefining Community in Intercultural Context, RCIC, Henri Coanda Air Force Academy*. Obtido a 03/07/2017 em: http://www.ha.ax/erik/IC/Intermarfiles/Dlv_21_Academic_Papers/P1_Brasov_paper.pdf
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Degache, Ch. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In M. H. Sá, R. Hidalgo Downing,

- S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa (Eds.), *A intercompreensão em línguas românicas: Conceitos, práticas, formação* (pp. 81-102). Aveiro: Galapro.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. British Council.
- Higby, E., Kim, J., & Obler, L. K. (2013). Multilingualism and the brain. *The Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 68-101.
- Intercomprehension in Language Teacher Education* (2002). Obtido a 04/07/2017 em: <http://www.kleven.org/ilte/report/index.html>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Marantz, S., & Marantz, K. (1995). *The art of children's picture books*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H., & Stegmenn, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Mourão, S. (2015). Fostering affective responses to picturebooks in the young learner classroom. *Humanising Language Teaching*, 4. Disponível em: <http://old.hltmag.co.uk/aug15/sart07.htm>
- Mourão, S. (2006). Understanding and sharing: English storybook borrowing in Portuguese pre-schools and a repeated storytelling procedure. In J. Enever & G. Schmid-Schönbein (Eds.), *Picturebooks and primary EFL learners* (pp. 49-58). Langenscheidt: Munchen.
- Pinho, A. S. (2015). Intercomprehension: A portal to teachers' intercultural sensitivity. *The Language Learning Journal*, 43(2), 148-164.
- Rocha, S. (2017). *Intercompreensão e picturebooks – Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/22929/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Smith, L. (2010). *It's a book*. London: Macmillan.

Sutton, E. (2010). *My cat likes to hide in boxes*. London: Puffin Books.

Valente, I. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística – Um estudo numa turma do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Aprendizagem de línguas e cidadania: Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Alexandre Pimenta

Agrupamento de Escolas Elias Garcia, Portugal

Maria Alfredo Moreira

Universidade do Minho, CIEd, Portugal

Resumo

Neste texto documenta-se um projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, numa turma do 4.º ano de uma escola do concelho de Braga. Os seus objetivos foram os seguintes: conhecer as perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e a questões de cidadania; promover competências de cidadania associadas aos direitos humanos e à interculturalidade em articulação com a aprendizagem da Língua; desenvolver a competência de aprender a aprender com incidência na autorregulação; avaliar o potencial das atividades didáticas no desenvolvimento de valores de cidadania nas crianças. O projeto foi desenhado com base em textos de referência europeus e nacionais e na análise do contexto de intervenção. As principais estratégias pedagógico-investigativas incluíram a observação direta, questionários e atividades didáticas com histórias, vídeos, apresentações multimédia e jogos não competitivos. Os resultados revelaram que o projeto levou à melhoria das competências linguísticas e à sensibilização, consciencialização e integração de valores de cidadania, reiterando-se a necessidade de incorporar de forma sistemática o desenvolvimento de competências de cidadania neste nível de aprendizagem da língua.

Palavras-chave: cidadania, direitos humanos, ensino de inglês a crianças, interculturalidade.

Abstract

This text documents an action research project carried out within the Master's in English Language Teaching in Primary Education from the University of Minho. It was developed in a 4th grade class of a primary school in Braga. Its objectives were the following: to know children's attitudes and perceptions related to English learning and to citizenship; to promote citizenship competences associated to human rights and to interculturality, in connection with English learning; to develop self-regulation competences, and to evaluate the potential of the didactic activities on the development of the citizenship values in children. In its design, the project took into account European and national reference texts, as well as the analysis of the context. The main pedagogical inquiry strategies included observation, questionnaires and didactic activities with stories, videos, multimedia presentations, and non-competitive games. The results revealed that the project enhanced language skills and an awareness and integration of citizenship values. Therefore, the need to systematically incorporate the development of citizenship skills at this level of language learning is recommended.

Keywords: citizenship, human rights, interculturality, teaching English to children.

Introdução

O texto que se apresenta constitui um recorte de um relatório de estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade do Minho. O projeto de investigação-ação desenvolvido intitulou-se “Promoção de valores de cidadania na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” (Pimenta, 2020), tendo sido conduzido pelo primeiro autor no seu estágio e acompanhado pela segunda autora na função de supervisora.

O atual modelo de estágio da Universidade do Minho orienta-se para a construção de uma cultura investigativa no âmbito da formação inicial de professores e tem como finalidade:

(...) promover a compreensão crítica dos contextos de intervenção pedagógica; o aprofundamento de competências disciplinares e pedagógicas; a intervenção crítica nas escolas, no quadro de uma visão transformadora da pedagogia escolar; uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional; e a integração das dimensões cultural, social e ética nessa formação. (Vieira, Flores, & Almeida, 2020, p. 234).

Neste mestrado de três semestres, o estágio desenvolve-se a partir do 2.º semestre e implica o desenho, o desenvolvimento e a avaliação de um projeto de intervenção pedagógica, orientado pelo supervisor da instituição em colaboração com o orientador cooperante da escola. Os projetos são documentados num portefólio reflexivo e num relatório final defendido em provas públicas, garantindo-se que “o relatório tenha uma relação direta com a prática pedagógica e integre uma componente de investigação em sala de aula” (Vieira, Flores, & Almeida, 2020, p. 234).

Para serem aprovados, os projetos devem corresponder a determinados critérios de qualidade que são, em larga medida, critérios de qualidade da investigação-ação (Universidade do Minho, 2011):

Adequação aos contextos da prática - Conhecimento e problematização dos contextos da prática, no sentido de desenhar e desenvolver planos de ação relevantes face às variáveis situacionais em presença.

Orientação para a prática - Definição de temas, objetivos e estratégias de ação que decorram da observação e análise das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência e contribuam para a compreensão e melhoria dessas práticas.

Fundamentação ético-conceptual - Fundamentação em pressupostos éticos e conceptuais atuais e relevantes, orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo.

Investigação ao serviço da pedagogia - Recurso a estratégias de investigação pedagógica que apoiem a compreensão e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência.

Potencial formativo - Articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação do mestrando, no quadro de uma prática profissional que favoreça o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/inação.

Num primeiro momento do desenvolvimento do projeto, os estagiários analisam o contexto de intervenção, procurando caracterizá-lo em diferentes dimensões, tais como a comunidade, o agrupamento, a escola, as abordagens pedagógicas dos/as professores/as das turmas observadas e as turmas de intervenção. Aqui são mobilizadas estratégias de recolha de informação de natureza qualitativa, como a análise documental, a observação de aulas, conversas informais e entrevistas ou questionários junto dos informantes significativos. Com base na análise do contexto, os estagiários definem um enfoque pedagógico-investigativo que seja relevante e desenham um plano de intervenção no qual constem objetivos e estratégias de intervenção/ indagação, pensando em modos de monitorizar e (auto)avaliar a ação desenvolvida nas escolas. Finalmente, realizam um balanço da intervenção, com base na informação recolhida em sala de aula, e redigem o relatório. Em todas as fases há lugar à pesquisa bibliográfica, que apoia a planificação da intervenção pedagógica e a análise da evidência recolhida.

Este modelo de estágio coloca “a investigação ao serviço da pedagogia (e não o inverso)” e visa assim “formar bons professores (e não bons investigadores)” (Vieira, 2016, p. 33). Assume-se que a investigação-ação constitui uma estratégia adequada para integrar investigação e ensino no contexto de estágio, no quadro de uma formação reflexiva ao serviço de práticas educativas humanistas e democráticas, assente numa epistemologia da prática (Moreira, 2020; Vieira, 2016; Vieira, Silva, & Vilaça, 2020).

A educação para a cidadania e competências para uma cultura democrática

A escolha da temática do projeto está intimamente ligada à filosofia de ensino e experiência profissional do primeiro autor e à visão de educação e formação de professores da segunda autora. Para ambos, o ensino de Inglês a crianças deve englobar o desenvolvimento e a promoção de valores de cidadania e direitos humanos, aliando o ensino das competências linguístico-comunicativas a uma educação para a vivência de uma cultura democrática (Andreotti, 2008; Paraskeva & Moreira, 2020).

A educação para a cidadania democrática é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e socialmente coesa, promotora da igualdade, da sustentabilidade e de uma cidadania global (Council of Europe, 2016a; UNESCO, 2016). No sistema capitalista atual, direcionado para suprir necessidades do mercado e para a

competitividade, e que acaba por ter, como consequência educativa, a construção de personalidades conservadoras, neoliberais e neocoloniais nas escolas (Torres Santomé, 2017), é cada vez mais urgente (re)equacionar o papel das instituições educativas na criação, promoção e suporte de um ambiente de cultura democrática que enfatize o diálogo, a cooperação, a resolução pacífica dos conflitos e uma participação ativa e interventiva na esfera pública (Council of Europe, 2016a; Lenz, 2020), valores que as instituições escolares portuguesas já consagram, de algum modo, nos seus projetos educativos, em linha com as políticas educativas atuais (Martins et al., 2017).

A aprendizagem da língua pode ser um veículo para a aprendizagem e aquisição de competências que tornem mais efetiva a participação cívica em paz, igualdade e no respeito pelos direitos humanos, promovendo, junto das crianças, práticas pedagógicas críticas que as confrontem consigo próprias e com a diferença, de um modo eticamente inclusivo (Andreotti, 2008). Na aula de língua estrangeira, para além da importância de desenvolver competências linguístico-comunicativas numa outra língua, as crianças devem desenvolver igualmente princípios que lhes permitam interagir cívica e empaticamente com os outros, com a sociedade e com um mundo cada vez mais diverso do ponto de vista da língua e da cultura (Conselho da Europa, 2001). Deste modo, é importante desenvolver a competência intercultural das crianças, de modo a combater, desde cedo na escolarização, o etnocentrismo, os estereótipos e preconceitos, ajudando-as a conviver com a diversidade e com a complexidade humanas (Strecht-Ribeiro, 2005).

Aprender a aprender com incidência na autorregulação

Um dos pontos-chave do projeto de intervenção foi desenvolver a autonomia das crianças, trabalhando a sua competência de aprender a aprender, com incidência na autorregulação. Segundo Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007), “a teoria da autorregulação sustenta que os alunos podem regular ativamente a sua atividade cognitiva, motivação ou comportamento e, através de processos autorreguladores, atingir as suas metas e obter um melhor desempenho” (p. 55). O professor deve ter um papel ativo na criação de um ambiente de aprendizagem “que promova uma autogestão desta natureza, cultivando, em simultâneo e sistematicamente, as capacidades dos alunos regularem os seus comportamentos, emoções, cognições e ambientes de aprendizagem” (ibidem). É

importante que os alunos sejam agentes da sua própria aprendizagem e fortaleçam a capacidade de aprender a aprender, desenvolvendo a capacidade de “refletirem sobre e verbalizarem o seu próprio processo de processo de aprendizagem, por intermédio de atividades de meta-aprendizagem que melhorem a eficácia do ato de aprender” (ibidem). O Conselho da Europa (2001) destaca, igualmente, a importância desta pedagogia: “Os aprendentes devem também ser levados a refletir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspetos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia” (p. 86), tomando “progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm” (p. 199).

De facto, é a componente reflexiva e metacognitiva da autorregulação que permite aos aprendentes consciencializar o seu processo de aprendizagem e o seu envolvimento no mesmo, permitindo que as competências adquiridas tenham um cunho mais duradouro (Council of Europe, 2016b). Aqui, a avaliação formativa assume um papel essencial, ao providenciar informação detalhada acerca das aprendizagens e dificuldades das crianças, na medida em que constitui “um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão” (Fernandes, 2006, p. 32).

Objetivos e estratégias de intervenção

O projeto direcionou-se à promoção de valores de cidadania na aprendizagem de Inglês, tendo sido definidos os seguintes objetivos: conhecer as perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e a questões de cidadania; promover competências de cidadania associadas aos direitos humanos e à interculturalidade em articulação com a aprendizagem da Língua; desenvolver a competência de aprender a aprender com incidência na autorregulação; avaliar o potencial das atividades didáticas no desenvolvimento de valores de cidadania nas crianças. O desenvolvimento de uma cidadania humanista e democrática foi explorado através do uso de histórias e vídeos, e também através de atividades de natureza reflexiva, destacando-se a atividade *Quotionary* e questionários de autorregulação da aprendizagem.

O uso de histórias favorece a promoção de competências de cidadania, pois cria situações de aprendizagem ricas e contextualizadas, permitindo um desenvolvimento linguístico espontâneo e criativo (Ellis & Brewster, 2014). Ouvir histórias, recontá-las e partilhá-las são formas de a criança assimilar os valores de uma cidadania democrática (Morgado, 2019).

O recurso ao vídeo, para além de ser um estímulo que facilita a aprendizagem da língua e a literacia visual, pode também promover a interculturalidade (Ellis & Brewster, 2014). Como defende Clare (2017), “we learn more quickly, more deeply and more memorably. It also improves the quality of experience, so it impacts on motivation. Video has the power to positively influence both affective and also cognitive attitudes” (p. 34). Quando estamos emocionalmente ligados ao que estamos a ver, conseguimos reter mais facilmente e mais duradouramente o que visualizamos, o que se torna positivo para a aprendizagem.

Estando presente num livro, de mão dada com o texto, ou presente em forma animada num vídeo, a imagem é fundamental para a criança se relacionar com a realidade e construir aprendizagens (Morgado, 2019). A imagem foi também usada como um estímulo à reflexão sobre valores de cidadania na atividade *Quotionary*, que consistiu na análise e compreensão de imagens relacionadas com valores de cidadania e na produção de uma *Quote of the day*, ou seja, uma frase curta e criativa em Inglês sobre a imagem facultada. No final, os alunos ficaram com uma coletânea de imagens e frases pessoais relacionadas com elas. Esta atividade promoveu o desenvolvimento da literacia visual e a reflexão crítica sobre temas explorados nas aulas, como os direitos humanos, a sustentabilidade ambiental, a empatia, o amor, a bondade, a tolerância e a solidariedade. Tratou-se de um registo aberto, próximo de um diário reflexivo, que mobilizou o próprio pensamento, comportamentos, atitudes ou aprendizagens, na linha do defendido para a avaliação das competências para uma cultura democrática (Council of Europe, 2018b).

Para trabalhar a capacidade de autorregulação, foram utilizados questionários no final das sequências didáticas, incidindo sobre os seguintes aspetos: receptividade das crianças às atividades; predisposição para a interajuda; consciencialização sobre a própria participação na aula; reflexão sobre as aprendizagens, valores de cidadania e dificuldades sentidas. A par do uso de questionários, foi também implementada uma avaliação formativa com base nos descritores de competências da língua desenvolvidos para jovens

aprendentes (Conselho da Europa, 2018a). A partir das fichas de trabalho realizadas na aula, que eram recolhidas para serem analisadas e devolvidas às crianças, foram obtidas evidências que permitiam aferir se estavam a desenvolver as competências previstas para as sequências didáticas.

Desenvolvimento e avaliação do projeto

O projeto desenvolveu-se através de processos de investigação-ação, aqui entendida como “a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out” (Carr & Kemmis, 1986, p. 162). A investigação-ação foi fundamental para desenvolver uma prática reflexiva e crítica sobre o processo de aprender a ser professor. O projeto seguiu uma abordagem exploratória típica do processo de investigação-ação: Observação – Reflexão – Planificação – Ação – Reflexão – Observação – Reflexão. A exploração realizada através deste ciclo é essencial na identificação de possíveis problemas e consequente resolução, em vez de se tentar remediar os problemas de uma forma extemporânea e sem ponderação (Smith, 2015). Para tal, foi essencial ir recolhendo evidências da prática através da observação, de questionários aos alunos e da análise de trabalhos por eles produzidos. O portefólio de estágio foi também uma ferramenta importante para documentar todo o processo de estágio, com o objetivo de arquivar materiais, registar reflexões críticas, e exibir atividades e trabalhos realizados durante a prática pedagógica. Este documento possibilitou o acompanhamento da evolução do projeto e do desempenho profissional, bem como compreender as causas das dificuldades e criar soluções para as ultrapassar de uma forma reflexiva e crítica.

Análise do contexto de intervenção

A análise do contexto de intervenção permitiu recolher informações essenciais para implementar o projeto, recolhidas através de observação direta, conversas informais com as crianças da turma-alvo e entrevistas conversacionais com a professora titular da turma, o orientador cooperante e a coordenadora da escola. Foi ainda administrado um questionário às crianças.

O Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu o projeto integra sete estabelecimentos de educação e ensino e insere-se num contexto sociocultural desfavorecido. Trata-se de uma zona urbana e semiurbana que abarca uma zona carenciada. Os alunos são, maioritariamente, provenientes das freguesias limítrofes. A escola onde o projeto foi implementado é constituída por sete salas de aula amplas e bem iluminadas, uma biblioteca com recursos informáticos pertencente à Rede Bibliotecas Escolares, uma cozinha e um refeitório. Existem ainda duas salas de professores e um salão polivalente, com um espaço destinado a atividades de animação e apoio à família. O recreio é amplo, possuindo uma área coberta e uma área descoberta. Tem uma horta escolar e equipamentos de desporto e lazer para as crianças, incluindo um campo de jogos polidesportivos. Toda a área circundante é relvada e vedada.

A turma do 4.º ano onde foi desenvolvido o projeto era composta por vinte crianças, oito do género masculino e doze do género feminino, com uma média de idades de nove anos. A turma tinha uma criança com um plano individual de acompanhamento devido a necessidades educativas especiais e quatro crianças que evidenciavam dificuldades de aprendizagem devido ao transtorno do deficit de atenção com hiperatividade; duas crianças de nacionalidade brasileira demonstravam dificuldades na escrita e tinham apoio individualizado por parte da docente titular. As crianças haviam iniciado a aprendizagem do Inglês no 1.º ano, em Atividades de Enriquecimento Curricular, e o seu aproveitamento global a nível linguístico era bom.

Em relação aos seus comportamentos e atitudes, eram muito ativas, interessadas e disciplinadas. Na observação de aulas, foi usado o instrumento *Well-being and Involvement* (Laevers, 2005), através do qual se observava o bem-estar das crianças, ou seja, a forma como se sentiam e se expressavam durante a aprendizagem da língua inglesa, bem como o seu envolvimento e participação nas atividades desenvolvidas. O seu uso permitiu perceber que o bem-estar das crianças não pode estar dissociado de uma pedagogia centrada no aluno. Foi possível evidenciar que o aspeto lúdico e artístico contribui extremamente para o bem-estar e envolvimento das crianças, tornando a aprendizagem mais profícua.

Para conhecer com mais profundidade as suas perceções sobre a aprendizagem da língua inglesa, foi aplicado o questionário *My opinion about learning English* (Figura 1), que incluía uma questão aberta relacionada com o tema do projeto: “O que farias para tornar

o Mundo melhor?”. Os resultados permitiram concluir que as crianças gostavam de aprender Inglês, sentiam-se motivadas e interessadas, sentiam vontade de aprender sobre outras culturas e, acima de tudo, tinham consciência de que é preciso fazer algo para tornar o mundo melhor. Os resultados evidenciaram, ainda, uma preferência por vídeos, seguidos das canções e dos jogos. “Ouvir histórias” era a terceira atividade mais preferida na turma.

My Opinion about learning English

1. Gostas de aprender Inglês?

Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

2. Achas que aprender Inglês é ... (circula e pinta as palavras mais importantes para ti)

Divertido ☐ Aborrecido ☐ Fácil ☐ Difícil ☐ Útil ☐ Inútil ☐

3. Que tipo de atividades mais gostas?

Ouvir histórias ☐ Jogar jogos ☐ Cantar canções ☐ Ver vídeos ☐

4. Nas aulas de Inglês espero aprender ... (marca com um X o que consideras mais importante ou menos importante)

	😊 MUITO IMPORTANTE	☹️ POUCO IMPORTANTE
A falar, ler e escrever em Inglês		
Sobre vários países e culturas		
A refletir sobre o que aprendo		
A sentir-me feliz		
A ajudar os meus colegas		
A trabalhar em equipa		
A dar opiniões e sugestões sobre as aulas		
Para ter boas notas nos testes		

5. Responde à seguinte pergunta: “O que farias para tornar o Mundo melhor?”



Figura 1. Questionário inicial às crianças

Esta fase inicial de diagnóstico foi muito importante para conhecer o contexto de intervenção e desenhar o projeto. Segue-se uma descrição sumária da sua implementação.

Implementação do projeto

Após a análise dos dados do questionário inicial e posterior diálogo com as crianças sobre os resultados, a prática letiva começou a ganhar forma. As aulas dedicadas à implementação do projeto, num total de 10 horas, foram divididas em quatro sequências didáticas (SD), sintetizadas no Quadro 1. Neste quadro, apresenta-se uma síntese dos seus

conteúdos e atividades, dividindo-se as atividades em duas colunas de modo a evidenciar os momentos de mobilização de competências de cidadania democrática e educação intercultural (terceira coluna).

1ª SD: <i>Let's protect the planet!</i>		
Conteúdos	Atividades	Atividades de Cidadania/Interculturalidade
<u>Vocabulário:</u> Pegada ecológica; objetos recicláveis; ações de proteção ambiental. <u>Gramática:</u> Verbo modal <i>Can/Can't</i>	<u>1ª aula:</u> Introdução da expressão 'pegada ecológica'. Exploração dos 4 R's da sustentabilidade e do vocabulário através de um <i>brainstorming</i>. Construção de um jogo alusivo à temática. <u>2ª aula:</u> Ficha de sistematização dos conteúdos. Preenchimento do questionário de autorregulação.	<u>2ª aula:</u> Audição e exploração da história <i>The recycling story</i>. Criação da <i>Quote of the day</i> no <i>Quotionary</i> com base numa das imagens relativas à pegada ecológica.
2ª SD: <i>Wildlife discovery!</i>		
Conteúdos	Atividades	Atividades de Cidadania/Interculturalidade
<u>Vocabulário:</u> Grupos de animais: mamíferos, répteis, aves, peixes, insetos e anfíbios; animais selvagens (alimentação, habitat e capacidades). <u>Gramática:</u> <i>Where do animals live?</i> <i>In the ...</i> <i>What can animals do?</i> <i>It can .../It can't ...</i> <i>What do animals eat?</i>	<u>1ª aula:</u> Trabalho de grupo recorrendo ao dicionário bilingue e apresentação oral do produto final. Apresentação multimédia de um animal, o seu habitat, alimentação e capacidades. Preenchimento de uma tabela com dados diferentes animais. <u>2ª aula:</u> Trabalho em pares. Realização de uma ficha de sistematização dos conteúdos. <u>3ª aula:</u> Revisão da aula anterior. Localização geográfica da Índia num mapa. <u>4ª aula:</u> Realização do questionário de autorregulação.	<u>3ª aula:</u> Visualização do vídeo <i>Incredible India</i> e atividade de <i>brainstorming</i>. Audição e exploração da história <i>The brave little parrot</i> e debate sobre a moral da mesma. Construção do perfil psicológico do papagaio tendo em conta as suas atitudes e comportamentos ao longo da história. <u>4ª aula:</u> Visualização de um vídeo sobre <i>Kindness</i>. Preenchimento de uma tabela com exemplos de <i>Kindness</i>. Criação da <i>Quote of the day</i> no <i>Quotionary</i> com base numa imagem do vídeo sobre <i>Kindness</i>.
3ª SD: <i>Let's eat healthy food!</i>		
Conteúdos	Atividades	Atividades de Cidadania/Interculturalidade
<u>Vocabulário:</u> Comidas, bebidas, refeições. <u>Gramática:</u> <i>What's this? It's a ...</i>	<u>1ª aula:</u> Realização de um <i>brainstorming</i> acerca da palavra <i>Food</i>. Jogo da memória. Realização de uma ficha de trabalho sobre comida saudável e não saudável. <u>2ª aula:</u>	<u>2ª aula:</u> Visualização do vídeo <i>The Cake – The power of giving</i> e exploração das ideias principais.

<i>Do you like...? Yes, I do / No, I don't.</i>	Trabalho de grupo: criação de menus saudáveis e não saudáveis com auxílio do dicionário. Apresentação do produto final à turma.	
4ª SD: <i>I am because we are!</i>		
Conteúdos	Atividades	Atividades de Cidadania/Interculturalidade
Vocabulário: Comidas, bebidas refeições. Gramática: <i>What's this? It's a ...</i> <i>Do you like...? Yes, I do / No, I don't</i> <i>What do you have for breakfast/ lunch/ dinner/ snack? I have ...</i>	1ª aula: Revisão da aula anterior. Realização de um jogo no recreio da escola e debate sobre o mesmo. 2ª aula: Realização de uma ficha de trabalho sobre a história <i>Ubuntu</i> . Realização do questionário de autorregulação.	1ª aula: Audição, visualização e exploração em multimédia da história <i>Ubuntu</i> . Debate sobre a experiência vivida no jogo e relação desta com a história. 2ª aula: Criação da <i>Quote of the day</i> no <i>Quotionary</i> com base na história <i>Ubuntu</i> . Diálogo e reflexão final com as crianças sobre o projeto através da visualização do vídeo <i>Give in to giving</i> e criação da <i>Quote of the day</i> no <i>Quotionary</i> com base no vídeo.

Quadro 1. Síntese das sequências didáticas

As SD foram planificadas de forma a desenvolver os objetivos traçados para o projeto e a desenvolver as competências linguístico-comunicativas esperadas para o 4.º ano de escolaridade. Foi fundamental, ao longo da lecionação, estabelecer com as crianças uma relação de empatia, afetividade e confiança, essencial para a criação de um bom ambiente de trabalho, favorável à aprendizagem e à criação de uma atitude positiva face ao erro. O objetivo era promover aprendizagens diversificadas, favorecendo a diferenciação da aprendizagem e desenvolvendo quer o potencial humano das crianças (competências de cidadania democrática), quer o seu potencial como aprendentes de uma língua estrangeira.

A metodologia de trabalho utilizada de forma a promover as competências de cidadania democrática e a interculturalidade tinha um padrão, ou seja, estava dividida em três momentos: Antes – Durante – Depois. No primeiro momento, era realizada uma atividade de ativação de conhecimento prévio e de desenvolvimento e aquisição de novo vocabulário. O segundo momento consistia na leitura de uma história ou na exploração de um vídeo com um debate acerca da sua compreensão e dos ensinamentos apreendidos. No último momento, havia lugar a uma atividade de *follow-up* com uma ficha de sistematização dos conteúdos abordados.

O Quadro 2 sinaliza as competências para uma cultura democrática que foram mobilizadas ao longo do projeto, com base no modelo proposto pelo Conselho da Europa (2016a), composto por vinte componentes organizadas em quatro áreas: *Values, Attitudes, Skills, Knowledge and Critical Understanding*. O conceito de competência remete para “specific individual resources (i.e. the specific values, attitudes, skills, knowledge and understanding) that are mobilised and deployed in the production of competent behaviour” (Council of Europe, 2016a, p. 10).

Competences for democratic culture		SD1	SD2	SD3/4
Values	Valuing human dignity		√	
	Valuing cultural diversity		√	√
Attitudes	Responsibility	√		
	Openness to otherness and to other beliefs		√	√
	World views and practices		√	√
	Civic-mindedness	√	√	√
Skills	Critical thinking	√	√	√
	Listening and observing	√	√	√
	Empathy		√	√
	Conflict-resolution			√
Knowledge and critical understanding	Environment, Sustainability	√		
	Religion		√	

Quadro 2. Competências para uma cultura democrática desenvolvidas no projeto

No final de cada SD, havia lugar a uma atividade de autorregulação em que as crianças preenchiam um questionário onde refletiam sobre as aprendizagens e as atividades realizadas, e que incluíam sempre uma questão aberta de reflexão sobre a temática explorada. Estes questionários intitularam-se *Time to think....* (ver exemplo na Figura 2), sendo o seu conteúdo ajustado ao tema da SD. Estes questionários possibilitaram que as crianças refletissem sobre as suas estratégias de aprendizagem, mas também regular a prática pedagógica, numa lógica cíclica e reflexiva de investigação-ação. A análise dos dados obtidos foram alvo de uma reflexão crítica no final de cada SD e havia lugar a um diálogo com as crianças, que eram informadas sobre os resultados do questionário; desta

maneira, podiam não só perceber a importância deste instrumento, como também aprofundar a capacidade de refletir sobre as aprendizagens, desenvolvendo o seu pensamento crítico e a sua agência na aprendizagem.



Time to think...

Pensa sobre a nossa aula e completa as seguintes tabelas.

1. Indica as tuas respostas com um X.

		Sim	Algumas vezes	Não
1	Gostei da aula.			
2	Participei nas atividades.			
3	Aprendi coisas novas.			
4	Aprendi a pensar sobre temas importantes.			
5	Ajudei os meus colegas quando trabalhamos juntos.			



2. Gostaste das seguintes atividades? Pinta as estrelas.

Atividades	Sim	Mais ou menos	Não
Cootie Catcher	☆	☆	☆
The Recycling Story	☆	☆	☆
Worksheets	☆	☆	☆
Quotionary	☆	☆	☆

3. O que podes fazer para proteger o planeta? / What can you do to protect the planet?

Figura 2. Exemplo de questionário de autorregulação (SD1)

Avaliação global do impacto do projeto

A avaliação do projeto foi contínua e teve lugar no final de cada SD. A análise geral dos resultados obtidos nos questionários de autorregulação evidencia respostas positivas para todas as questões, incidentes na satisfação com as aulas, na novidade da aprendizagem e na reflexão sobre temas relevantes. Verificou-se uma tendência crescente no que toca à perceção da participação nas aulas e ao aumento do trabalho colaborativo. Do ponto de

vista das crianças, foi promovido o gosto pela disciplina, houve um elevado grau de envolvimento e de participação, ajuda mútua e aprendizagens novas que os levaram a pensar criticamente. As respostas das crianças refletiram a motivação que sentem ao realizar atividades que percebem estar ligadas a questões importantes. A Figura 3 apresenta um exemplo de registo sobre a aprendizagem percebida na SD4, evidenciando-se a integração entre a aprendizagem linguística (registo na língua-alvo) e a aprendizagem de cidadania.

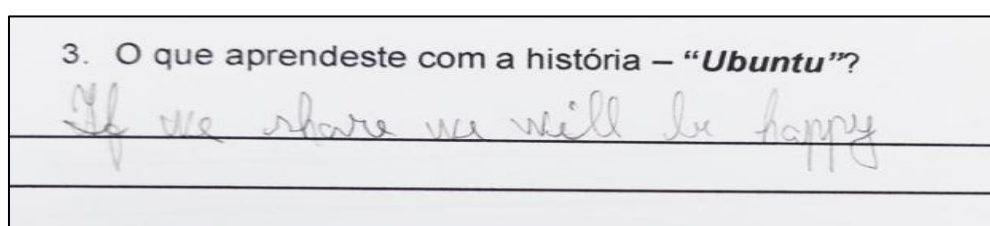


Figura 3. Integração de competências comunicativas e de cidadania

No que respeita às competências linguístico-comunicativas previstas para desenvolvimento nas SD, foi feita a análise dos trabalhos das crianças, usando-se os descritores do Conselho da Europa (2018a) para a sua avaliação. Ao longo das 4 SD, quase todas as crianças conseguiram mobilizar e alcançar as competências previstas. O Quadro 3 mostra um exemplo do registo avaliativo que era feito para cada aluno, com três tipos de notação: √: Sim; x: Não; /: parcialmente.

Spoken Reception (Listening comprehension)	Written Reception (Reading Comprehension)		Written Production
Can understand a simple story with illustrations	Can understand simple sentences if read slowly and several times	Can match words and sentences with pictures	Can understand a simple story with illustrations
√	x	√	√

Quadro 3. Registo avaliativo das competências linguístico-comunicativas

O *Quotionary* permitiu acompanhar o desenvolvimento das competências para uma cultura democrática nas crianças, uma vez que as frases criadas por elas refletem esse tipo de competências (Figura 4). Todas as crianças conseguiram produzir frases inspiradoras,

fruto da sua criatividade e consciencialização sobre temas importantes, como a sustentabilidade ambiental ou a empatia.

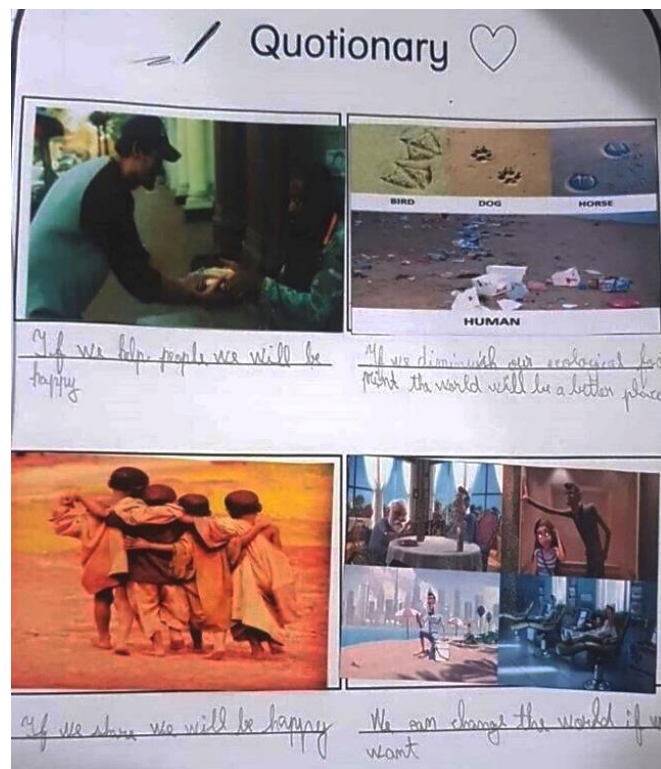


Figura 4. Exemplo de registo das crianças no Quotionary (SD4)

No final da experiência, houve um diálogo com as crianças sobre o projeto de intervenção, gravado em áudio. As crianças foram interpeladas sobre o valor educativo, dificuldades sentidas e limitações da intervenção pedagógica. As respostas foram muito positivas e até surpreendentes. As crianças referiram que gostaram muito das aulas do professor, que foram muito divertidas, que aprenderam coisas importantes que não surgem no manual, como por exemplo os habitats dos animais selvagens ou outras necessárias para quando forem adultas, como “serem melhores pessoas e felizes”. Relativamente à atividade Quotionary, todas afirmaram terem gostado, tendo muitas referido que o iriam guardar para mais tarde recordar, devido às “frases bonitas”, às imagens e ao seu significado.

Conclusões

O impacto do projeto de intervenção pedagógica está interligado com o tempo para a sua concretização. O tempo da intervenção foi manifestamente insuficiente para alcançar mudanças sustentáveis, uma vez que apenas foram desenvolvidas quatro sequências didáticas bastante curtas. Embora a avaliação contínua processual e linguística tenha sido essencial à compreensão da prática e à ação informada sobre a mesma, o tempo foi escasso para uma abordagem cíclica mais alargada e mais aprofundada.

Crucial para a boa adesão das crianças à abordagem explorada e para o seu impacto nas suas aprendizagens foi a criação de um ambiente favorável ao seu envolvimento, motivação, interesse, participação e interajuda. Por outro lado, houve um esforço de promoção de uma aprendizagem centrada no aluno, onde este pôde desenvolver a sua criatividade e o pensamento crítico face a temas pertinentes, como também a capacidade metacognitiva associada à regulação das suas próprias aprendizagens, possibilitando assim a sua melhoria (Jiménez Raya et al., 2007).

Os resultados do projeto evidenciam que é possível aliar as aprendizagens linguístico-comunicativas e as aprendizagens de cidadania no mesmo espaço e com sucesso. Todavia, é necessário que a filosofia de vida e de ensino do professor espelhe os valores de cidadania, tal como é preconizado pelo Conselho da Europa (2018b): “Teachers who themselves act successfully in the everyday life of democratic and culturally diverse societies will best fulfil their role in the classroom” (p. 77).

Como disse outrora Mahatma Gandhi: “Devemos ser a mudança que queremos no mundo”. Neste sentido, este projeto procurou contribuir, de algum modo, para uma educação que visa a compreensão empática e mútua entre as pessoas de pertenças e culturas diferentes; para o desenvolvimento de uma cidadania inclusiva de base humanista, associada à dignidade humana como valor fundamental; e, ainda, para a consciencialização da urgência da proteção ambiental e do desenvolvimento sustentável, tendo em conta o presente panorama ecológico mundial. Adicionalmente, o desenvolvimento do projeto tornou-se numa oportunidade relevante de crescimento profissional do primeiro autor. Tornando-se investigador da própria prática, foi-lhe possível compreender, de forma sustentada, de que modo pode, no futuro, continuar a explorar e desenvolver uma abordagem de ensino da língua centrada no aluno e que promova competências para uma cultura democrática, ou seja, desenvolveu uma visão pessoal da educação (Vieira, 2016; Vieira, Flores, & Almeida, 2020).

Agradecimentos

A segunda autora agradece o apoio do Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências bibliográficas

- Andreotti, V. (2008). Innovative methodologies in global citizenship education: The OSDE initiative. In T. Gimenez & S. Sheehan (Eds.), *Global citizenship in the English language classroom* (pp. 40-47). s/l: British Council.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research* (2nd Ed.). London: Routledge Farmer.
- Clare, A. (2017). The power of video. In K. Donaghy & D. Xerri (Eds.), *The image in English, language teaching* (pp. 33-42). Malta: ELT Council.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Council of Europe (2016a). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2016b). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018a). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 3: Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ellis, G., & Brewster J. (2014). *Tell it Again! – The storytelling handbook for primary English language teachers* (3rd Ed.). British Council.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Jiménez 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.

- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings - A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Lenz, C. (2020). Competences for democratic culture – Towards new priorities in European educational systems?. In A. Raiker, M. Rautiainen, & B. Saqipi (Eds.), *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe* (pp. 17-33). New York: Routledge.
- Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., ... Rodrigues, S. M. V. C. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, M. (2019). Intercultural mediation through picturebooks. *Comunicação e Sociedade, Special Issue*, 163-183.
- Moreira, M. A. (2020). O papel da investigação da prática: Implicações para as práticas de supervisão. In A. I. Ribeiro, A. R. Luís, C. Barreira, E. Ribeiro-Silva, & N. A. Pires, (Coords.), *A supervisão pedagógica no século XXI: Desafios da profissionalidade docente* (pp. 181-201). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1825-8>
- Paraskeva, J. & Moreira, M. (2020). Itinerant curriculum theory in the making – Towards alternative ways to do alternative forms of teacher education. In A. Raiker, M. Rautiainen & B. Saqipi (Eds.), *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe* (pp. 125 - 143). New York: Routledge.
- Pimenta, A. A. (2020). *Promoção de valores de cidadania na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69704>
- Smith, R. (2015). Exploratory action research as workplan: Why, what and where from?. In K. Dikilitaş, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 37-45). Faversham (UK): IATEFL.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a concretização de objectivos, metodologias, materiais*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2016). Declaração de Incheon: Educação 2030: Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos. [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declara__o_de_Incheon.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declara__o_de_Incheon.pdf)
- Universidade do Minho (2011). Regulamento de Estágio dos Mestrados em Ensino. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho (documento interno).
- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: Uma estratégia necessária e controversa. *EstreiaDiálogos*, 1, 31-39.
- Vieira, F., Flores, M. A., & Almeida, M. J. (2020). Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho: Entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 231-247.
- Vieira, F. Silva, J. L., & Vilaça, T. (2020). Teacher education based on pedagogical research: A study of the practicum in teaching masters. *Educação em Perspectiva/ Education in Perspective*, 11, 1-17. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9060

