



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Isabel Cristina Nogueira de Sousa Pereira  
**O Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e Processos de Integração Curricular**

Isabel Cristina Nogueira de Sousa Pereira

**O Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e Processos de Integração Curricular**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Isabel Cristina Nogueira de Sousa Pereira

**O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do  
Ensino Básico – Contextos e Processos de  
Integração Curricular**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Área de especialização: Currículo e Supervisão em  
Educação Básica

Trabalho efectuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Luisa Garcia Alonso**  
e da  
**Professora Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta**

## DECLARAÇÃO

Nome Isabel Cristina Nogueira de Sousa Pereira

Endereço electrónico: isavik1@gmail.com Telefone 232437278 / 961978285

Número do Bilhete de Identidade: 120941520

Título dissertação /tese:

**O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e Processos de Integração Curricular**

Orientador(es): Professora Doutora Maria Luisa Garcia Alonso

Professora Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Ramo: Estudos da Criança, Área de especialização: Currículo e Supervisão em Educação Básica

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao meu filho por ser assim como é.



## AGRADECIMENTOS

Terminado este trabalho que se caracterizou, como nenhum outro, por uma dimensão solitária e avassaladora, cumpre-me agradecer, de forma sincera, à instituição e a algumas pessoas que, de diferentes formas, tornaram esta tarefa menos pesada. Assim agradeço:

- À Direcção Geral de Recursos Humanos e Educativos a concessão da licença sabática no ano lectivo de 2009/2010.

- Às minhas orientadoras: Professoras Luísa Alonso e Helena Peralta, tão diferentes em termos de personalidade, mas tão iguais no rigor e na competência. Foi para mim um privilégio partilhar com ambas este percurso.

- Aos elementos do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Vil de Soito, em particular à professora Elza Rodrigues, que estabeleceu contactos no sentido de conseguir parceiros para a realização deste estudo e ao professor Augusto Prata, que operacionalizou os documentos áudio produzidos neste âmbito.

- Aos alunos da turma C, do 6º ano, da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos D. Duarte que, no ano lectivo de 2007/2008, se disponibilizaram a gravar a canção apresentada na 1ª Unidade Didáctica do Projecto.

- Aos alunos do 4º ano da Escola do 1º Ciclo de Torredeita, no ano lectivo 2007/2008, participantes activos e entusiásticos do projecto.

- Ao professor José Gouveia que, no final da sua carreira, acreditou na mudança, disponibilizando o seu tempo para que esta fosse possível.

- À professora Carla Nascimento por ter acreditado e ter-se envolvido com empenho, revelando que em cada professor há também um aprendiz.

- Ao Zé Manel que deu forma às minhas ideias executando-as, dando-lhes visibilidade e relevo. São da sua responsabilidade os esquemas e materiais produzidos ao longo de toda a investigação.

- À Isabel Menezes que, com amizade e profissionalismo, se disponibilizou a ler este texto.

- À Mafalda e à Diva, duas amigas do tamanho do mundo que tenho o privilégio de ter: a primeira leu, ouviu e aconselhou; a segunda, mesmo em tempos difíceis, conseguiu estar sempre presente, cuidando.

- Ao Victor que se dispôs a aprender para resolver algumas das minhas emergências informáticas.

- Aos meus pais sempre presentes.



## RESUMO

Este estudo situado nas áreas científicas do Desenvolvimento Curricular e do Ensino de Línguas Estrangeiras (Inglês), centrou-se no desenvolvimento de um *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, com recurso à metodologia de investigação-acção colaborativa, percebida como estratégia de inovação de práticas educativas e de formação de professores.

Este Projecto Curricular desenvolveu-se num processo de pesquisa, segundo um percurso organizado em 5 espirais de investigação-acção, que corporizam 5 unidades didáticas, estruturadas segundo o *Quadro de Organização Curricular* designado por “*A story (for you) to learn*”.

A abordagem metodológica criada caracterizou-se pelo seu carácter manifestamente construtivista, integrador e comunicativo, evidenciado nas dimensões fundadoras que integram o *Referencial de Construção do Projecto*. Tomando como ponto de partida histórias que, ao longo de 5 unidades didáticas, servem à organização de núcleos globalizadores, à enunciação das questões geradoras da aprendizagem e ao estabelecimento de relações entre as diferentes aprendizagens a realizar, o Projecto adoptou uma abordagem de *storytelling* como estratégia de integração curricular.

Sujeito a um escrutínio permanente, o *Projecto Curricular Integrado* desenvolvido numa turma do 4º ano da Escola do 1º Ciclo de Torredeita, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Duarte, Vil de Soito, Viseu, foi analisado qualitativamente, de acordo com um Modelo de Análise de Dados indutivo-dedutivo, baseado em categorias definidas *a priori* e subcategorias que emergiram dos dados recolhidos.

As conclusões apresentadas permitem inferir acerca das potencialidades do Projecto relativamente à natureza inovadora do conhecimento produzido e às potencialidades da metodologia de investigação-acção colaborativa adoptada. Verificou-se que a abordagem metodológica desenvolvida possibilitou a progressão das aprendizagens de Inglês, evidenciada nas 4 competências da língua e o desenvolvimento integrado do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Constatou-se, também, que a estratégia de integração de *storytelling* é adequada ao ensino e aprendizagem da língua inglesa nos primeiros anos de escolaridade. O contexto de investigação-acção colaborativa, no qual o estudo foi desenvolvido, revelou-se apropriado à investigação realizada na sala de aula, assumindo-se



os intervenientes no processo, como participantes activos que, de formas diferenciadas, deram o seu contributo para o conhecimento e melhoria das práticas curriculares que dizem respeito ao ensino e aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

The present study is placed within the Curriculum Development and learning of English in the 1<sup>st</sup> Cycle study fields, and it is focused on the development of an *Integrated Curricular Project to the Teaching of English to 1<sup>st</sup> Cycle* students. A collaborative action-research methodology was adopted and implemented as an innovative strategy for improving teachers' practice and training.

The curricular project was developed following a five-spiral action research course process, embodying 5 units designed according to Curricular Framework named as "*A story (for you) to learn*".

The Project assumed a storytelling approach of a clear constructivist, integrated and communicative nature, perceptible in the main founding dimensions of the *Construction Referential Project*. Taking the stories as a starting point, which throughout the 5 units were considered as the globalizing core, creating problem solving learning situations and linking the different areas of the primary school curriculum, the project assumed a storytelling methodology/approach as a strategy for integration.

Under permanent review, the Integrated Curriculum Project was implemented with a 4<sup>th</sup> grade class of Escola do 1º Ciclo de Torredeita, within Agrupamento de Escolas de Vil de Soito and a qualitative analysis was used according to an inductive-deductive Data Analysis Model, based on post defined categories and sub-categories which arose from the collected data.

The results interpretation enhance both the relevance of the project in what concerns the innovative nature of the knowledge acquired and also the significance of the collaborative action-research methodology adopted. The methodological approach improved the four language skills learning and the integrated development of the 1<sup>st</sup> cycle curriculum. Storytelling as a strategy for integration was also proved to be perfectly appropriate to the early learning of English. The collaborative action research context in which the present study was developed allowed the contribution of different insights concurring to a better knowledge and improvement of teaching practices in what concerns the early learning and teaching of English.



## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Índice geral .....	xi
Índice de quadros.....	xiv
Índice de figuras .....	xv
Lista de abreviaturas .....	xviii
Lista de anexos .....	xix
Notas de estilo .....	xxi
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
Problema, questões e objectivos do estudo .....	9
Estrutura do texto .....	11
<b>Capítulo I - O ensino das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade no contexto europeu e no contexto nacional.....</b>	<b>13</b>
1. O ensino das línguas estrangeiras no contexto europeu .....	15
2. O ensino de línguas estrangeiras em Portugal – o Programa de Generalização do Ensino de Inglês .....	20
3. A aprendizagem das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade – algumas considerações .....	25
<b>Capítulo II – Referencial teórico para a construção de um Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>31</b>
1. A teoria construtivista da aprendizagem: uma visão unificadora .....	34
1.1. Construtivismo e aprendizagem .....	35
1.2. A aprendizagem significativa e funcional. Noção de competência.....	37
1.3. Aprendizagem colaborativa e mediação.....	45
2. O currículo como projecto integrado .....	47
2.1. Aprendizagem e integração curricular – as questões curriculares.....	50
2.2. Aprendizagem integrada e enfoque curricular globalizador .....	54
2.3. A integração curricular e o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	56
2.4. Os núcleos globalizadores das aprendizagens.....	57

2.5. O papel das histórias como recurso para a aprendizagem integradora ( <i>storytelling</i> ).....	59
3. Competência comunicativa e abordagem comunicativa no ensino da língua estrangeira .....	61
3.1 Abordagem comunicativa e aprendizagem da língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade .....	67
4. Referencial de Construção do Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	71
<b>Capítulo III – A investigação-acção como estratégia de construção de um Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>73</b>
1. Um estudo qualitativo através da investigação-acção.....	75
1.1. Problema questões e objectivos do estudo .....	77
1.2. A investigação-acção enquanto processo teórico-prático de desenvolvimento curricular .....	79
1.3. Potencialidades educativas e formativas da investigação-acção no contexto de investigação .....	86
2. Estruturação do projecto de investigação-acção - “ <i>A story (for you) to learn</i> ” .....	91
2.1. Percurso de investigação-acção .....	94
As entrevistas .....	99
Os questionários .....	100
A observação naturalista participante.....	106
A auto-avaliação processual dos alunos .....	109
A matriz de avaliação de competências – a progressão das aprendizagens em língua estrangeira .....	117
Os relatórios críticos – a avaliação do projecto: os pontos de vista do professor titular e do professor especialista .....	119
O teste diagnóstico .....	119
3. O desenho do Quadro de Organização Curricular “ <i>A story (for you) to learn</i> ” .....	120
4. Tratamento dos dados .....	154
4.1. Sistema de análise de dados .....	155
Categorização e codificação .....	156
Explicitação operatória do Modelo de Análise de Dados .....	159
4.2. Análise e interpretação dos dados .....	164

As entrevistas – o ponto de vista dos professores participantes e dos encarregados de educação .....	164
A perspectiva do professor titular .....	165
A perspectiva da professora especialista .....	166
As representações dos encarregados de educação.....	168
Os Questionário Diagnósticos – as representações dos alunos .....	169
Questionário Diagnóstico 1 .....	169
Questionário Diagnóstico 2.....	172
A observação de aulas .....	186
Observação do professor titular.....	187
Síntese da observação do professor titular .....	187
Observação da professora investigadora .....	187
Gráficos representativos da análise de conteúdo da observação das aulas .....	190
A auto-avaliação dos alunos.....	198
A matriz de avaliação de competências .....	222
O relatório crítico dos professores titular e especialista.....	226
O teste diagnóstico .....	229
5. Síntese interpretativa .....	231
<b>Conclusão .....</b>	<b>235</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>247</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>269</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Síntese dos guiões das entrevistas .....	100
Quadro 2. 1ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades .....	135
Quadro 3. 2ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades .....	139
Quadro 4. 3ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades .....	143
Quadro 5. 4ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades .....	147
Quadro 6. 5ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades .....	153
Quadro 7. Categorização: Concepção construtivista do conhecimento e da aprendizagem .....	161
Quadro 8. Categorização: Concepção integradora do currículo.....	162
Quadro 9. Categorização: Abordagem comunicativa do ensino da LE.....	163
Quadro 10. Calendarização e apresentação dos questionários diagnósticos .....	169
Quadro 11. Matriz de avaliação de competências – Dezembro de 2007.....	223
Quadro 12. Matriz de avaliação de competências – Abril de 2008.....	224
Quadro 13. Resultados do teste diagnóstico.....	229

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I. Gráfico Eurydice.....	17
Figura II. Referencial de Construção do Projecto Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo.....	71
Figura III. “A story (for you) to learn” – Espiral de Investigação .....	92
Figura IV. Modelo do Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”...	133
Figura V. 1ª Unidade Didáctica: E o mundo é muito grande? .....	134
Figura VI. 2ª Unidade Didáctica: Há animais em perigo? .....	138
Figura VII. 3ª Unidade didáctica: Que queres ser quando fores grande?.....	142
Figura VIII. 4ª Unidade Didáctica: Contas-me uma história?.....	146
Figura IX. 5ª Unidade Didáctica: Vamos falar da Páscoa? .....	152
Figura X. Modelo de Análise de Dados .....	158
Figura XI. Questionário Diagnóstico 1, questão 3 .....	170
Figura XII. Questionário Diagnóstico 1, questão .....	171
Figura XIII. Questionário Diagnóstico 1, questão 7.1.....	171
Figura XIV. Questionário Diagnóstico 2, questão 1 .....	172
Figura XV. Questionário Diagnóstico 2, questão 2.....	173
Figura XVI. Questionário Diagnóstico 2, questão 3 .....	174
Figura XVII. Questionário Diagnóstico 2, questão 4.....	175
Figura XVIII. Questionário Diagnóstico 2, questão 4.1.....	176
Figura XIX. Questionário Diagnóstico 2, questão 5 .....	177
Figura XX. Questionário Diagnóstico 2, questão 5.1.....	177
Figura XXI. Questionário Diagnóstico 2, questão 5.2 .....	179
Figura XXII. Questionário Diagnóstico 2, questão 6.....	179
Figura XXIII. Questionário Diagnóstico 2, questão 6.1.....	180
Figura XXIV. Questionário Diagnóstico 2, questão 6.2 .....	181
Figura XXV. Questionário Diagnóstico 2, questão 6.3.....	183
Figura XXVI. Questionário Diagnóstico 2, questão 6.3.1 .....	183
Figura XXVII. Questionário Diagnóstico 2, questão 7 .....	184
Figura XXVIII. Questionário Diagnóstico 2, questão 7.1.....	185
Figura XXIX. Gráficos parciais.....	191
Figura XXX. Gráfico compósito .....	193



Figura XXXI. Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 1ª aula ....	199
Figura XXXII. Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 2ª aula...	199
Figura XXXIII. Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 3ª aula .	200
Figura XXXIV. Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 4ª aula .	200
Figura XXXV. Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 5ª aula ..	202
Figura XXXVI. Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 6ª aula .	203
Figura XXXVII. Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 1ª aula .....	204
Figura XXXVIII. Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica 2ª aula .....	204
Figura XXXIX. Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 3ª aula .	205
Figura XL. Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 5ª aula.....	206
Figura XLI. Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 6ª aula .....	207
Figura XLII. Ficha de avaliação processual, questões 2, 3, 4, 1ª unidade Didáctica, 1ª aula .....	208
Figura XLIII. Ficha de avaliação processual, questão 2, 1ª unidade didáctica, 2ª aula.....	208
Figura XLIV. Ficha de avaliação processual, questões 2, 3, 4, 1ª unidade didáctica, 3ª aula.....	209
Figura XLV. Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 4ª aula.....	209
Figura XLVI. Ficha de avaliação processual, questões 2,3, 1ª unidade didáctica, 5ª aula.....	210
Figura XLVII. Ficha de avaliação processual, 7ª aula, 1ª unidade didáctica .....	211
Figura XLVIII. Ficha de avaliação processual, 1ª aula, 2ª unidade didáctica.....	212
Figura XLIX. Ficha de avaliação processual, questões 2, 3, 2ª aula, 2ª unidade didáctica .....	212
Figura L. Ficha de avaliação processual, 3ª aula, 2ª unidade didáctica.....	213
Figura LI. Ficha de avaliação processual, 4ª aula, 2ª unidade didáctica .....	213
Figura LII. Ficha de avaliação processual, 5ª aula, 2ª unidade didáctica .....	214
Figura LIII. Ficha de avaliação processual, 6ª aula, 2ª unidade didáctica.....	214
Figura LIV. Modelo de Ficha de avaliação processual .....	215
Figura LV. Fichas de avaliação processual, 3ª unidade didáctica .....	217
Figura LVI. Fichas de avaliação processual, 4ª unidade didáctica.....	220

Figura LVII. Fichas de avaliação processual, 5ª unidade didáctica .....	221
Figura LVIII. Quadro Síntese de Interpretação do Impacto do Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês.....	232

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

A – Aluno

AECs – Actividades de Enriquecimento Curricular

AP – Área de Projecto

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa

CCO – Council for Cultural Co-Operation

CE – Comissão Europeia

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEFR – Common European Framework of Reference

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB – Departamento do Ensino Básico

E – Encarregado de Educação

EB – Ensino Básico

EC – European Commission

EM – Estudo do Meio

FAP – Ficha de Avaliação Processual

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

P – Professor

PCT – Projecto Curricular de Turma

PE – Professor Especialista (de Inglês)

PEA – Projecto Educativo do Agrupamento

PGEI – Programa de Generalização de Ensino de Inglês

PI – Professora Investigadora

PT – Professor Titular de Turma/Professor Generalista

QD – Questionário Diagnóstico

TD – Teste Diagnóstico

UD – Unidade Didáctica

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 – Projecto Curricular de Turma
- Anexo 2 – Projecto Educativo do Agrupamento
- Anexo 3 – Registos dos contactos mantidos com os professor titular e especialista
- Anexo 4 – Questionário Diagnóstico a testar
- Anexo 5 – Resultados do pré-teste do Questionário Diagnóstico
- Anexo 6 – Guião da entrevista ao professor especialista
- Anexo 7 – Guião da entrevista ao professor titular
- Anexo 8 – Transcrição da entrevista colectiva aos encarregados de educação
- Anexo 9 – Guião da entrevista aos encarregados de educação
- Anexo 10 – Questionário Diagnóstico 1
- Anexo 11 – Matriz de Avaliação de Competências
- Anexo 12 – Questionário Diagnóstico 2
- Anexo 13 – Tratamento estatístico dos dados recolhidos através das Fichas de Avaliação Processual
- Anexo 14 – Tratamento estatístico dos dados recolhidos através do Questionário Diagnóstico 1
- Anexo 15 – Relatório crítico do professor titular
- Anexo 16 – Relatório crítico do professor especialista
- Anexo 17 – Teste Diagnóstico
- Anexo 18 – Grelha de Registo de Observação de Aulas
- Anexo 19 – Grelha Síntese de Observação
- Anexo 20 – Grelha de Análise de Observação
- Anexo 21 – Aulas transcritas
- Anexo 22 – Tabela de convenções utilizadas nas transcrições
- Anexo 23 – Transcrição da entrevista ao professor especialista
- Anexo 24 – Transcrição da entrevista ao professor titular
- Anexo 25 – Quadro de organização curricular “*A story (for you) to learn*”
- Anexo 26 – Tratamento estatístico dos dados recolhidos através do Questionário Diagnóstico 2
- Anexo 27 – Dados das Grelhas de Registo de Observação de Aulas

Anexo 28 – Dados das Grelhas Síntese de Observação de Aulas

Anexo 29 – Dados das Grelhas de Análise de Observação

Anexo 30 – Matriz de classificação do Teste Diagnóstico

Anexo 31 – *Competences Descriptive Scale*

## NOTAS DE ESTILO

- Os anexos são referenciados de acordo com a sua pertinência, *em itálico*, no decorrer do texto.
- Para evitar repetições, utilizámos a expressão “Orientações Programáticas”, quando nos referimos ao *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Orientações Programáticas. Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*, o mesmo acontecendo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* a que nos referimos como “Currículo Nacional do Ensino Básico” ou “Currículo Nacional”.
- O autor Vigotsky aparece com esta grafia quando citado em português; Vigotski quando citado na versão de português do Brasil e Vygotsky quando citado em Inglês.
- Aparecem, *em itálico*, tal como as publicações em geral, expressões curtas em língua estrangeira, que se consideraram perder com a tradução, assim como todas as designações que correspondem a dispositivos ou produtos criados e assumidos como nucleares no âmbito desta investigação. A título de exemplo: *Referencial de Construção do Projecto Integrado; Quadro de Organização Curricular, “A story (for you) to learn”, Fichas de Avaliação Processual*.
- Com frequência utilizamos a expressão “Projecto”, “Projecto Curricular” ou “Projecto Curricular Integrado”, quando nos referimos ao *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Usamos parêntesis recto aquando da transcrição das entrevistas e relatórios dos encarregados de educação e dos professores, para integrar elementos relevantes para a contextualização das intervenções, que foram referidos antes ou depois dos textos transcritos.
- Quando são citados vários autores, estes são referenciados no texto por ordem alfabética do apelido.



## **INTRODUÇÃO**









Live as to die tomorrow  
Learn as to live forever  
Mahatma Ghandi

Considerando a importância crescente da problemática do ensino das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade, o estudo que realizámos centra-se nos campos científicos do Desenvolvimento Curricular e do Ensino das Línguas Estrangeiras (Inglês), e aborda as possibilidades de encontrar uma metodologia de ensino desta língua, adequada ao 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da sua introdução recente na estrutura curricular neste ciclo como Actividade de Enriquecimento Curricular.

Ainda que não exista consenso quanto à idade óptima para iniciar a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE), alguns autores, entre os quais Brumfit (1995) e Cohen, (1991), referem uma maior plasticidade das estruturas cerebrais antes da puberdade, a inexistência de preconceitos face a outras línguas e outras culturas e uma metodologia de ensino contextualizada em temas ou problemas próximos da realidade, como factores favoráveis à iniciação do ensino da LE nos primeiros anos de escolaridade.

Os contributos da teoria<sup>1</sup> têm vindo a apontar aspectos positivos associados à aprendizagem “precoce” das línguas, desenvolvendo amplos exercícios de reflexão acerca das metodologias adequadas a este ensino. Nesse sentido, os autores referenciados defendem a criação de uma atmosfera de ensino que vá ao encontro dos interesses dos alunos, atmosfera essa que deverá contemplar abordagens metodológicas de carácter holístico. Assim, as experiências de aprendizagem da LE devem ser entendidas como parte de um todo, um espaço de realização de actividades, em que a LE é percebida como um instrumento necessário à construção do conhecimento (Cohen, 1991; Phillips, 1993).

As razões que estiveram na génese deste estudo prendem-se com a criação de uma metodologia capaz de otimizar a aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) e que, simultaneamente, contribuisse para as restantes aprendizagens deste nível de ensino, respeitando as suas características de ensino globalizante. Neste âmbito, desenvolvemos um *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, corporizado no *Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”*.

---

<sup>1</sup> Salientamos os trabalhos de Byram, (1992); Cameron, (2001); Dunn, (1983); Ellis, Brewster & Girard, (2002); Halliwell, (1992); Moon, (2000); Phillips, (1993).

Remonta a 1994 o envolvimento da investigadora em experiências de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Respondendo ao apelo de professores do 1º Ciclo, e ao seu próprio interesse por desafios e por novas experiências, começámos por desenvolver e coordenar projectos, tanto a nível particular como oficial. Num contexto educativo anterior à existência de agrupamentos verticais, caracterizado pelo isolamento das escolas do 1º Ciclo face às do 2º e 3º ciclo, realizaram-se, numa dinâmica de aproximação e colaboração, parcerias pedagógicas entre a escola em que a investigadora exercia funções como docente de Inglês, a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Duarte, e algumas escolas do 1º ciclo situadas na mesma área de intervenção. Assim, desenvolveram-se, ao longo de alguns anos, projectos de iniciação à aprendizagem de Inglês no 4º ano de escolaridade, visando fomentar o gosto pela aprendizagem da língua, ampliando e reconhecendo a sua importância como língua de comunicação necessária ao desenvolvimento de outras competências em aprendizagens futuras. Estes projectos da inteira responsabilidade da docente, no que respeita à periodicidade, conteúdos, metodologias e materiais, desenvolviam-se na presença do professor titular de turma, que assistia às aulas. Neste enquadramento, a investigadora observou que os alunos estavam realmente interessados em aprender, em saber ouvir, saber falar, saber ler e saber escrever. Era frequente alguns alunos dirigirem-se à professora mostrando páginas copiadas de livros, até mesmo de dicionários, pretendendo demonstrar que sabiam escrever em Inglês ou questionarem-na acerca do significado de alguma palavra ouvida na televisão.

Deste envolvimento surge, de forma natural, a dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Aveiro, em 2003, sob o título: “O ensino-aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico”. Nesse âmbito, a investigadora concebeu, implementou e avaliou um programa de ensino e aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva interdisciplinar, tendo recolhido dados acerca da abertura de canais de comunicação entre as diferentes áreas do currículo: “Verificou-se que a interdisciplinaridade conseguida constituiu um elemento facilitador e motivador de aprendizagens significativas, uma vez que permitiu a mobilização e transferência de conhecimentos e capacidades associadas às diversas áreas disciplinares” (Pereira, 2003:3).

Concluiu-se, deste modo, que “o estímulo e motivação gerados assumiram uma dimensão promotora de uma relação afectiva com a LE, referenciada pelos documentos

oficiais, no que respeita à aprendizagem das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade” (*Idem*: 168) e que a LE funcionou como um instrumento de apropriação e utilização dos mais variados conhecimentos. Importa também salientar que, neste estudo, “a LE contribuiu para que os alunos perspectivassem a aprendizagem de um modo diferente, isto é, (...) como um modo divertido de aceder ao conhecimento” (*Idem*: 161), tendo os alunos ainda referido que aprenderam em Inglês “coisas” que não aprenderam noutras áreas, nomeadamente a fazer entrevistas e gráficos (*Idem*: *Ibidem*).

Paralelamente a esta investigação, foi realizada uma outra por Almeida (2003) sobre “A Aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico: Factores de Motivação”, cuja análise de dados revelou que a abordagem interdisciplinar adoptada “permitiu uma grande valorização das actividades e o desenvolvimento de expectativas positivas perante a aprendizagem” (*Idem*: 137). Registem-se, ainda, as opiniões dos alunos envolvidos nesta investigação acerca das aulas leccionadas: “aprendi muito”, “gosto das aulas porque são divertidas”, “gostava de ter mais aulas”, “acho que vou tirar boas notas no 2º ciclo” (*Idem*: 103).

As conclusões registadas, em ambos os estudos, justificavam uma nova incursão na área do ensino de Inglês no 1º Ciclo do EB, retomando-a numa dimensão agora institucionalizada pelo *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo*. As condições desta institucionalização sendo positivas, porque tornam possível o ensino de Inglês de forma generalizada no 1º Ciclo, e negativas, porque remetem o ensino de Inglês para um espaço extra-curricular, pretendendo, no entanto, fomentar a sua integração no currículo do 1º Ciclo, constituíram-se motivo de preocupação e de questionamento face a esta realidade:

- Como se promove a integração da aprendizagem de Inglês nas restantes áreas do currículo do 1º ciclo, atribuindo ao Inglês o estatuto de área subsidiária face ao currículo nuclear, e cuja frequência está dependente da aceitação dos encarregados de educação?

- Como se promove a igualdade de oportunidades permitindo, num mesmo ciclo de ensino, a existência de alunos com ou sem experiências de aprendizagem de Inglês? Como se promove a sequencialidade de aprendizagens face a este contexto de área de frequência facultativa?

- Como se reconhece a importância da aprendizagem de Inglês para o desenvolvimento de uma cidadania plena, remetendo-o para um espaço marginal do currículo?

- Como se advoga um modelo de ensino globalizante e integrador, perante a existência de áreas disciplinares obrigatórias e facultativas?

- Como fomentar a integração curricular sustentada em *Orientações Programáticas* que se limitam a sugerir objectivos e temas de ensino, sem sinalizar a integração de conteúdos, competências, actividades e modalidades de avaliação, nos diferentes anos de escolaridade do *Programa do 1º Ciclo*?

Da preocupação nasce o desafio e, nesta sequência, surgiu o propósito de desenvolver um *Projecto Curricular* de ensino e aprendizagem de Inglês que fosse de facto uma alternativa de qualidade ao modelo vigente e às práticas por ele implementadas. Assim, em alternativa a um ensino da língua tido como acessório, complementar ao currículo nuclear, propomos um ensino com base numa abordagem integradora reveladora de potencialidades aos níveis: do ensino de Inglês; do desenvolvimento do currículo do 1º ciclo; e da adopção de práticas colaborativas entre docentes. Desta proposta surge o *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo* assente nas seguintes perspectivas: a) construtivista do ensino e da aprendizagem; b) integradora do currículo; e c) comunicativa do ensino das línguas estrangeiras, que resultou no que denominamos como *Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”*, uma concepção alternativa e inovadora no âmbito do ensino de Inglês, neste ciclo de ensino.

É, pois, com este ponto de partida, e numa perspectiva reflexiva, de construção e reconstrução, que encaramos a inovação em curso – o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do EB, entendendo que à emergência de qualquer inovação está subjacente um outro conceito, o da investigação. Para tal, realizámos um estudo, adoptando um modelo de investigação que aliou o rigor e a fundamentação teóricos (tirando partido de experiências já realizadas) à experimentação de uma metodologia inovadora, desenvolvida e avaliada de forma continuada e evolutiva. Encarámos esta investigação enquanto processo de experimentação no terreno das propostas desta inovação, porquanto permitia a verificação, em contexto real, dos efeitos produzidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como da análise dos processos e condições do seu desenvolvimento. Assim, concordamos com alguns

investigadores<sup>2</sup> que defendem ser necessário recorrer à experimentação, à reflexão, ao pensamento inovador e a estudos sustentados, acompanhados de mecanismos de avaliação e divulgação dos projectos desenvolvidos no âmbito do desenvolvimento do currículo.

O contributo central deste trabalho prende-se, assim, com a construção de uma metodologia específica e inovadora para o Ensino de Inglês, no 1º Ciclo de EB, através de um *Projecto Curricular Integrado* e respectivos materiais, que planeámos, desenvolvemos e sobre os quais reflectimos, adoptando uma metodologia de investigação-acção colaborativa, de carácter praxiológico, articulando os processos de desenvolvimento curricular com o desenvolvimento dos profissionais participantes, visando a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem<sup>3</sup>.

Passamos agora a referir-nos à pertinência do estudo, no que respeita a razões de ordem política e social. Começamos por mencionar as recomendações emitidas pelo Conselho da Europa sobre a temática do ensino da LE, nos primeiros anos de escolaridade, que considera prioritária a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras, durante a escolaridade obrigatória, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, de inclusão social e de empregabilidade. Na Cimeira da Comissão Europeia realizada, em Lisboa, em 2000<sup>4</sup>, há o reconhecimento da aprendizagem das línguas estrangeiras como competência-chave essencial, tendo sido este reconhecimento validado na Cimeira de Barcelona em 2002, que estabelece como objectivo o envidar de esforços para que os sistemas educativos dos países membros tendam a constituir-se como referência de qualidade a nível mundial. Para tal, assume-se como um objectivo “to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age”<sup>5</sup>.

Portugal, enquanto país comunitário, segue estas recomendações assumindo a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) como garantia de futuro para as gerações actuais, proporcionando a iniciação da aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do EB, registando, à semelhança de documentos publicados pela Comissão Europeia, a sua importância enquanto língua de comunicação “increasingly needed (...) virtually essential (...) an instrument of global communication” (Maalouf, 2008: 7 e 9).

Na sequência destas determinações, assistimos, em 2005, à criação do *Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI)*, que constitui um ponto de viragem na esfera

---

<sup>2</sup> Destacamos os trabalhos de Alonso, (2004c); Matthews *et al.* (2009) e Stenhouse, (1975).

<sup>3</sup> Esta metodologia de investigação é advogada por Elliot, (1990 e 1991) e Stenhouse, (1975).

<sup>4</sup> Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions, part I, 26.

<sup>5</sup> Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusions, part I, 43.1.



do sistema educativo português, abrindo a possibilidade do ensino de Inglês a partir do 1º Ciclo do EB. Este Programa imbuído dos princípios de igualdade de oportunidades, do reconhecimento da importância da aprendizagem de Inglês, de forma a aumentar as condições de empregabilidade de todos os cidadãos, visa ainda a integração da aprendizagem de Inglês, nas restantes áreas do currículo do 1º Ciclo do EB. No entanto, ainda que positivo nas suas intenções, o Programa apresenta falhas ao nível da sua organização curricular, diferenciando o ensino de Inglês das restantes áreas curriculares e remetendo-o ao estatuto de enriquecimento do currículo nuclear, revelando, assim, falta de equidade. A clara contradição entre princípios de igualdade e de integração e práticas de frequência facultativa e dissociadas do currículo, justifica a mudança traduzida numa nova proposta de organização curricular do 1º Ciclo, integrando o Inglês como área disciplinar, que permita não só a reestruturação do *PGEI*, mas também do próprio currículo do 1º Ciclo do EB, percepcionado de forma integrada e participada.

Retomamos, agora, a ideia de que o estudo, consubstanciado no *Projecto Integrado de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, encontra o seu fundamento no âmbito do *PGEI* e do currículo do 1º Ciclo do EB, questionando as práticas e apontando caminhos para a articulação curricular, tanto no plano horizontal como no vertical, de modo a melhorar a qualidade das aprendizagens e simultaneamente o reforço das competências profissionais dos professores. Pretendemos, assim, dar um contributo fundamental para a actualização do conhecimento científico na área do ensino de Inglês no 1º Ciclo, ainda tão incipiente em Portugal de forma a, futuramente, vir a constituir-se como uma área curricular nuclear, conforme as orientações de pareceres nacionais e internacionais.<sup>6</sup>

Este desafio de melhoria corporizou-se no processo de investigação-acção colaborativa levado a cabo com o desenvolvimento de um *Projecto Curricular Integrado de Ensino de Inglês*, estruturado no *Quadro de Organização Curricular*, designado “*A story (for you) to learn*”. Este Quadro assume-se como um marco de mudança, um ponto de viragem entre a actual prática do *PGEI* e o desafio da integração curricular, da promoção da igualdade de oportunidades e do reconhecimento da importância da aprendizagem de Inglês, preconizados nos documentos nacionais e internacionais.

---

<sup>6</sup> Pareceres expressos em relatórios da APPI, (2008 e 2009) e Matthews *et al.*, (2009).

### **Problema, questões e objectivos do estudo**

A qualquer estudo está subjacente o conhecimento da realidade em que este se insere, que nos propomos compreender e, no caso particular da investigação-acção, melhorar. A essa realidade referimo-nos como contexto de investigação, incluindo na definição de contexto os fenómenos e os sujeitos por eles responsáveis (Bogdan & Biklen, 1994).

Atendendo ao contexto da introdução do ensino de Inglês no 1º Ciclo do EB, assumimos como ponto de partida para a realização deste estudo, os seguintes pressupostos:

Numa perspectiva curricular integradora, o ensino de Inglês:

- adequa-se mais ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos deste nível de ensino;
- estimula uma aprendizagem mais contextualizada e transversal, numa perspectiva de desenvolvimento de competências gerais e específicas da Língua Inglesa;
- favorece a articulação curricular horizontal e vertical promovendo contextos de colaboração;
- promove uma aprendizagem de competências de língua inglesa nas suas quatro vertentes: ouvir, falar, ler e escrever.

Da assumpção destes pressupostos, emerge o problema central desta investigação:

Como construir um programa alternativo para o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, estruturado segundo uma abordagem de Projecto Curricular Integrado e sustentado em perspectivas curriculares construtivistas, integradoras e comunicativas?

Este problema, para efeitos de orientação do estudo, especifica-se nas seguintes questões investigativas:

1. Quais as potencialidades deste Projecto Curricular para uma organização e aprendizagem integradora das diferentes áreas do currículo?
2. Quais as potencialidades deste Projecto Curricular para o desenvolvimento integrado das competências de Inglês, de acordo com os níveis de desempenho do *CEFR*<sup>7</sup>?

---

<sup>7</sup> Council for Cultural Co-operation. (2001). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

3. Quais as potencialidades da metodologia de investigação-acção colaborativa para a construção deste Projecto Curricular e para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus participantes?
4. Quais as implicações que se retiram deste processo investigativo para a organização curricular do ensino de Inglês, numa perspectiva integradora e comunicativa?

Como se deduz pelas questões enunciadas, com este Projecto Curricular visámos, essencialmente, comprovar, na acção, as potencialidades desta abordagem integradora para o ensino de Inglês, que se considerou como dispositivo promotor da mudança, centrada num ensino de carácter construtivista, integrador e comunicativo, em que assume particular relevância a *storytelling*, como estratégia de integração.

Tal abordagem requereu dos professores uma alteração de práticas, um desafio à profissionalidade através da adopção de novos papéis, necessários ao estabelecimento de uma comunidade profissional reflexiva e promotora da mudança.

Na base da sua construção intersectaram-se dois planos complementares que se enriquecem mutuamente: o plano do conhecimento científico, facultando dados para uma prática fundamentada, e o plano da prática, que serviu à compreensão e validação da teoria emergente e do próprio quadro científico de sustentação.

Estabelecidas as questões orientadoras do estudo, passámos à formulação dos objectivos que operacionalizam o processo investigativo na procura de respostas:

–Desenhar um *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, adoptando uma perspectiva integradora do currículo e uma abordagem comunicativa no ensino da língua estrangeira (LE), através de uma estratégia de *storytelling*.

–Desenvolver o Projecto, analisando as potencialidades, em termos do desenvolvimento integrado das competências das diferentes áreas curriculares do 1º Ciclo, incluindo as do Inglês.

–Verificar quais as potencialidades da metodologia de investigação-acção colaborativa, relativamente ao desenvolvimento de competências de gestão curricular participada.

### **Estrutura do texto**

A apresentação deste trabalho far-se-á segundo uma organização em três capítulos, que decorrem do caminho delineado, reflectido e reconstruído, ao longo do processo de investigação, à luz das questões problemáticas que o orientaram.

No Capítulo I, damos a conhecer algumas referências teóricas e normativas, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, nos países europeus e em Portugal, em particular. Dados estatísticos, legislação e recomendações curriculares e pedagógicas possibilitarão uma visão panorâmica acerca do ensino das línguas estrangeiras e de Inglês, em particular, nos primeiros anos de escolaridade. Ainda neste capítulo, iremos referir-nos a considerações teóricas de alguns autores, relativas ao ensino das línguas estrangeiras, nos primeiros anos de escolaridade.

No Capítulo II, abordamos os referenciais teóricos encarados como quadros de sustentação do Projecto Curricular construído: dimensão construtivista do conhecimento e da aprendizagem, dimensão integradora do currículo e abordagem comunicativa no ensino da língua estrangeira, com particular destaque para a estratégia integradora de *storytelling*. Estas dimensões, no seu conjunto, constituem o *Referencial de Construção do Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, que apresentamos no final do capítulo e que constitui a base teórica e metodológica do Projecto, consubstanciado em cinco unidades didácticas.

No capítulo III, explicitamos as opções metodológicas assumidas no percurso investigativo. Tratando-se de um projecto de investigação-acção colaborativa, em que os dados e os resultados são gerados na prática, este capítulo inclui a apresentação do *Quadro de Organização Curricular* que designámos por “*A story (for you) to learn*”, como um primeiro produto do processo de investigação, materializado nas 5 unidades didácticas que constituem o Projecto desenvolvido. Em seguida, daremos conta da análise e interpretação dos dados recolhidos, de acordo com uma metodologia qualitativa, apoiada num Modelo de Análise de Dados que integra dimensões, categorias e subcategorias provenientes dos referenciais teóricos e da prática observada.

Por último, nas conclusões, damos a conhecer a resposta às questões de investigação, salientando os aspectos inovadores do Projecto desenvolvido e as potencialidades da metodologia de investigação-acção adoptada. Há, ainda, espaço para referenciar o impacto do Projecto Curricular no âmbito da problemática do ensino das línguas, nos primeiros

anos de escolaridade e nos campos científicos do Desenvolvimento Curricular e do Ensino de Inglês. Terminamos, registrando os constrangimentos do estudo e as áreas que se apresentaram como susceptíveis de serem aprofundadas em investigações futuras.

## CAPÍTULO I

### O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE NO CONTEXTO EUROPEU E NO CONTEXTO NACIONAL



Mais tarde, no colégio, acontecia-me falar um idioma, de que eu nunca estudara uma palavra e que no entanto eu estava em jurar obedecia aos requisitos de orgânica e prosódica. Era um confabulado de todo fantástico, (...) suposta criação ou ainda a lição viva de um idioma vivo? (Ribeiro, 1985: 13).

Apresentado o tema e justificada a sua pertinência, cabe-nos agora caracterizar o contexto que justifica o nosso projecto de investigação.

Tendo este estudo sido desenvolvido em contexto nacional, não poderíamos, para além da análise da situação do ensino de línguas estrangeiras em Portugal, deixar de equacionar as recomendações europeias produzidas sobre este domínio específico. Isto porque o ensino das línguas estrangeiras, em Portugal, se encontra frequentemente enquadrado por documentos europeus, quer emanados da Comissão Europeia, quer do Conselho da Europa (CE). São, assim, razões de coerência e de pertinência que justificam este capítulo.

## **1. O ensino das línguas estrangeiras no contexto europeu**

Começamos por fazer uma incursão ao relatório *Key data on teaching languages at school in Europe* (2008), relativo ao estado do ensino das línguas estrangeiras na Europa. Focalizando a nossa atenção nos dados facultados relativos ao estado do ensino das línguas estrangeiras, nos primeiros anos de escolaridade, nos países europeus, verifica-se que este ensino se tem vindo a iniciar cada vez mais cedo, no âmbito da escolaridade obrigatória.

A opção de iniciar cada vez mais cedo o contacto com uma LE reveste-se de razões de intencionalidade, situadas no âmbito da construção de uma Europa forte, espaço de livre circulação de pessoas e bens, que pretende ver criadas condições de mobilidade dos cidadãos europeus, de forma a aumentar condições de empregabilidade. Nesta perspectiva, a LE assume-se como elemento facilitador e promotor da comunicação entre os povos e, como tal, uma competência essencial à promoção da mobilidade visada (CE, 2005: 3).

O lugar de destaque atribuído à aprendizagem das línguas estrangeiras, neste contexto, foi reconhecido nas Cimeiras Europeias de Lisboa (2000) e de Barcelona (2002), nas quais foram identificadas 5 áreas de competências essenciais à construção de uma sociedade do



conhecimento, designadamente a competência em LE. Na sequência do exposto, representantes dos países membros da Comissão Europeia (CE) assumem a necessidade de adoptar medidas no sentido de desenvolver as competências essenciais, promovendo o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras, a iniciar cada vez mais cedo, no âmbito da escolaridade básica (CE, s.d).

O conceito de competência-chave é, posteriormente, adoptado pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da Europa (2006), reconhecendo a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras, no âmbito da escolaridade obrigatória, como forma de construir sociedades mais abertas, desenvolver competências cognitivas e reforçar competências na língua materna, incluindo ler e escrever (EC, 2005: 3). Nessa linha, a Comissão Europeia intensifica as suas recomendações, no âmbito do ensino da LE, de modo a que a aprendizagem se inicie cada vez mais cedo, no contexto da escolaridade obrigatória.

A Figura I traduz o reconhecimento dado pelos diferentes países à aprendizagem das línguas estrangeiras, em consonância com as recomendações do CE, que atribuem à competência em LE uma dimensão de cidadania activa, necessária à inclusão social e à empregabilidade (CE, 2006: 13). Nesse sentido, as recomendações têm vindo a sublinhar a importância do ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras, desde os primeiros anos de escolaridade (EC, s.d.), com ênfase no desenvolvimento de uma competência comunicativa, definida como “a capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito” (CE, 2006: 14).

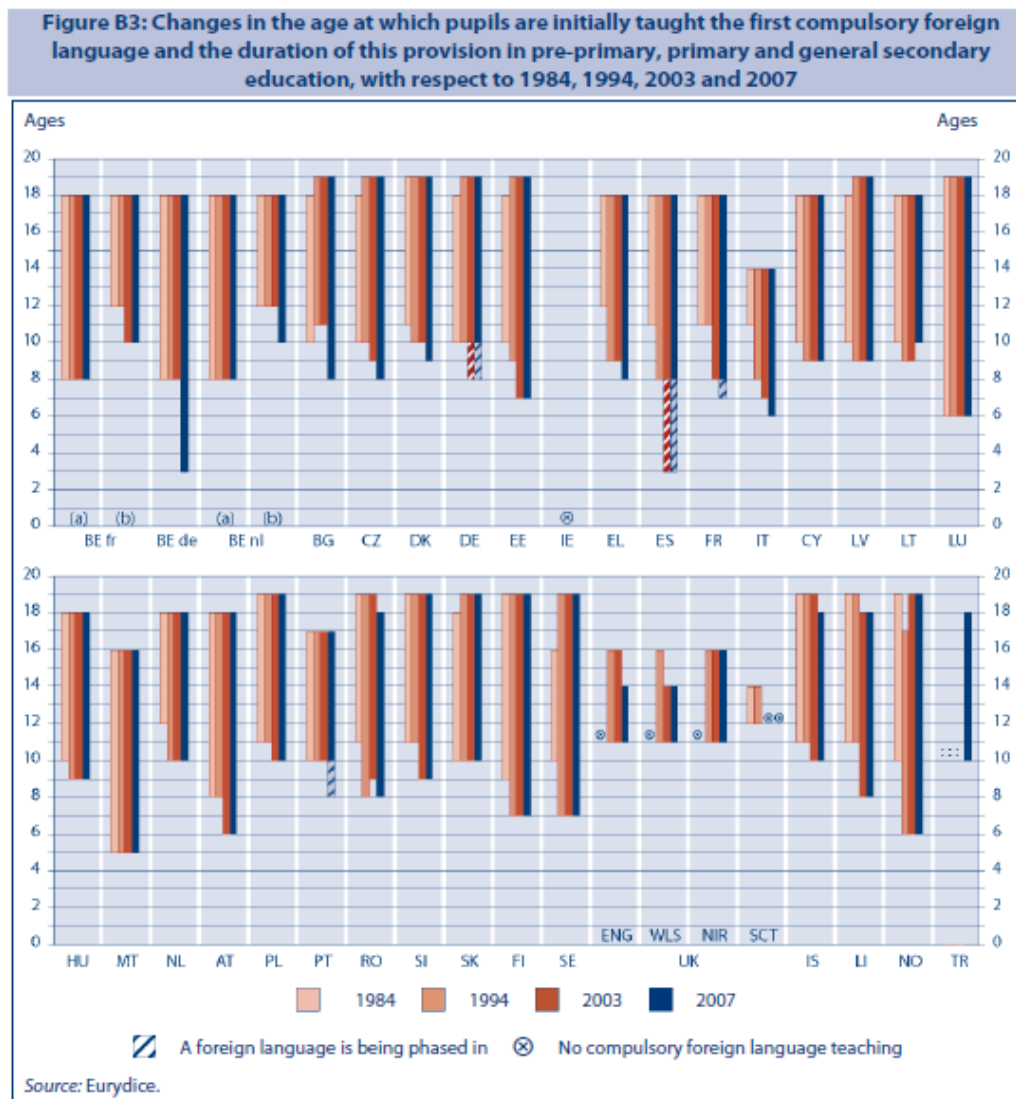


Figura I

Nesta linha, também o *Common European Framework of Reference (CEFR)* (Council for Cultural Co-operation (CCO), 2001), documento da responsabilidade do Conselho da Europa (2001), proporciona uma base comum para a elaboração de currículos e programas de línguas, exames e manuais, em toda a Europa. Tendo como objectivos fomentar a colaboração e promover a unificação entre os estados membros da CE, através da adopção de medidas comuns na área do ensino das línguas, o *CEFR* apresenta, de forma ampla e operatória, a descrição daquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo da sua escolaridade para se tornarem competentes numa língua estrangeira. Este documento refere-se a competência, enquanto competência comunicativa, definindo-a como aquela que torna o indivíduo capaz de agir com recurso a instrumentos e conhecimentos

linguísticos. Nesse âmbito, o *CEFR* explicita um conjunto de níveis de desempenho da competência comunicativa, (CCO, 2001), que se reveste de uma dimensão estruturadora e sequencial da aprendizagem da LE, facilitando a organização dos currículos e a avaliação da progressão dos alunos, isto é, “organisation of language learning and the public recognition of achievement” (*Idem*: 30).

Nessa senda da promoção da qualificação dos cidadãos, os países europeus começam a projectar, nos seus currículos, a integração de duas línguas estrangeiras, situação que iremos apresentar de seguida.

Perseguindo a abordagem aos documentos oficiais, passamos agora das recomendações gerais, a recomendações mais precisas, de foro pedagógico, dando a conhecer os princípios pedagógicos relativos ao ensino das línguas a crianças, presentes num relatório elaborado por Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006), produto de diversas investigações realizadas no âmbito desta temática. Este relatório articula-se com os objectivos do *Action Plan* (2003), delineado pelos países europeus, em consequência das decisões tomadas nas Cimeiras de Lisboa e de Barcelona, relativamente ao reconhecimento da importância do ensino das línguas estrangeiras. O documento, baseado em experiências de ensino de línguas realizado nos países da Europa durante o ensino pré-primário e primário, faculta informações relativamente a boas práticas e aos princípios pedagógicos que delas emergem.

Começando por apontar as características de que devem revestir-se os professores deste nível de ensino, designadamente o conhecimento da LE; o conhecimento dos princípios gerais de aquisição da língua; a capacidade de análise e descrição da língua; e as competências pedagógicas adequadas ao público-alvo, o relatório faz, ainda, uma elencação de recomendações sobre aspectos essenciais a ter em conta tendo em vista o sucesso dos projectos de ensino de LE a crianças:

- Pesquisa – sendo ainda um campo recente de investigação, a pesquisa deverá ser garantida desde a primeira fase de implementação dos projectos até à sua fase de avaliação e possível reconstrução;

- Envolvimento dos pais e encarregados de educação – devendo estes criar um ambiente de suporte favorável à aprendizagem, tendo que, para isso, compreender os seus objectivos;

- Continuidade – estabelecimento de um percurso sequencial entre todos os patamares da escolaridade obrigatória de forma a potenciar as aprendizagens, de forma a motivar para aprendizagens futuras;

- Tempo – o período de tempo dedicado à aprendizagem, sobretudo da oralidade, deve ser aumentado, sempre que possível. São preferíveis contactos curtos, mas diários com a LE para que os alunos estejam em permanente contacto com ela;

- Formação de professores – a acrescentar ao que anteriormente se referenciou, verifica-se a necessidade de fazer formação de professores, criando um perfil de professor adequado a este nível de escolaridade. Conhecimento da LE e conhecimento pedagógico são determinantes;

- Oportunidades para todos os alunos – realização de pesquisas, a fim de desenvolver métodos de aprendizagem da LE para alunos socialmente desfavorecidos ou para aqueles que, de um modo geral, revelam dificuldades no seu percurso escolar;

- Metodologias adequadas – ensinar crianças não é apenas simplificar o currículo dos alunos de escalões etários mais elevados. Torna-se imprescindível a criação de contextos significativos de aprendizagem, recorrendo a *storytelling* como forma de propiciar o enquadramento adequado para as crianças ouvirem, falarem e interagirem;

- Diversidade linguística – apesar do reconhecimento da importância de Inglês como língua internacional de comunicação, e daí a importância da sua aprendizagem, é necessário promover a aprendizagem de outras línguas, favorecendo, talvez, aquelas que são mais faladas localmente ou em países vizinhos;

- Coordenação da pesquisa – as pesquisas terão que ser efectivas e coordenadas de forma a serem avaliadas, no sentido de encontrar soluções alternativas às existentes, visando mais e melhor ensino;

- Perigos potenciais – sem os recursos e as metodologias apropriadas, o ensino da LE nos primeiros anos de escolaridade pode ser contraproducente: resultados pouco satisfatórios podem conduzir ao fracasso e ao desinteresse por aprendizagens futuras (*Idem*:19-27).

## **2. O ensino de línguas estrangeiras em Portugal - O Programa de Generalização do Ensino de Inglês**

Traçado que foi, muito brevemente, o quadro contextual europeu, importa agora verificar as transformações que ocorreram no sistema educativo português, em consonância com as recomendações providas do CE.

Tendo como orientação as questões de investigação definidas para o estudo, passamos de imediato à descrição do contexto português, enunciando os aspectos considerados fundamentais realçados pelos normativos mais significativos, seguindo com a apresentação das conclusões emitidas em relatórios nacionais e internacionais acerca desta temática.

Apesar de, em Portugal, o ensino de LE se encontrar, desde há muito, enraizado no currículo, só mais recentemente foi contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo como um dos objectivos do Ensino Básico, a aprendizagem de uma LE e a iniciação de uma segunda. Iniciando-se, tardiamente, de acordo com as perspectivas europeias, o ensino da língua nos primeiros anos de escolaridade era, até há pouco tempo, privilégio do ensino privado e não da escola pública.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* promulgada, pela Assembleia da República, em 1986, tendo sofrido alguns ajustes em 2005, regista no seu artigo 7º, alínea d), o objectivo de “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (p. 5126). Esta aprendizagem, no entanto, só se reveste de um carácter de obrigatoriedade no 2º ciclo do Ensino Básico, no que respeita ao ensino da primeira língua estrangeira.

A urgência em alterar esta situação toma força fruto das transformações sociais e da crescente mobilidade dos cidadãos, que remetem para a necessidade da diversificação de experiências de aprendizagem, no sentido de preparar os cidadãos para estas transformações. É, neste contexto, que ocorre a reorganização curricular do 1º Ciclo do EB, apresentando propostas de enriquecimento do currículo nuclear.

Assim, no ano de 2001, o *Decreto-Lei nº 6* vem estabelecer no seu artigo 2, que “As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, com ênfase na expressão oral” (ME, 2001: 260). Surge, neste enquadramento legal, uma diversidade de projectos de ensino de LE, com predomínio do

Inglês, num espaço e com um estatuto de “enriquecimento do currículo (...) de carácter facultativo e de natureza iminentemente lúdica e cultural” (*Idem: Ibidem*).

Datado do mesmo ano, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* determina que o processo de ensino da LE se centre “na promoção de uma relação afectiva (...) na sensibilização à diversidade linguística e cultural” requerendo “o percurso da aprendizagem das línguas estrangeiras ao longo do Ensino Básico (...) modelos integradores das aprendizagens essenciais previstas para cada um dos ciclos” (DEB, 2001a: 40 e 41).

Os documentos supracitados remetem para uma contradição: se por um lado a LE é relegada à condição de matéria extracurricular, mantendo-se, assim, à margem do currículo, por outro lado recomenda-se um percurso de aprendizagem integrador. Conjuguar estes dois pressupostos parece-nos tarefa impossível. Com esta moldura legal assiste-se, durante estes últimos anos, à coexistência, no 2º Ciclo do Ensino Básico, de alunos com experiências de aprendizagem de Inglês e outros sem qualquer contacto com a língua, acarretando evidentes dificuldades na elaboração de planos curriculares e da gestão das aulas, colocando entraves, aquilo a que Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) se referem como princípio pedagógico de continuidade. Cumpre, ainda, acrescentar que esta configuração curricular leva inevitavelmente à desvalorização desta componente por professores, alunos e encarregados de educação.

Esta situação manteve-se até 2005, ano em que se assiste à criação do denominado *Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI)*, no âmbito do conceito de “escola a tempo inteiro”. Integrado como Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC), o ensino de Inglês mantém o seu estatuto de oferta, paralelamente a outras áreas: o Apoio ao Estudo, a Actividade Física e Desportiva e a Música. Cabe aqui referir que o conceito de “escola a tempo inteiro” (ME, 2005b) assenta claramente, na preocupação legítima de adaptar os horários escolares às necessidades das famílias, proporcionando aos alunos aprendizagens novas e diversificadas (Matthews *et al.*, 2009).

O normativo publicado em 2005, *Despacho nº 14753/2005*, regista a possibilidade de as escolas proporcionarem a aprendizagem de Inglês, nos 3º e 4º anos de escolaridade, entendendo este ensino, no quadro das orientações europeias, como elemento imprescindível ao contexto de mobilidade crescente no espaço europeu. Tendo em vista o

que era a tradição no sistema educativo português, iniciação da aprendizagem de uma LE no 2º Ciclo, este normativo classifica esta aprendizagem como precoce.

Persistindo na modalidade de “oferta curricular gratuita” (ME, 2005), a tutela responsabiliza-se pela elaboração de *Orientações Programáticas* que apontam como finalidades do ensino de Inglês duas que destacamos por se relacionarem com as questões investigativas: proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas e socializadoras (em consonância com os princípios do programa do 1º Ciclo) e fomentar as restantes aprendizagens (Bento *et al.*, 2005).

É visível, uma vez mais, a contradição exposta entre os princípios e a intencionalidade expressa pelos documentos e a (des)organização curricular veiculada: se, por um lado, se procura alargar o ensino de Inglês a todos, por outro lado, permite-se que este ensino seja de frequência facultativa, abrindo espaço à criação de assimetrias nas aprendizagens do 1º Ciclo do EB. Sendo uma proposta de ensino “extracurricular”, colide não só com o conceito de currículo escolar como um conjunto integrado de aprendizagens significativas a realizar na escola, que explicitaremos amplamente no capítulo seguinte, mas também faz transparecer a impossibilidade de estabelecer a sua articulação com as restantes áreas curriculares. Contrariando o que determinam os referenciais teóricos, a natureza extracurricular determinada contradiz, de igual modo, os princípios advogados nas *Orientações Programáticas*, nomeadamente: “a apropriação progressiva de competências específicas da disciplina” respeitando e promovendo “o desenvolvimento de competências gerais e transversais do Ensino Básico” fomentando “a integração desta língua nas outras áreas curriculares” (Bento *et al.*, 2005: 9 e 10).

Igualmente inserido no quadro de reestruturações curriculares a que está subjacente o conceito de escola a tempo inteiro, surge, em 2006, o *Despacho n.º 12591/2006*. Registrando a importância do *Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI)* como medida prioritária no âmbito dos projectos de enriquecimento curricular que consubstanciam a “escola a tempo inteiro” (ME, 2006), este normativo introduz uma alteração: se até aqui as escolas poderiam optar pelas AEC a facultar, agora terão que contemplar, obrigatoriamente, o Inglês, fazendo-o constar da sua oferta educativa. No entanto, a sua frequência mantém-se facultativa.

Já em 2008, surge o *Despacho n.º 14460*, introduzindo nova *nuance*: reafirmando a obrigatoriedade de oferta extra curricular de ensino de Inglês por parte das escolas, alarga

esta oferta aos 1º e 2º anos de escolaridade, responsabilizando os encarregados de educação pela sua frequência. Tal significa que, no início de cada ano lectivo, estes assinam um documento de inscrição responsabilizando-se pela frequência dos seus educandos, no decorrer do ano lectivo.

Pelo exposto, evidenciam-se, por um lado, as tentativas da tutela de fazer baixar a idade de iniciação de aprendizagem da LE e, por outro lado, a inadequação de que se revestem as medidas implementadas. No âmbito do Ensino Básico estão patentes, enquanto princípios, o proporcionar a todos os alunos uma formação comum, a igualdade de oportunidades e a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento de estudos (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005). O estatuto curricular atribuído ao ensino de Inglês não é promotor de uma formação comum, constituindo, também, um entrave ao prosseguimento de estudos em condições de igualdade, uma vez que os alunos progridem para o 2º Ciclo, com bases diferentes no que respeita às aprendizagens da língua estrangeira. Deste modo, dificulta-se, também a articulação vertical num percurso que teria todas as vantagens em ser sequencial.

Pela sua relevância, consideramos importante dar a conhecer as conclusões expressas em relatórios nacionais e internacionais sobre esta temática. Iniciamos esta análise enunciando os relatórios produzidos pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), instituição responsável pelo acompanhamento do *PGEI*. Em síntese, a Associação considera urgente extinguir o estatuto de frequência facultativa e de carácter extracurricular atribuído ao ensino de Inglês no 1º Ciclo, sublinhando a necessidade da promoção de uma articulação horizontal plena com as restantes áreas do currículo e vertical com a disciplina no 2º Ciclo. Alertando, também, para a necessidade de apostar na formação de professores de Inglês para este nível de ensino, a APPI aponta para o imperativo de se desenvolverem as diferentes competências da língua – ouvir, falar, ler, escrever – afirmando de forma categórica:

(...) não se pode continuar a afirmar que todos os alunos têm Inglês no 1º ciclo, não se pode continuar, simplesmente a aceitar as estatísticas que não revelam a quantidade e a qualidade das aprendizagens adquiridas. (...) Só faz sentido que a aprendizagem de Inglês seja integrada no currículo do 1º ciclo. Caso tal não aconteça já em 2010, corre-se o risco de contínua desvalorização da aprendizagem da LE (APPI, 2009: 20).

De acordo com estas afirmações, o relatório de avaliação internacional *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008: Avaliação internacional*



(2009), destinado a efectuar o balanço das reformas curriculares no 1º ciclo, regista ser necessário otimizar a oferta curricular, neste ciclo de ensino, facultando experiências de aprendizagem de qualidade elevada, durante o tempo em que os alunos permanecem na escola. Para tal, recomenda que “Devem ser encontradas formas para diferenciar as actividades de enriquecimento curricular das do ensino formal verificando-se a necessidade de incluir o Inglês no currículo nuclear” (Matthews *et al.*, 2009: 21).

Em suma, sendo evidente a atenção da tutela para a importância crescente da aprendizagem das línguas, nos primeiros anos de escolaridade, esta atenção tem-se pautado pelo surgimento de legislação que se reconhece como insuficiente e inadequada. Os sucessivos normativos preconizam uma mudança, mas não oferecem, na prática, condições para a sua concretização. Definem-se princípios e objectivos promotores de aprendizagens significativas e integradoras, não exequíveis à luz de um contexto de realização extracurricular. A esse respeito, Martins (2008) afirma: “As línguas, pelas suas potencialidades formativas, merecem um lugar de visibilidade no currículo do 1º CEB (...) mais do que nunca as línguas constituem uma área a privilegiar (...) em interligação com as restantes áreas curriculares” (pp. 626 e 627).

Num capítulo relativo ao ensino das línguas nos primeiros anos de escolaridade, não poderíamos deixar de referir os trabalhos realizados por um grupo de investigação da Universidade de Aveiro, com particular destaque para Andrade e Martins (2007a) e Andrade, Moreira e Araújo e Sá (2007b). No âmbito do designado LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas) estas investigadoras têm vindo a desenvolver estudos no domínio de uma educação para a diversidade linguística, onde se pretende:

(...) responder à necessidade cada vez maior de se planificar e implementar uma prática linguística educativa para a inserção curricular de outras línguas, para além do Português, nos primeiros anos de escolaridade, sabendo (...) que a competência plurilingue se pode ir desenvolvendo ao longo da vida e ser contemplada em diferentes contextos de ensino, de aprendizagem e de formação. Trata-se, desta forma, de alargar o universo linguístico das crianças fazendo-as apreciar outras línguas, incluindo o Inglês (Andrade & Martins, 2007a: 8).

Colocando a tónica no desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural que incentive o respeito pela diversidade e o reconhecimento do Outro, os estudos realizados visam, essencialmente, promover o reconhecimento do valor das línguas

como elemento “de uma educação para uma cidadania mais responsável e participada” (Andrade, Moreira & Araújo e Sá, 2007b).

Para finalizar, retomamos o princípio da educação democrática e plural, promotora da mobilidade, em que as línguas desempenham um papel preponderante facilitador da comunicação entre os povos. Tomando como contexto de realização o português, aquele em que nos movemos, defendemos que importa reestruturar o currículo do 1º Ciclo integrando a LE como aprendizagem imprescindível, no âmbito do desenvolvimento de uma competência comunicativa, facilitadora da mobilidade entre cidadãos, promotora de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Torna-se imperativo, visando a construção da sociedade de conhecimento do século XXI, a aposta em experiências de aprendizagem significativas de qualidade. Este é um desafio por nós aceite e que se traduz na proposta curricular alternativa que nos propusemos desenvolver.

### **3. A aprendizagem das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade – algumas considerações**

As recomendações traduzidas pelos documentos inicialmente analisados não se revestem apenas de um carácter pragmático e socializador, encontrando fundamento na literatura sobre esta temática (Brown, 2002; Brumfit, 1995; Cameron, 2001; Dunn, 1983; Halliwell, 1992; Palim & Power, 1996; Reis, 2000; Scott & Ytreberg, 1990).

Iniciar o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º Ciclo, obriga, necessariamente, a definir os objectivos desta aprendizagem. Consideramos que a esta definição estão subjacentes os fundamentos apontados pela literatura que levam a assumir como vantajosa a introdução da LE no currículo do 1º Ciclo, nomeadamente:

- a. proporcionar às crianças um conhecimento/compreensão de novas línguas e culturas, para que estas aprendam a aceitar as diferenças entre os povos, os grupos, os indivíduos;
- b. articular a capacidade de comunicação com a compreensão de novos conceitos;
- c. explorar outro instrumento de acesso ao conhecimento;
- d. maximizar o tempo de aprendizagem (Singleton, 1989, citado por Brumfit, 1995: vi).

A maximização do tempo de aprendizagem é também considerada por Brewster, Ellis & Girard (2002) como factor justificativo para iniciar o contacto com a LE, nos primeiros anos de escolaridade. Outra razão apontada pelos autores é o reconhecimento de que as crianças revelam maior facilidade em compreender e imitar o que ouvem.

Essas vantagens são percebidas por Reis (2000), na forma de justificações/ “urgências” que favorecem o ensino da LE. O autor regista factores de ordem física, cultural e social, que apontam para os benefícios da aprendizagem da língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente:

- o desenvolvimento da acuidade auditiva e fonadora, em tempo útil, favorecendo a futura aprendizagem mais profunda das línguas;
- a tomada de consciência da não universalidade dos seus usos e costumes e, em última análise, do seu sistema de linguagem;
- a descoberta do outro e a conseqüente abertura ao outro;
- a possibilidade de enriquecimento da língua materna pela comparação e pela compreensão de novas estruturas linguísticas, algumas de utilização quotidiana;
- o desmistificar de estereótipos, negativos e positivos, relativos ao que é estrangeiro (*Idem*).

Embora não exista consenso relativamente à idade adequada para iniciar esta aprendizagem, Brumfit (1995) e Cohen (1991) referem uma maior plasticidade das estruturas cerebrais antes da puberdade, acrescentando que as crianças, neste nível etário, ainda não possuem preconceitos relativamente a outras línguas e culturas e se encontram, por isso, mais motivadas. Mais ainda, os autores afirmam que as aprendizagens efectuadas, nos primeiros anos de escolaridade, estão mais articuladas com a realidade, fazendo com que esta aprendizagem constitua uma verdadeira experiência de comunicação efectiva, alicerçada nos contextos.

Sustentando esta perspectiva, alguns autores (Brewster, Ellis & Girard, 2002; Halliwell, 1992; Scott & Ytreberg, 1990) afirmam que, enquanto aprendentes, as crianças estão dispostas a arriscar, privilegiando a oralidade, não possuindo ainda inibições que “travem” a vontade de experimentar coisas novas: “for children mistakes and failures are frustrating rather than humiliating” (Halliwell, 1992: 12). As crianças são, assim,

participantes activos, falando e experimentando a nova língua sem embaraços, procurando, simultaneamente, agradar ao professor que deverá proporcionar um contexto de aprendizagem em que os alunos se sintam seguros e encorajados a arriscar (Palim & Power, 1996).

Estas tentativas constituem formas de prática aberta da língua, em que as crianças se envolvem, desde que se verifique a existência de uma atitude de mediação por parte do professor, de modo a proporcionar uma prática associada a tarefas simples, apelativas e motivadoras (Williams & Burden, 1997).

Neste sentido, parece ser importante ajustar o ensino às características do grupo etário a que se destina, de forma a contemplar o modo de aprender das crianças, levando-as a envolverem-se cada vez mais nas tarefas e contribuindo para que se sintam seguras, relativamente à exploração de conceitos novos cada vez mais complexos (Palim & Power, 1996). Isto não significa que as tarefas propostas tenham que ser demasiado acessíveis, mas antes que devem ser adequadas, procurando propor-lhes desafios gradualmente mais exigentes, para que não percam o entusiasmo necessário à realização das aprendizagens. Por outras palavras, os desafios deverão ser ajustados à Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) dos aprendentes, podendo o entusiasmo ser mantido com a ajuda de uma atitude de sustentação – *scaffolding* – por parte do professor, exemplificando actividades e direccionando a atenção para os aspectos mais relevantes das tarefas e para as formas possíveis de as realizar (Bruner, 1999).

Dunn (1983) partilha a ideia de que as crianças são aprendentes entusiásticos que querem e gostam de aprender. Segundo esta autora, é importante aproveitar esse entusiasmo e mantê-lo durante as aulas, que deverão ser motivadoras e adequadas ao seu desenvolvimento. As crianças aprendem a LE usando-a, sem atribuir grande importância à correcção, fruindo da comunicação, experimentando os novos sons sem inibições, isto é, para estes jovens aprendentes o importante é usar a língua e não a forma como a usam.

Também Cameron (2001) considera vantajosa a aprendizagem da LE nos primeiros anos de escolaridade, referindo: “the central characteristics of foreign language learning lies in the amount and type of exposure to the language” (p. 11). Poderemos, então, afirmar que quanto mais tempo os alunos estiverem em contacto com a LE maior será a aprendizagem, desde que salvaguardados os princípios pedagógicos subjacentes ao ensino da língua a que anteriormente nos referimos. Outra das razões apontadas por esta autora

situa-se no âmbito da designada “*Critical Period Hypothesis*” (p. 17), segundo a qual os alunos de nível etário mais baixo atingirão um desempenho mais elevado, relativamente aos seus colegas mais velhos, sobretudo no que diz respeito à pronúncia e à compreensão da leitura.

A autora (*Idem*: 19 e 20) acrescenta que, para que esta aprendizagem se desenvolva de forma profícua, há que considerar os seguintes princípios:

- as crianças envolvem-se de forma activa na construção de significados e só o conseguirão se as experiências de aprendizagem propostas considerarem os seus conhecimentos prévios, os seus contextos, os seus interesses;

- as crianças necessitam de um espaço para fazerem crescer o conhecimento da LE. Há que ter em atenção a sua ZDP, a mediação e o estabelecimento de estratégias de modo a ampliar este espaço de aprendizagem;

- as crianças necessitam de entender a língua enquanto portadora de significados sendo que, por vezes, precisam de ajuda para entender esse significado. Abordar temas de acordo com os interesses da criança será uma forma de potenciar o significado;

- o desenvolvimento da LE deriva, fundamentalmente, da interacção social. O domínio da LE aumenta à medida que a criança se apropria dela, comunicando com os outros;

- a aprendizagem depende das experiências, quanto mais ricas e diversificadas, mais ampla será a aprendizagem (*Idem: Ibidem*).

Acerca dos benefícios da aprendizagem da LE, nos primeiros anos de escolaridade, Brown (2002) afirma:

Learning a language takes many years. Not much can be learned and retained after only a two year sequence. (...) we can begin to comprehend how important it is that all students study languages daily, as an integrated part of the required curriculum that starts in kindergarten (p. 5).

Brown acrescenta que, nos projectos de ensino de LE a crianças, que tem vindo a acompanhar, o ensino da língua se desenvolve em torno de temas articulados com as diferentes áreas do currículo, assumindo-se esta organização como um factor de sucesso.

Concluindo, as razões aqui apontadas constituem fundamento suficiente para o ensino de Inglês como uma área curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que:

- As recomendações europeias apontam para a aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras a iniciar-se, cada vez mais cedo, nos primeiros anos de escolaridade;

- O reconhecimento de Inglês como língua internacional de comunicação, instrumento necessário à criação de um espaço europeu de igualdade de oportunidades (Maalouf, 2008). Por exemplo, um estudo recente realizado na Grécia revela que, naquele país, o Inglês é considerado como um pré-requisito essencial para “sobreviver” num mundo marcado pela globalização (Sifakis, 2009);

- O *Programa de Generalização do Ensino de Inglês* apresenta falhas, sendo manifestamente insuficiente no que diz respeito à promoção do ensino de Inglês no 1º Ciclo do EB;

- A aprendizagem da LE, nos primeiros anos de escolaridade, deverá realizar-se integrando-a nas restantes aprendizagens, tal como explicitaremos no decorrer do capítulo seguinte, e não mantendo-a à margem do currículo nuclear.

Em suma, consideramos estas razões mais do que suficientes para levar a cabo a inovação educativa que constitui o *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*.



## **CAPÍTULO II**

### **REFERENCIAL TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO CURRICULAR INTEGRADO PARA O ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**





Trago a fisga no bolso de trás  
E na pasta o caderno dos deveres  
Mestre-escola, eu sei lá se sou capaz  
De escolher o melhor dos dois saberes

João Monge

Damos início a este capítulo, convocando os referenciais teóricos subjacentes à construção do *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do EB* que se traduz numa metodologia alternativa entendida como “um marco estimulante de energias criadoras (...) en la translación e realización del curriculum” (Gimeno Sacristán, 2003).

Tratando-se de um projecto de investigação-acção, a que nos referiremos amplamente no capítulo seguinte, sublinha-se que todo o processo de construção colaborativa do currículo se assume como um instrumento poderoso de transformação da visão da relação teoria-prática, visão essa que se perspectiva nos diferentes capítulos que integram esta tese.

Assim, incluímos, neste capítulo, os pressupostos teóricos subjacentes ao nosso estudo, contidos no *Referencial de Construção do Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º ciclo do EB*. Este referencial resultou de uma combinação reflexiva de três campos científicos, que consideramos relevantes para a proposta de reconfiguração do ensino de Inglês que pretendemos desenhar, desenvolver e reflectir, neste trabalho, através de uma metodologia de investigação-acção.

Esta opção metodológica justifica-se na convicção de Elliot (1991: 67) acerca da dimensão “sensibilizadora” dos conceitos teóricos, que são pela prática consubstanciados e validados, prática essa que se alimenta, neste estudo, do acima mencionado *Referencial*, o qual foi concebido, como um sistema aberto e flexível que permite aferir a coerência entre pensamento teórico e as práticas que dele resultam.

Uma vez mais sublinhamos que a nossa opção tem como único objectivo não colocar barreiras entre os saberes teóricos e os saberes em acção, entre a teoria e as práticas que aquela ilumina, entre o Projecto desenhado e a acção desenvolvida e avaliada.

Passaremos, num primeiro momento, à apresentação das bases teóricas de sustentação do estudo, clarificando e discutindo, para cada uma delas, os seus traços distintivos, o que se traduzirá, num segundo momento, na apresentação do *Referencial Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*.

### **1. A teoria construtivista da aprendizagem: uma visão unificadora**

Damos início a este subcapítulo, com a proposta de Solé e Coll, (2001) que se refere à teoria como conjunto articulado de princípios que “revela as suas potencialidades, na medida em que é utilizada como instrumento de análise das situações educativas e como ferramenta útil para a tomada de decisões inteligentes inerentes à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino” (p. 9). De acordo com estes autores, a teoria actua como um referencial mas, quando aplicada a situações educativas, há que considerar os imprevistos e contemplar um conjunto de decisões que não dependem exclusivamente do professor. O professor fundamenta, orienta e justifica as suas opções de acordo com o quadro “explicativo” que é, na essência, a teoria, fazendo uso dela “como um corpo de interpretações que (...) ajuda a compreender o sentido da educação (...) e de como nós, na condição de educadores, fazemos parte da combinação complexa” (Kincheloe, 2006: 12) que caracteriza o acto de ensinar e de aprender.

Estaremos, assim, perante uma dimensão operacional da teoria, uma vez que o professor analisa, interpreta e avalia o que se passa na sala de aula, criando a possibilidade de intervir, de reconstruir, verificando limites e potencialidades. Nesta perspectiva, a teoria deve integrar a componente social de que se reveste o ensino, enquanto projecto que se desenvolve numa instituição, a escola, em que o professor é agente mediador entre o aluno e a sociedade (Solé & Coll, 2001).

Enquanto teoria, enquanto referencial explicativo com dimensão operatória, a concepção construtivista permite fazer uma leitura integrada das diferentes dimensões que intervêm no processo de ensino e aprendizagem.

Na medida em que a concepção construtivista explica como se produz a aprendizagem, através da intervenção de outros, ela pode ser um elemento útil para o estabelecimento de dinâmicas de trabalho conjunto de equipas de professores e de assessoria em que se estabeleçam processos de aprendizagem (*Idem*: 25).

A sua utilidade baseia-se no pressuposto de que procura compreender e questionar as situações educativas, procurando dar resposta a questões fundamentais, tais como: a) o que ensinar; b) como ensinar; e c) quando ensinar, facultando uma base de sustentação para encontrar respostas a essas questões. Nesta atitude de questionamento, todos os factores que intervêm no processo de ensino e de aprendizagem são tidos em conta, tratando-se, assim, de uma teoria inclusiva. A esse respeito, revisitamos, uma vez mais, os autores supracitados que afirmam que as potencialidades da teoria construtivista se evidenciam “no facto de permitir formular determinadas perguntas nucleares para a educação, em encontrar resposta para essas perguntas, dentro de um quadro explicativo articulado e coerente” (*Idem*: 27). São ainda os mesmos autores que se referem à teoria construtivista como “uma abordagem optimista, que parte daquilo que já se domina e que, partindo desta posição inicial, entende poder ir progredindo de acordo com as condições” (*Idem*: *Ibidem*).

### **1.1. Construtivismo e aprendizagem**

Considerou-se, para este estudo, que a abordagem metodológica, por nós proposta, implica uma reorganização de práticas curriculares e de ensino, necessária a uma aprendizagem significativa, isto é, a uma aprendizagem em que o aluno atribua sentido à realidade, relacionando, integrando e reconstruindo novas experiências, novos saberes, ampliando, deste modo, os seus esquemas de conhecimento (Alonso, 2005; Kravtsova, 2009; Mauri, 2001). Este conceito de aprendizagem insere-se numa perspectiva construtivista, explicitada por Solé e Coll (2001) deste modo:

A concepção construtivista assume a posição de que, na escola, os alunos aprendem e se desenvolvem, na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar. Esta construção inclui o contributo activo e global do aluno, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios no quadro de uma situação interactiva, em que o professor actua como guia e mediador entre a criança e a cultura” (p. 23).

Os trabalhos de Vigotsky (1998) e Bruner (1964 e 1999), que constituem a gênese da denominada teoria construtivista do conhecimento e da aprendizagem, revelam alguns princípios que emergiram no decorrer das suas investigações, nomeadamente:

1. O conhecimento constrói-se, essencialmente de um modo global, pressupondo-se que o conhecimento intelectual não é compartimentado, apontando para um processo de realização igualmente global. Como consequência, o percurso de aprendizagem terá ele próprio que ser unitário, interagindo as diferentes áreas disciplinares de modo a promover novas aquisições, novos conhecimentos: “o desenvolvimento intelectual (...) não é compartimentado de acordo com os tópicos do aprendido. O seu percurso é unitário, e as diferentes matérias escolares interagem, contribuindo para ele” (Vigotski, 1998: 127).

2. A aprendizagem é um processo de construção individual e social em que os sujeitos e o contexto são determinantes. Nessa perspectiva, Vigotsky e Bruner consideram a linguagem como um instrumento imprescindível à realização das interações sociais, utilizado para a resolução de situações problemáticas que conduzem à produção de novo conhecimento (Williams & Burden, 1997).

Vigotski (1998) assume a linguagem como “um instrumento lógico e analítico do pensamento” (p. XI), com a função de comunicar, de promover interações sociais através das quais se constrói conhecimento. Este conceito adquire particular relevância no contexto da aprendizagem de uma língua por crianças, conforme refere Cameron (2001): “language provides the child with a new tool, opens up new opportunities for doing things and for organizing information, through the use of words as symbols” (p.5).

3. Os estudos de Vigotsky (1998) apontam, ainda, para a importância do adulto como elemento facilitador/mediador na resolução das tarefas, ao assinalar que a criança elabora os seus conceitos, em colaboração com o adulto, no processo de aprendizagem. Essa colaboração em forma de acção pedagógica, promove o desenvolvimento do aprendiz, agindo na sua ZDP, o nível de desenvolvimento em potência que este atinge ao resolver problemas com o auxílio de um adulto, de um mediador (Vigotski, 1998): “O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 129).

Importa aqui referir o conceito de “contingência” proposto por Coll (1990), segundo o qual a linguagem e a intervenção do adulto deverão estar ajustadas às dificuldades com que os alunos se vão deparando durante a realização das actividades.

À ideia de ZDP associa-se uma outra, relativa à estreita relação existente entre educação e desenvolvimento (Kravtsova, 2009), sendo o professor responsável pela criação de situações educativas capazes de promover a interacção, tendo em conta o nível de desenvolvimento do aprendente, de forma a agir para “ampliá-lo”. O conhecimento do nível de desenvolvimento do aluno encontra eco no conceito de contingência atrás mencionado.

4. Este conceito de mediação é desenvolvido por Bruner (1999), referindo-se a uma postura de *scaffolding* que pode guiar a atenção do aprendente para os aspectos mais relevantes das actividades a desenvolver, fornecendo pistas quando necessário e relembrando os objectivos finais da tarefa a desenvolver.

Em síntese, poderemos afirmar que, de acordo com a perspectiva construtivista, o aluno aprende quando é capaz de elaborar, em interacção e colaboração, uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretende aprender, (re)criando assim um significado próprio, pessoal. Não se trata, assim, de um processo que leva à simples acumulação de novos conhecimentos, mas antes à sua integração nos seus anteriores esquemas de conhecimento, levando à sua modificação e ao estabelecimento de novas relações.

Terminamos com a definição de aprendizagem proposta por Alonso (1996), que consideramos corporizar o conceito construtivista de aprendizagem, por oposição a uma aprendizagem mecanicista e arbitrária. Este conceito merecerá uma atenção mais detalhada no ponto seguinte:

A “aprendizagem significativa” (...) implica a possibilidade de estabelecer relações ou vínculos substantivos entre os esquemas de conhecimento que já se possuem e os novos conteúdos de aprendizagem, de forma a permitir a construção de um significado próprio e pessoal sobre os objectos do conhecimento. Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade, antes a capacidade de reelaborar uma representação pessoal sobre a mesma (...) possibilitando a integração, modificação e reestruturação das estruturas cognitivas (...) Aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar” (p. 42).

## **1.2. A aprendizagem significativa e funcional. Noção de competência**

O conceito de aprendizagem significativa (Ausubel, 1965 e 2003, citado por Valadares & Moreira, 2009) corresponde a um processo de aprendizagem substantivo, que

recorre aos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a integrar o novo conhecimento, cuja assimilação implica, simultaneamente, a reconstrução e ampliação dos esquemas de conhecimento. Vejamos a explicitação proposta por Valadares & Moreira (2009):

o constructo **aprendizagem significativa** (...) traduz um processo através do qual um determinado *conceito*, ou uma determinada *afirmação*, se relaciona com *estrutura cognitiva* de quem o aprende, ficando integrada nela. Trata-se de um *processo substantivo* (...) e, portanto, ocorre de uma forma não literal. E é também um *processo não arbitrário*, não ocorre ao sabor do acaso, já que a *interacção se dá com alguns aspectos especificamente relevantes* que estão presentes na estrutura cognitiva, os chamados *subsunçores*, *ideias integradoras* ou *ideias âncora* (...) À medida que decorre este processo de *assimilação significativa* em que os novos conteúdos vão adquirindo significado para o sujeito, vai ocorrendo uma transformação de *subsunçores* da estrutura cognitiva (...) a aprendizagem significativa *não consiste apenas neste processo de assimilação*, mas *também no produto do mesmo*, ou seja, na atribuição de significado à nova informação acompanhado de um *enriquecimento de subsunçores* e *modificação dos subsunçores*<sup>8</sup> (pp. 35 e 36).

De acordo com Miras (2001), a aprendizagem implica a capacidade para elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade. Tal elaboração envolve uma aproximação ao novo conteúdo com o objectivo de o compreender, de o apreender; não se tratando de uma aproximação vazia, uma vez que o aluno dispõe já de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, em certa medida, são responsáveis pelo estabelecimento de novas relações. Neste processo, não só se modifica o que já se possui como também se interpreta o novo, de uma forma muito peculiar, de modo a poder integrá-lo, estabelecendo com ele relações, incorporando-o nos nossos esquemas de conhecimento. Este processo de incorporação, de (re)construção dos esquemas de conhecimento, dotados de uma estrutura prévia que se reorganiza, reestrutura e modifica, de modo a elaborar uma representação pessoal de um objecto da realidade, constitui aquilo que Solé e Coll (2001) designam como “aprender significativamente” (p. 19). Estes autores acrescentam, ainda, que, embora tratando-se de uma representação pessoal da realidade, o processo de construção do conhecimento tem uma dimensão social importante baseada em dinâmicas de interacção que se orientam:

(...) no sentido de uma aproximação ao culturalmente estabelecido, compreendendo-o e podendo-o usar de múltiplas e variadas formas. Esta é uma das razões pelas quais a construção dos alunos não pode ser uma construção solitária mas (...) um processo conjunto, compartilhado, em que o aluno,

---

<sup>8</sup> O uso de negrito e iálico é da responsabilidade dos autores.

graças à ajuda recebida do professor, pode revelar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes (pp. 20 e 22).

Os supra citados autores referem, ainda, que uma aprendizagem significativa é sempre susceptível de ser melhorada, aperfeiçoada, à medida que forem estabelecidas novas ligações. Nesse processo de aperfeiçoamento, o conhecimento anterior ganha uma dimensão de funcionalidade, uma vez que é mobilizado de modo a sustentar as novas aprendizagens, modificando, alargando e enriquecendo os esquemas individuais de conhecimento. O mesmo é dizer que quanto mais significativa for a aprendizagem, maior será o seu sentido e, conseqüentemente, a sua funcionalidade, isto é, a capacidade de ser mobilizada ao serviço da construção e transferência de novo conhecimento.

Pelo exposto, constata-se a necessidade de focalizarmos a nossa atenção na definição de conhecimentos prévios e no papel que estes desempenham, neste processo de aprender significativamente. Miras (2001) refere-se a estes conhecimentos como representações anteriores, conhecimentos adquiridos, no decorrer de experiências prévias, que servem à “leitura” do novo conteúdo, determinando, em certa medida, o significado a atribuir.

Tais conhecimentos são relevantes, uma vez, que de acordo com a concepção construtivista, o aluno não enfrenta uma nova situação de aprendizagem no vazio, possuindo já um conjunto de saberes, organizados e estruturados em esquemas de conhecimento, servindo-se deles na interpretação, na aprendizagem do novo conteúdo que lhe é proposto. Alguns desses conhecimentos foram adquiridos em contexto natural e deverão ser valorizados como forma de promover a integração, a significatividade e a funcionalidade da nova informação (Zabala, 2003). Bruner (1978, citado por Foley & Thompson, 2003) refere-se à noção de “*spiral curriculum*” sugerindo que “by couching new information and ideas within the previous experience of the pupils it is reasonable to expect that they will be able to achieve the outcomes as stated in the syllabus” (p. 153).

Numa perspectiva curricular, Alonso (2002a) refere-se ao carácter globalizador desta aprendizagem na qual se verifica o estabelecimento de múltiplas relações com os esquemas de conhecimento disponíveis na estrutura cognitiva dos alunos, resultando numa maior compreensão e retenção dos conhecimentos. Este carácter globalizador, como forma de conhecimento de uma realidade também ela global, conduz a uma necessidade de reorganização do currículo, no qual as disciplinas são entendidas como instrumentos na procura das respostas necessárias à resolução de uma situação problemática, colocando-as



“ao serviço da compreensão significativa da realidade” (Alonso, 2001a: 11) e, consequentemente, de uma aprendizagem com sentido.

Nesta linha de pensamento, consideramos que o sentido da aprendizagem deverá, necessariamente, ir muito para lá da lógica fragmentada da estruturação dos conteúdos. A escola, para promover esta aprendizagem mais significativa e integrada, terá que, nos seus currículos ainda atomísticos, isto é disciplinares ou academicistas, organizar os conteúdos numa lógica mais integrada e complexa, de acordo com a própria natureza global do conhecimento (Vigotski, 1998).

Em jeito de síntese, Zabala (1999 e 2008) elenca um conjunto de condições psicopedagógicas a ter em conta, no âmbito de uma aprendizagem significativa e funcional:

- os esquemas de conhecimento – definidos como as representações que o sujeito possui sobre determinado assunto, em determinado momento;

- os conhecimentos prévios dos alunos – produzindo-se a aprendizagem quando se estabelecem relações entre esses conhecimentos e os novos conteúdos;

- o nível de desenvolvimento – condição para que o aluno esteja disposto a estabelecer relações entre os conhecimentos prévios que integram os seus esquemas de conhecimento e os novos conteúdos;

- A ZDP – e a intervenção adequada do professor-mediador, de forma a que a sua acção contribua para o desenvolvimento;

- a disposição para a aprendizagem – envolvendo dimensões cognitivas, afectivas e de interacção social que implicam activamente o aluno nos processos de aprendizagem, quando este percebe o valor intrínseco dos conteúdos a aprender e a sua relevância pessoal e social (motivação intrínseca);

- a significatividade e funcionalidade dos conteúdos, necessárias a uma aprendizagem com sentido;

- a actividade mental e o conflito cognitivo – mediante os quais o aluno problematiza e questiona os seus conhecimentos, de modo a construir novos significados;

- a auto-estima, auto-conceito e expectativas individuais de sucesso, que fazem com que o aluno se arrisque, desenvolvendo uma atitude favorável face à aprendizagem;

- a reflexão sobre a própria aprendizagem – metacognição, enquanto capacidade de reflectir sobre o próprio processo de aprendizagem, na medida em que ao tomar

consciência das potencialidades e limites, aprende-se a regulá-lo. Essa regulação possibilita o identificar e mobilizar de estratégias individuais de aprendizagem a aplicar em novas situações.

A esse respeito, é ainda Zabala (1999) que resume, deste modo, a importância das dimensões de significatividade e funcionalidade, enquanto ideias-chave da concepção construtivista da aprendizagem:

Conceptos como los de significatividad y funcionalidad del aprendizaje, el sentido que este ha de tener para el estudiante, la necesidad de desvelar la actitud favorable y la motivación hacia con aprendizaje, la importancia en el número y la calidad de las relaciones existentes en las estructuras de conocimiento (p. 20).

Passamos, agora, a deter-nos no conceito de aprendizagem funcional, entendendo-a como aquela que possibilita a mobilização do conhecimento adquirido significativamente, em situações diferenciadas (Alonso, 2005; Coll & Martín, 2001; Zabala, 2008). Trata-se de uma aprendizagem tendente ao desenvolvimento de competências – “um saber em uso” (Perrenoud, 2003) – ou nas palavras de Roldão (2005) de uma aprendizagem que nos torna “capazes de usar adequadamente os conhecimentos” (p.16).

Como anteriormente afirmámos, a significatividade da aprendizagem está presente na própria natureza do conteúdo e na forma mais ou menos substantiva de como este se relaciona com os esquemas de conhecimento prévios do aluno. Assim, quanto mais complexas e abrangentes forem as relações estabelecidas, tanto mais serão as hipóteses de usar essa aprendizagem em situações diversas, mobilizando-a, isto é, tornando-a funcional. A funcionalidade da aprendizagem estará, assim, ligada à mobilização e reutilização do conhecimento adquirido em contextos diversificados, corporizando uma dimensão de auto-regulação da aprendizagem, evidenciando um certo grau de autonomia.

Associado aos conceitos de significatividade e funcionalidade das aprendizagens, surge o conceito de competência entendido como “uma mais-valia a acrescentar aos saberes: a capacidade de os utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar” (Perrenoud, 2003: 12 e 13). Ao conceito de competência está subjacente uma tentativa de “modernizar o currículo”, ligada, por um lado, à noção de globalização, isto é, de uma visão da realidade como complexa e relacional e, por outro lado, à noção de interdisciplinaridade, encarando-se as disciplinas como instrumentos que concorrem, de forma relacionada, para o conhecimento dessa realidade (Alonso, 2001a). Deste modo, a

aprendizagem é reposicionada, em função da realidade e das necessidades que esta comporta para os alunos, numa perspectiva de “competencialização dos cidadãos” (Roldão, 2005: 25).

Esta ideia é partilhada por Zabala (2008) que considera a existência de uma estreita relação entre a significatividade e a funcionalidade da aprendizagem e as competências. Segundo Roldão (2005) esta relação verifica-se na medida em que:

(...) a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla dos conteúdos organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação (p. 24).

A este ajuste de saberes, está inerente a tomada de consciência, pelo aluno, dos seus próprios processos de aprendizagem, regulando-os, através da reflexão e mobilização de estratégias facilitadoras da construção de conhecimento, atitude promotora da autonomia. Assim, concordamos com Perrenoud (2003) quando afirma:

A abordagem por competências transforma uma parte dos saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projectos tomar decisões. (...) em vez de assimilar incessantemente conhecimentos, (...) os alunos veriam imediatamente os conhecimentos, quer como bases conceptuais e teóricas de uma acção complexa quer como saberes processuais (métodos e técnicas) orientando esta acção (p. 46).

Não se trata, portanto, de relegar para segundo plano os conteúdos substituindo-os pelo seu processo de aquisição. Trata-se, sim, de perceber a aprendizagem numa lógica de “integração ampliadora” (Roldão, 2005: 23), de apropriação substantiva dos conteúdos que permita a sua mobilização em contextos educativos diferenciados. A esse respeito relembramos aqui o defendido por Alonso (2000d): “Os conteúdos não podem ser tratados à margem dos seus processos de construção. (...) não se trata tanto de mudar os conteúdos do currículo quanto as formas de acesso do aluno ao conhecimento, de maneira a fomentar o pensamento independente e o aumento da compreensão e da reflexão ou metacognição” (p. 58).

Nesta linha de procurar formas de acesso ao conhecimento que desenvolvam a capacidade metacognitiva do aluno surge, de forma natural, o conceito de competência de *aprender a aprender*, entendida como a “disposição e capacidade do sujeito para organizar e regular a sua própria aprendizagem; para regular eficazmente o seu tempo; para resolver problemas; para adquirir, processar, avaliar e assimilar novo conhecimento; e para aplicar

novo conhecimento e *skills* numa diversidade de contexto” (Alonso, Vieira & Roldão, 2006: 2). Esta competência está associada a uma capacidade reflexiva, compreensiva e auto-reguladora do processo de aprendizagem, podendo, em certa medida, contemplar o que Pozo, Monereo e Castelló (2004: 154) designam como “uso estratégico do conhecimento”. Este conhecimento relativo à “capacidade de *gestão da aprendizagem*”<sup>9</sup> (Vieira, 1998: 51) preconiza um envolvimento real e directo do aluno no processo de construção de conhecimento, responsabilizando-se, progressivamente, por esse processo na conquista da sua autonomia. Nesse sentido, Vieira (2006) considera um conjunto de condições para o desenvolvimento desta capacidade:

– Transparência: (...) o professor deve partilhar o seu saber pedagógico e envolver os alunos na descoberta de ensino e de aprendizagem (...)

– Integração: O desenvolvimento da competência de aprendizagem deve ser articulado com a aquisição dos conhecimentos disciplinares, pois o *modo como* se aprende e o *que* se aprende são indissociáveis (...)

– Adequação ao contexto: As actividades que visam o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos devem responder às suas *características, interesses e necessidades*, apoiar-se em *experiências de aprendizagem anteriores*, envolver *competências transferíveis* para outras situações e colocar desafios que impliquem progresso no modo como os alunos aprendem (pp. 26 e 27).

A competência de aprender a aprender é assumida como uma das competências-chave definidas pelo Conselho da Europa e que ganha importância face à necessidade de criar condições que permitam aos cidadãos participar de forma activa na sociedade de conhecimento actual, mobilizando saberes em confronto com situações problemáticas diversificadas. Assim o CE (2006) define a competência de aprender a aprender como:

(...) a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida. (...) Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados (...). A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência (p. 16).

---

<sup>9</sup> O uso de itálico é da responsabilidade da autora.

No Projecto Curricular que construímos neste trabalho, este conceito de competência adquire particular relevância, uma vez que, baseando-nos numa perspectiva construtivista da aprendizagem, o desenvolvimento de estratégias de compreensão, reflexão e avaliação por parte dos alunos, de modo a possibilitar a sua participação activa no processo de ensino e de aprendizagem, constituiu uma das nossas preocupações.

Referimo-nos agora à definição de competência no seu sentido mais lato, de acordo com o proposto em documentos nacionais e internacionais e por alguns investigadores.

No respeitante a documentos oficiais, O *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (DEB, 2001a)* refere-se à competência de uma forma ampla, integrando “conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber *em acção* ou *em uso*” (p. 9).

Alonso (2000a) define competência como a “capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (p. 21). Ressalta daqui o carácter dinâmico da aprendizagem e do conhecimento, assim como a dimensão pessoal e social da aprendizagem, processo interactivo pelo qual o aluno constrói o conhecimento, (re)combinando conteúdos de natureza conceptual, procedimental e atitudinal.

Zabala (2008) refere-se à competência como a capacidade de realizar tarefas de forma eficaz, num contexto determinado, sendo para isso necessário mobilizar atitudes, capacidades e conhecimentos de forma interligada. Esta definição atribui à escola o objectivo educativo de formar para a vida, para compreender e intervir na realidade, de forma competente, considerando, para isso, necessária a aprendizagem integrada de conteúdos conceptuais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (ser) (*Idem*: 45).

Refere-se, pela sua importância, que à noção de competência está subjacente a de conteúdo – a “substância de aprendizagem” (Peralta, 2002), numa lógica integradora e mobilizadora dos saberes adquiridos, numa organização inteligente e dinâmica, de modo a permitir ao sujeito/aluno “convocar” esses saberes, em situações e contextos diversificados (Roldão, 2005).

Será importante considerar que a organização dos conteúdos deverá obedecer a uma lógica globalizadora, de integração curricular, visando a construção de um conhecimento

inter-relacionado, significativo e funcional que permita aos alunos o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, afectivas e psicomotoras, conducentes ao desenvolvimento global do indivíduo.

Na sequência do exposto, concluímos com Alonso (2005):

Aprendizagem implica sempre a aquisição (construção e reconstrução) de conhecimento de diferente natureza (declarativo ou conceptual, procedimental e atitudinal) que adquire sentido ao ser mobilizado e transferido estrategicamente em contextos de acção, processo dinâmico a que chamamos competência (...) a competência não é outra coisa senão a aprendizagem tornada funcional através da mobilização e combinação de conhecimentos relevantes para a acção. Deste modo poderemos considerar que o desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao conceito de aprendizagem significativa e funcional (p. 23).

Constituindo-se este estudo como uma proposta alternativa de ensino de língua estrangeira, não pode deixar de referir-se uma outra dimensão de competência, relativa à capacidade de comunicar nessa língua. Para tal, incluímos aqui a definição de competência do *Common European Framework of Reference*: “the general competences of language learners (...) consist in particular of their knowledge, skill and existential competence and also their ability to learn: knowledge” (CCO, 2001:21). Esta definição é sublinhada pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico*, que regista que tornar-se competente em línguas significa adquirir conhecimento da língua e da cultura dos povos, sendo o aluno capaz de adoptar, de modo eficaz, recursos e estratégias linguísticas em diferentes situações de comunicação (DEB, 2001a), isto é, o aluno deve ser capaz de comunicar nessa língua, mediante os processos de ouvir, falar, ler e escrever, de forma adequada ao contexto.

É com esta definição multifacetada e abrangente de competência que partimos para a construção do *Projecto Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo*, que será objecto de apresentação no próximo capítulo.

### **1.3. Aprendizagem colaborativa e mediação**

Retomando o conceito dinâmico de ZDP e de mediação proposto por Vigotski (1998) e de *scaffolding* definido por Bruner (1999), que indicam que o aluno constrói o seu conhecimento num contexto determinado, fazendo uso dos seus esquemas cognitivos, adoptando o professor uma atitude de suporte a essa construção, poderemos afirmar que esta mediação, quando incide sobre a ZDP, por ela promovida, torna possível a autonomia

do aluno na aprendizagem e respectiva construção de significados. Assim, o ensino é entendido como o suporte facultado pelo professor, ou pelos sujeitos detentores de mais conhecimento, enquanto factor facilitador e promotor da aprendizagem, o que, por outras palavras, podemos designar como mediação.

Segundo Williams e Burden (1997), a perspectiva construtivista entende a mediação como o conjunto de processos utilizados em situação de aprendizagem, de forma a ajudar os alunos a conseguir dar resposta a uma situação problemática. Os autores acrescentam que é através da mediação que os alunos se movimentam na sua ZDP, ampliando-a e expandindo a sua capacidade de aprender, definindo a mediação como:

(...) the part played by other significant people in the learners' lives, who enhance their learning by selecting and shaping the learning experiences presented to them. (...) the role of the one with most knowledge (...) is to find ways of helping the other to learn. (...) this important person in the child's learning is known as a mediator (p. 40).

De acordo com esta perspectiva, incluem-se na mediação todos os comportamentos verbais ou não verbais em que o professor actua como facilitador e participante interdependente no grupo turma, quer organizando estratégias e recursos, quer agindo como guia no decorrer das actividades da aula, monitorizando as actividades e intervindo sempre que se verifiquem dificuldades (Claxton, 2007).

Contemplámos, ainda, na definição de mediação a “interacção cooperativa entre alunos”, que permite a regulação das aprendizagens, promovendo o processo de construção partilhada de conhecimento (Colomina & Onrubia, 2004: 284).

Esta função de mediação é muito relevante na aprendizagem da LE, considerando que aprender uma língua não é igual a aprender qualquer outra área disciplinar, devido à natureza marcadamente instrumental dessa aprendizagem, uma vez que a língua é, simultaneamente, instrumento e produto de aprendizagem. Pensamos, como Pereira (2003), “que o papel do professor terá necessariamente que passar pelo disponibilizar de linguagem e o facultar de tarefas que sejam promotoras das aprendizagens, encarando, deste modo, a LE como um “instrumento” necessário à construção do conhecimento” (p. 27). O papel de mediador é ainda mais relevante quando se trata de crianças a aprender uma LE, muito dependentes do apoio do professor, como nos faz notar Dunn (1983): “A young beginner is entirely dependent on his teacher for all learning in the initial stages” (p. 16).

A mediação, enquanto atitude facilitadora e promotora das aprendizagens, é explicitada por Feuerstein (1980) na *teoria da mediação*. Segundo este autor, os adultos significativos desempenham um papel preponderante junto das crianças, seleccionando e organizando estímulos e experiências que consideram mais apropriados, de forma a encorajar respostas adequadas, promotoras de uma aprendizagem com sucesso. Segundo Feuerstein, a mediação, em aula de LE, deverá promover tarefas que evidenciem as seguintes características:

- Significatividade – os alunos devem estar conscientes do significado da tarefa a realizar e do seu valor na resposta a situações problemáticas;
- Objectivos para além do imediato – os aprendentes devem ter a percepção do valor das aprendizagens a realizar;
- Intenção partilhada – os alunos devem ter conhecimento dos objectivos das aprendizagens e das tarefas, colaborando na sua definição e formas de consecução dos objectivos (ICELP, s.d.).

Explicitados os aspectos considerados relevantes acerca da teoria construtivista do conhecimento e da aprendizagem, abordaremos a seguir as suas relações com o currículo e os processos de desenvolvimento curricular.

## **2. O currículo como projecto integrado**

Definir o conceito de currículo é uma tarefa difícil, não só devido à polissemia do termo, mas sobretudo pela abrangência e complexidade das realidades a que este se reporta. Apesar dessa complexidade, existem conceitos que, de um ou de outro modo, aparecem associados à palavra currículo. São disso exemplo as noções de desenvolvimento do currículo, de projecto e de prática. Neste ponto, analisaremos as diferentes definições propostas por diversos estudiosos deste campo, procurando encontrar uma noção que sirva de base às opções curriculares que tomaremos no decorrer da nossa investigação.

A problemática do currículo coloca-se, de forma mais proeminente, aquando da democratização do ensino. De facto, é na década de 80 que, no nosso país, a escola se vê confrontada com a necessidade de dar resposta a todos aqueles que chegam ao sistema de ensino; o currículo era, então, um conjunto mais ou menos articulado de saberes, organizados em programas prescritivos a serem “cumpridos” por alunos e professores



(Peralta, 2002: 14). Nesse sentido, torna-se imperativo adoptar propostas de diferenciação curricular que combatam o insucesso escolar e se adequem a um público cada vez mais heterogéneo que vem chegando à escola (Roldão, 2005). Inserida numa sociedade que partilha uma ideologia pluralista de igualdade de oportunidades, a escola vê-se obrigada a adaptar as suas filosofias e as suas práticas, no sentido de dar resposta às exigências de uma sociedade democrática em constante mudança, cada vez mais heterogénea, reflexo de uma realidade mundial mais aberta e mais global.

É esse o desafio que a democratização do ensino e a ideia de formação ao longo da vida têm colocado à escola, enquanto instituição responsável pelas aprendizagens formais dos alunos, desafios que são, no fundo, os desafios da própria sociedade em geral. Com a responsabilidade de formar cidadãos participativos e autónomos, a escola questiona-se sobre a forma de proporcionar aos alunos as aprendizagens essenciais que contribuam para a formação deste cidadão capaz de se adaptar à realidade, acompanhando as suas transformações e transformando-a ele próprio quando necessário. Deste modo, considerando que o currículo é um dispositivo nuclear da escola e do processo educativo, questiona-se que funções deverão desempenhar os seus conteúdos e as suas representações culturais, neste contexto de mudança (Alonso, 2000b). Torna-se necessário clarificar a natureza e a relevância dos conteúdos a considerar, a sua intencionalidade e articulação, os níveis de decisão e o papel dos intervenientes, questionando práticas e organizações, visando a melhoria de uma escolaridade básica, que pretende assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, na qual estejam inter-relacionadamente representados o saber, o saber fazer e o saber ser, a teoria e a prática, a cultura escolar e a do quotidiano (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005).

Perante a necessidade de introduzir mudanças na organização do currículo, importa aqui sublinhar a definição surgida no quadro de uma política educativa de reorganização curricular e de gestão flexível do currículo.

Iniciamos este percurso de conceptualização com a proposta do *Decreto-Lei nº 6*: “O currículo nacional é entendido como um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, atitudes e valores que se desenvolvem, isto é, que se constroem ao longo da escolaridade básica” (ME, 2001: 258 e 259).

Nesta sequência, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (DEB, 2001a) acrescenta, ainda, que o conceito de currículo deve “contribuir para a

construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada a práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” (*Idem*: 5).

Surgem, assim, algumas noções associadas a este conceito: desenvolvimento curricular, gestão curricular, integração e projecto, que tentaremos explicitar de modo a evidenciar a sua natureza complexa, inter-relacionada, global e dinâmica:

Desenvolvimento curricular – o processo através do qual se produz a apropriação do currículo fazendo a sua aproximação aos contextos de realização. Segundo Alonso (2000c),

Desenvolver o currículo ou fazer a “gestão integrada e flexível do currículo”, implica a utilização de processos de participação e colaboração através dos quais reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas, analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos, clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver, seleccionar e organizar os conteúdos de acordo com critérios de globalização e de relevância, optar por metodologias que estimulem a implicação activa de todos os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos, procurar ou construir materiais diversificados, encontrar formas de acompanhar o percurso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa (p. 38)

Desenvolver o currículo significa, assim, geri-lo, ser capaz de tomar decisões reflectidas que implicam o seu conhecimento, bem como o conhecimento dos contextos, de modo a construir uma organização curricular contextualmente apropriada, não negligenciando os objectivos educativos nacionais.

Integração – visa contextualizar e otimizar as aprendizagens e aumentar as possibilidades de participação pessoal e social dos alunos no currículo, organizando-o em torno de temas ou questões próximas da realidade dos alunos, em oposição a um currículo fragmentado que não vai além dos limites de cada disciplina (Beane, 2002). Segundo Alonso (2002b), a integração curricular implica considerar 4 dimensões interligadas: a) os conhecimentos e experiências prévias dos alunos; b) o conhecimento escolar numa lógica não compartimentada; c) os problemas da realidade envolvente; d) o trabalho docente visto numa perspectiva colaborativa e numa lógica interdisciplinar. A integração curricular permite aos professores assumirem-se como “*construtores críticos do currículo*” (*Idem*: 76) em colaboração com os alunos, reorganizando e recriando o currículo, incluindo no seu desenvolvimento temas e problemas do universo dos alunos e do contexto de aprendizagem. Assim, a organização curricular integradora atribui à aprendizagem uma

dimensão holística, portadora de sentidos e facilitadora das aprendizagens individuais (Littlewood, 2009).

Projecto – um processo inovador de construção progressiva do currículo em aproximação com os contextos específicos de realização. A ideia do currículo como projecto integra dimensões de abertura, dinamismo e flexibilidade, bem como de articulação, integração e participação.

A proposta de considerar o currículo como projecto sustenta-se num cenário de inovação educacional e de visão estratégica, sendo este assumido como um espaço de negociação e investigação partilhadas, implicando tomadas de decisões conjuntas, associadas a processos de desenvolvimento curricular que orientam a formação integral dos alunos e, simultaneamente, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens (Alonso, 2004b).

As noções apresentadas partilham uma dimensão de complementaridade, corporizando uma visão flexível, integradora, dinâmica e de reconstrução social do currículo enquanto projecto, a que nos referiremos, de forma detalhada, nos pontos seguintes.

## **2.1. Aprendizagem e integração curricular – as questões curriculares**

Damos início a este ponto com uma afirmação de Morin (1999), de modo a justificar o seu âmbito:

A supremacia de um conhecimento fragmentado segundo as disciplinas torna muitas vezes incapaz de operar o vínculo entre as partes e a totalidade e deve dar lugar a um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos (p. 17).

Esta concepção de conhecimento complexo, capaz de perceber a realidade como ela se nos apresenta, sustenta-se numa perspectiva de currículo que se assume enquanto projecto que incorpora, de forma articulada, todas as aprendizagens a realizar na escola.

Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1993) defendem que o currículo tem significados diversos para pessoas e correntes de pensamentos diversificados, havendo, no entanto, a sublinhar linhas orientadoras comuns:

- como fazer para ensinar o que se pretende (projecto);
- como organizar este ensino (organização);

- como fazer para melhorar os fenómenos curriculares tal como ocorrem em situação real (prática).

Alonso (1996, 2001b e 2002b) estabelece um conjunto de questões curriculares, a ter em conta no desenho e construção do projecto curricular integrado, que vão ao encontro das linhas orientadoras propostas:

- Quem somos? – O contexto de investigação, com as suas necessidades, levando-nos a definir os princípios que orientarão os processos de mudança educativa que pretendemos promover com o Projecto.

- Quais as nossas prioridades de acção? – O núcleo globalizador significativo, enquanto eixo estruturador e integrador do projecto e que configura as questões e subquestões geradoras que orientarão os processos de ensino-aprendizagem.

- O que pretendemos? – As finalidades e objectivos que definem as mudanças que pretendemos conseguir com o Projecto, em termos e competências a desenvolver e o mapa de conteúdos e de competências que o integram.

- Como e quando o vamos conseguir? – Plano geral da sequência e interligação das actividades que iremos desenvolver para procurar dar respostas aos problemas e respectivas questões geradoras, acompanhado da abordagem metodológica a utilizar, assim como da previsão dos recursos materiais necessários e de uma calendarização.

- Como nos organizamos? – Decisões sobre a organização e coordenação dos intervenientes responsáveis pelo desenvolvimento do Projecto Curricular, garantindo a sua consecução e respeitando princípios de comunicação e coerência.

- Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? – Procedimentos de reflexão e avaliação contínua acerca da qualidade do Projecto, visando ajustes nos instrumentos conceptuais e metodológicos utilizados, isto é, visando a sua monitorização e melhoria.

- Como saberemos o que conseguimos? – Processo de avaliação sumativa final do resultado do Projecto.

- Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? – Formas e tempos de divulgação do trabalho desenvolvido.

Estas questões curriculares apontam para uma visão integradora do currículo, que Beane (2002) caracteriza da seguinte forma: “Na integração curricular o conhecimento das disciplinas é reposicionado no contexto do tema, das questões e das actividades a serem

trabalhadas. (...) É aqui que o conhecimento ressuscita, é aqui que possui significado e é aqui que é mais susceptível de ser “aprendido” (p. 53).

Este autor identifica três dimensões de integração:

- A integração das experiências prévias que permitem a integração de novas e a ampliação dos esquemas de conhecimento;

- A integração social, sendo que, numa sociedade democrática, a escola deve proporcionar a todos aos alunos, com vivências diversificadas, experiências educacionais comuns;

- A integração do conhecimento adquirido e usado, não em termos de compartimentação disciplinar, mas organizado, integrado, em torno de temas e questões reais. Deste modo, o conhecimento ganha uma dimensão dinâmica, concreta e real.

Beane percebe a integração como concepção curricular através da qual o currículo é organizado em torno de problemas ou questões reais do interesse dos alunos, sendo as actividades planificadas e organizadas de forma a dar resposta às questões colocadas.

Esta concepção curricular é consubstanciada na noção de “coerência do currículo”, assim considerado como um projecto, como um todo cujas peças se encontram ligadas pelo sentido da globalidade e da unidade.

Nessa linha, assumimos o currículo enquanto projecto que incorpora, de forma integrada, todas as aprendizagens a realizar na escola, aprendizagens essas que se estruturam a partir de um núcleo globalizador/questão geradora, que articulam e permitem atribuir um sentido de unidade a todo o processo de construção de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de capacidades diversas, numa perspectiva de desenvolvimento global do aluno.

A concepção de projecto curricular integrado coloca a tónica numa dimensão do currículo enquanto “dispositivo que articula e dá sentido (...) às experiências de educação que se pretende desenvolver no Ensino Básico (...) pela necessidade de integrar os alunos, a realidade e o conhecimento (...) através de processos de investigação, colaboração e reflexão (Alonso & Silva, 2005: 59).

Nesse sentido, Zabala advoga que: “toda unidad de intervención debería partir (...) de una situación próxima a la realidad del alumno, que le resulte interesante y que le plantee cuestiones a las cuales hay que dar respuesta” (p. 116). Esta forma de

aprendizagem integrada não só ao nível dos conteúdos das diversas disciplinas, mas também integrada nas experiências e conhecimentos prévios dos alunos, será tanto mais significativa, quanto mais o aluno atribuir um sentido pessoal e social aos conteúdos escolares.

O conhecimento assim construído esbate fronteiras disciplinares, preparando os alunos para a compreensão e para uma intervenção cada vez mais autónoma e crítica, num mundo que é cada vez mais um espaço aberto, multicultural, um espaço global, um “mundo em que as fronteiras são porosas” (Pombo: 2004: 119).

Deste modo, um dos desafios que se coloca à escola de hoje é o da integração: integração de conteúdos disciplinares, de contextos, de experiências de aprendizagens, de interesses, de motivações pessoais, de modo a que se promovam ligações, interacções que, só serão relevantes, na medida em que ajudem a clarificar o objectivo final da aprendizagem, junto dos alunos. Recorrendo novamente às palavras de Beane (2000),

(...) a contínua interacção entre as experiências e o significado é uma dimensão crucial para dar uma impressão de coerência. (...) um currículo coerente (...) deve estar ligado às suas experiências actuais (dos alunos) (...) tem de ter espaço para as questões, preocupações, aspirações e interesses dos jovens. (...) deve ter em conta os jovens, saber quem eles são” (p. 52).

A coerência assim definida e conseguida, aceita a diversidade dos alunos, integra-a nos objectivos de aprendizagem mas, simultaneamente, não perde a noção do todo, aceitando a ideia de que dele fazem parte também as diferenças, associando, assim, à noção de coerência, o conceito de inclusão e diferenciação curricular.

Nesta linha, surge-nos a definição de Paradigma Integrador do Currículo (Alonso, 1999), adoptada no projecto PROCUR, projecto desenvolvido por uma equipa de investigadores do Centro de Estudos da Criança, da Universidade do Minho. Visando dar um contributo para a mudança nas escolas do 1º Ciclo, o PROCUR pretendia dinamizar e apoiar equipas de desenvolvimento curricular nas escolas capazes de desenhar, desenvolver e avaliar Projectos Curriculares Integrados e adequados à diversidade dos contextos educativos. Segundo Alonso (2002: 17), o Projecto PROCUR surge

(...) como uma proposta de inovação educativa centrada na abordagem de projecto curricular integrado, articulando estreitamente processos de formação de professores com o desenvolvimento curricular assente nos contextos reais das escolas, no sentido de conseguir uma melhor qualidade educativa, o currículo das necessidades dos alunos e responsabilizando toda a comunidade escolar pelo sucesso educativo, através da emergência de um clima de colaboração e participação (*Idem*: 17).

Assente numa concepção de integração curricular, concretizada na realização de “actividades integradoras” desenvolvidas com uma metodologia de investigação de problemas, o Paradigma Integrador do Currículo adoptado no PROCUR visou, em definitivo, uma nova concepção de aprendizagem curricular, em que o aluno se assumiu enquanto construtor do seu próprio conhecimento em interacção com o contexto e com os outros, dando azo a uma escola com sentido (Alonso, 2002b).

Constituindo-se como uma proposta de inovação, centrada na transformação da cultura das escolas, incidindo nas dimensões de desenvolvimento curricular, organizacional e pedagógico, o modelo curricular construído no âmbito do projecto PROCUR está na base do *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês* que desenvolvemos, em que as aprendizagens são equacionadas de modo a promover a integração dos conhecimentos, sendo o trabalho estruturado em torno de núcleos globalizadores, tendentes a estabelecer vínculos de interesse, relevância e afectividade entre os alunos e os conteúdos a abordar (Onrubia, 2001).

## **2.2. Aprendizagem integrada e enfoque curricular globalizador**

Dando um passo mais, continuaremos a apresentar as dimensões subjacentes ao Projecto Curricular que desenvolvemos, projecto de natureza globalizadora, caracterizado pelo que Zabala (1999 e 2003) designa como “enfoque globalizador”, segundo o qual toda a aprendizagem deveria partir de uma situação problemática próxima do aluno, de forma a despertar o seu interesse na busca de respostas visando a resolução do problema. O autor refere que esta situação possibilita o contextualizar dos conteúdos de cada disciplina ao serviço da resolução de problemas que, de algum modo, se relacionam com a sua realidade:

(...) és posible organizar los contenidos por disciplinas, en las cuales los contenidos de aprendizaje se estructuren según la lógica de las materias, pero que, en cambio, en su presentación a los alumnos, en las actividades iniciales, la justificación de los contenidos disciplinares no sea unicamente una consecuencia de la lógica disciplinar, sino el resultado de tener que dar respuesta a cuestiones o problemas que surgen de una situación que el alumno puede considerar próxima ( Zabala, 2003: 166).

Esta forma de pensar a aprendizagem e, conseqüentemente, o currículo, tem como objectivo tornar as aprendizagens mais significativas, considerando que o facto do aluno entender o que aprende e para que aprende, aumentará o seu interesse e o seu grau de

motivação. O “enfoque globalizador” é, assim, uma forma de entender o ensino, visando a compreensão da realidade global e complexa, sendo a organização dos conteúdos do currículo realizada em torno de núcleos globalizadores das aprendizagens, de forma a possibilitar essa compreensão por parte dos alunos. Para tal, pretende promover o estabelecimento de vínculos entre as disciplinas e os conteúdos de aprendizagem, não se tratando de esvaziar a aprendizagem de conteúdos, mas tratando-se, antes, de reposicionar esses conteúdos, capitalizando-os numa lógica de assimilação compreensiva e mobilização funcional. A concepção de “enfoque globalizador” concebe o ensino numa lógica de reivindicação de interdisciplinaridade em que os conteúdos disciplinares são entendidos como instrumentos para dar respostas a questões relacionadas com as experiências dos alunos: “Con el término enfoque globalizador (...) se concreta la manera de organizar los contenidos desde una concepción de la enseñanza en la que el objeto fundamental de estudio para el alumnado es el conocimiento y la intervención en la realidad” (Zabala, 1999: 30).

Nesse sentido, relembramos o defendido por Valadares & Moreira (2009): “Uma aprendizagem global, harmoniosa, transdisciplinar em que o conhecimento é encarado nas suas três facetas, *declarativo, procedimental e atitudinal*, deve ser o grande objectivo do ensino, uma aprendizagem voltada para a *educação global* do ser humano<sup>10</sup>” (p. 27).

É, pois, com o propósito de perseguir uma educação global, que apresentamos, seguidamente, os critérios subjacentes à construção do *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de LE* de acordo com o proposto por Alonso (1999 e 2005):

- Adequação – critério relativo à relação de conformidade que deverá existir entre o currículo e o seu contexto de desenvolvimento. Para tornar possível esta adequação, recolheram-se dados através das entrevistas aos Professor Titular (PT) e Professor Especialista (PE) e encarregados de educação e, ainda, através da aplicação de um questionário aos alunos.

- Relevância – relativa à pertinência e à significatividade das propostas curriculares apresentadas aos alunos. Procurou-se conseguir esta relevância pela articulação com os temas desenvolvidos nas restantes áreas do currículo do 1º Ciclo do EB e, ainda, pelo recurso a uma estratégia integradora de *storytelling*, situada na área de interesse de alunos deste nível etário (Wright, 1995).

---

<sup>10</sup> O uso de itálico é da responsabilidade dos autores.



- Articulação horizontal – refere-se à abertura de canais de comunicação entre as diferentes áreas curriculares (disciplinares ou não) que integram o currículo, concebido como projecto. No caso particular da nossa investigação, esta articulação verifica-se entre as áreas disciplinares do currículo do 1º ciclo do EB e o Inglês, proporcionando, no que à LE se refere, uma experiência de “*whole learning/whole language experience*” (Vale & Feuntein, 1995: 28).

- Articulação vertical – refere-se à sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades didácticas e aulas que corporizam o Projecto, contemplando também a continuidade curricular com o programa do ciclo de ensino subsequente.

- Equilíbrio – poderá definir-se como a organização harmoniosa dos diferentes domínios da formação, tanto a nível das capacidades, cognitivas, sociais, afectivas e psicomotoras, como a nível dos conteúdos. Está visível no Projecto ao nível dos conteúdos e competências relativas a todas as áreas do currículo do 1º Ciclo e do Inglês.

- Sistemática – referente à organização clara e estruturada das componentes do Projecto Curricular: objectivos, conteúdos, competências, actividades, metodologia e avaliação. Esta sistematicidade é visível nos *Quadros de Organização Curricular* que damos a conhecer no capítulo III.

- Flexibilidade – relativa à constatação da diversidade e das necessidades que caracterizam o contexto de realização das aprendizagens. Assim, o Projecto Curricular desenvolvido baseou-se num desenho aberto e progressivo, que foi sendo reflectido ao longo do processo de investigação-acção, visando a sua melhoria.

### **2.3. A integração curricular e o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Considerou-se, para este estudo, que o ensino de Inglês, numa perspectiva integradora, implica uma reorganização de práticas curriculares e de ensino, necessária a uma aprendizagem significativa, isto é, a uma aprendizagem em que o aluno atribua sentido à realidade, relacionando, integrando e reconstruindo novas experiências, novos conhecimentos. Este conceito de aprendizagem insere-se, como afirmámos anteriormente, numa visão construtivista do conhecimento e da aprendizagem e integradora do currículo, assumindo-se o conhecimento como global, como um todo não compartimentado,

percepcionando a aprendizagem como um percurso partilhado, no qual todas as partes interagem, cada uma atribuindo ressonâncias próprias.

Esta integração não se restringe aos conteúdos e competências específicas de cada disciplina, ou área curricular, mas abrange, também, os processos utilizados na procura destes saberes, aos quais não são indiferentes os intervenientes – alunos, investigador, professor generalista e professor de Inglês – que, colaborativamente, deram o seu contributo à construção, desenvolvimento e reflexão do Projecto.

Nunan (1999) refere que a língua estrangeira deve ser percepcionada, pelos alunos, como um sistema para expressar significados, sendo que, para que a aprendizagem dessa língua aconteça, os alunos deverão ser capazes de construir o conhecimento, desenvolvendo, assim, as suas próprias competências; aquilo a que Widdowson (1986) se refere como o ensino da língua “*as communication*”, um ensino com o objectivo explícito de desenvolver a competência comunicativa. Neste sentido, o currículo de língua estrangeira é também dimensionado como “a vehicle for teaching students how to “be appropriate”; “how to be communicatively competent” (Johnson, 2001: 184).

De sublinhar a relevância de adequar este currículo ao ciclo de ensino a que se destina, recorrendo-se à opinião de McKay (2006) quando identifica como condições ideais para a aprendizagem da língua estrangeira, por jovens aprendentes, as que se seguem: “a focus on meaning, interesting and engaging input and interacting, selected opportunities to focus on form, and a safe and supportive environment” (p. 41).

#### **2.4. Os núcleos globalizadores das aprendizagens**

Os núcleos globalizadores encorajam os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem, ajudando-os na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades num contexto significativo: “Teaching that is integrated around a theme is claimed to better suit the way that young children naturally learn” (Cameron: 2000: 181).

Por núcleo globalizador das aprendizagens entendemos um tema que, pela sua transversalidade, possibilita o criar e o manter de relações entre as diferentes áreas do currículo, contribuindo para uma aprendizagem significativa: “the theme or topic runs through everything that happens in the classroom and acts as a connecting thread for pupils and teachers” (Cameron, 2000: 180). As ligações estabelecidas, através do núcleo

globalizador, concretizam-se na forma de planificações, em que todos os elementos concorrem para a construção das aprendizagens de uma forma integrada e articulada.

Possibilitando “um modelo de ensino globalizante” (DEB, 2001b: 23), de acordo com a metodologia adequada ao ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, os tópicos<sup>11</sup> devem, na opinião de Brewster, Ellis e Girard (1992 e 2002), possuir as seguintes características:

- apelar às experiências/vivências dos alunos, de forma a permitir uma desejável ligação escola-meio;
- basear-se nos interesses dos alunos, constituindo-se como factores de motivação;
- adequar-se às necessidades educativas dos aprendentes, ao contribuir para o reforço e desenvolvimento de conceitos e capacidades relativas a todas as áreas disciplinares;
- proporcionar a exploração do factual e do imaginário e o uso de um conjunto variado de recursos.

Também Hargreaves (2004, citado por Claxton, 2007) refere que os tópicos devem ser ricos, proporcionando diversas explorações; desafiadores, de modo a possibilitar o desenvolvimento da ZDP; abrangentes, de modo a permitir estudos alongados e aprofundados; relevantes para a criança; partilhados/negociados; reais, permitindo a visualização de uma situação problemática à qual se torna necessário dar resposta; desconhecidos, revestindo a aprendizagem de uma dimensão real; colaborativos, de forma a permitir a realização de um trabalho conjunto promotor de interacções.

Enunciadas as propriedades que se consideram como pertinentes e subjacentes à selecção de um tópico/núcleo globalizador das aprendizagens, acrescentamos, ainda, que essa selecção poderá estar dependente de uma série de factores inerentes à prática lectiva, nomeadamente os temas incluídos no projecto curricular da turma, o tempo disponível para o tratamento do tópico, a idade dos alunos e a quantidade e qualidade de conhecimentos e experiências que estes possuem.

---

<sup>11</sup> Designação adoptada pelos autores anglo-saxónicos, tais como Bourke, (2006); Cameron, (2001); Ellis, Brewster & Girard, (1992 e 2002); Wright, (1995).

## 2.5. O papel das histórias como recurso para a aprendizagem integradora (*storytelling*)

Passamos agora a debruçar-nos sobre a estratégia integradora de *storytelling*, explicitando o contributo que esta metodologia faculta no ensino da LE, de acordo com os princípios construtivistas, integradores e comunicativos, dimensões fundadoras do nosso Projecto Curricular.

Ao estruturarmos o *Projecto Curricular Integrado* em núcleos globalizadores das aprendizagens, considerámos o recurso a *storytelling* como estratégia integradora adequada ao ensino da LE a crianças. Partilhamos, assim, a opinião de (Cameron, 2000):

Stories and themes are placed together (...) because they represent holistic approaches to language teaching and learning that place a high premium on children's involvement with rich, authentic uses of foreign language. Stories offer a whole imaginary world, created by language, that children can enter and enjoy, learning language as they go (p. 159).

Ao perspectivarmos os núcleos globalizadores e as histórias como abordagens holísticas, no processo de ensino e aprendizagem da LE, admitimos, como até aqui se expôs, que julgamos ser relevante para a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade “uma concepção de educação integral e em desenvolvimento” (DEB, 2001b:31) perspectivada para a organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico.

É em busca desta integração e de um desenvolvimento global e articulado, que procuramos, com este estudo, proporcionar experiências de aprendizagens que sejam consentâneas com as formas de ensinar e aprender, neste nível de ensino.

Assim, pensamos ser importante referir, primeiramente, os motivos que levam as crianças a gostar de ouvir histórias, na sua Língua Materna (LM), de acordo com a opinião de Ellis & Brewster, (1991):

- as histórias são divertidas e despertam nas crianças o desejo de aprender;
- espreitam a imaginação. Ao envolverem-se nas tramas, os alunos fazem a sua própria interpretação da narrativa, estabelecendo, deste modo, uma relação com as suas vivências individuais;
- ouvir uma história, na sala de aula, é uma experiência social partilhada – partilham-se entusiasmos, opiniões, tristezas e gargalhadas (p. 1).

Constituindo-se como fonte inesgotável e motivadora para a realização das aprendizagens, vejamos, agora, algumas razões para o uso de histórias, na aula de língua estrangeira, assumindo como verdade o facto de que muitos tópicos derivam de histórias.

Wright (1995) considera que as histórias são factores de motivação, já que as crianças adoram ouvi-las. Acrescenta, que estas contribuem para uma aprendizagem significativa, uma vez que, ao pretenderem saber o que se passa na história os alunos tentam compreender e fazer uso da língua de uma forma real e efectiva.

Este autor encontra ainda outras razões para o recurso às histórias na aula de LE:

- Desenvolvimento da competência linguística – ao ouvir uma história, as crianças entram em contacto com palavras de uma nova língua sem o imperativo do seu uso imediato. No entanto, essas palavras serão assimiladas pelas suas estruturas cognitivas e recuperadas, quando necessário.

- Estímulo para falar e escrever – as narrativas encorajam respostas que podem ser faladas ou escritas. Ao ouvirem contar uma história, é normal que os alunos expressem as suas opiniões e infiram acerca dos acontecimentos.

- Apelo à comunicação – ouvir, ler e participar na história poderá significar repetir, dar respostas, tentar adivinhar o que vai acontecer a seguir. Aprendemos uma língua para comunicar. A história permite essa comunicação, essa partilha de ideias, de uma forma real, porque ligada a acontecimentos determinados.

- Possibilidade de promover a articulação curricular – as histórias constituem um meio de desenvolver conceitos, estratégias e capacidades que estão a iniciar-se ou a desenvolver-se nestes primeiros anos de escolaridade. Ouvir e participar, numa história, permite “aprender a aprender”, isto é, possibilita o mobilizar de diferentes recursos necessários à compreensão da narrativa.

As potencialidades das histórias construíram justificação para a sua adopção e tratamento privilegiados, no âmbito do Projecto Curricular, que nos propusemos desenvolver.

### 3. Competência comunicativa e abordagem comunicativa no ensino da língua estrangeira

Damos início a este ponto, fazendo referência à literatura sobre as temáticas da competência comunicativa e da abordagem comunicativa no ensino da LE (Canale & Swain, 1980; Chomsky, 1965; Foley & Thompson, 2003; Halliday, 1975; Hymes, 2001; Johnson, 2008; Nunan, 1999; Rickhert & Strohner, 2008; Tyrone & Yule, 1987; Widdowson, 1978 e 1986), de modo a possibilitar a definição destes conceitos. Sendo este um estudo sobre o ensino da LE no 1º Ciclo, prosseguiremos com as particularidades de que este tipo de abordagem se reveste, neste nível de ensino, e com as orientações contidas nos normativos europeus e nacionais.

Assim, e partindo de um quadro mais geral para um mais particular, começamos por referir-nos aos autores acima mencionados, cujos trabalhos, debruçando-se sobre processos de aquisição e de aprendizagem da língua materna, influenciaram, de forma natural, o campo científico do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras (Johnson, 2008).

O conceito de competência comunicativa tem a sua origem nos estudos de Chomsky (1965) e numa teoria linguística que apresenta uma dicotomia entre as definições de competência e *performance*. Segundo este autor, a Linguística deveria privilegiar o conceito de competência linguística, associada à ideia de “*ideal speaker-listener*”, isto é, ao pressuposto de um conhecimento perfeito das estruturas da língua expresso por uma comunidade homogénea de falantes. Atribuindo ao conhecimento das estruturas da língua um papel preponderante, Chomsky (1965) considera que o conhecimento gramatical, a que se refere como competência linguística, permitiria aos falantes a compreensão e produção de um número infinito de enunciados, não sendo esse conhecimento afectado pelos elementos do contexto, ou seja, pelo quando, onde, como e na presença de quem esta competência se realiza (Nazari, 2007; Xin, 2007). Esta definição de competência linguística é considerada como altamente idealista e abstracta por alguns autores, suscitando críticas devido à sua dimensão idealista, isto é, dissociada dos contextos situacionais (Johnson, 2008). Surgem, assim, algumas opiniões ligadas a uma preocupação social vinda do campo da sociolinguística, a criticar a proposta de Chomsky que, como já afirmámos, colocava a tónica numa competência gramatical, a que Tyrone e Yule (1987) se referem como “*knowing the rules*” (p. 69).

Destacamos, pela sua importância, os trabalhos de Hymes (2001), quando afirma que existe muito mais na língua para além do formalismo perfeito, havendo a considerar a dimensão da adequação ao contexto, da utilização da língua em situação real de comunicação. Ohno (s.d) refere, acerca de Hymes, que este autor considera que qualquer teoria linguística deverá ser capaz de integrar determinados elementos para além do conhecimento gramatical, como sejam a heterogeneidade da comunidade de falantes, o diferencial de competências que estes possuem e as características sociais do contexto: “He argues that social factors interfere with or restrict grammar use because the rules of use are dominant over the rules of grammar” (*Idem*: 26). Hymes (2001) acredita que os factores sociais afectam não apenas a performance mas também a própria competência enquanto processo de conhecimento das regras, rejeitando a dicotomia competência-performance, entendendo estes dois conceitos como faces de uma mesma moeda, isto é, a performance como a dimensão do observável e a competência como a capacidade inferida da produção de performances (Rickheit, Stronher & Vorweg, 2008: 17).

Desta perspectiva resulta o conceito de competência comunicativa definida como “knowledge of the rules for understanding and producing both the referential and social meaning of language (...) dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use” (Hymes, 2001: 64). Assim, o autor defende que uma teoria linguística apropriada, isto é, real e abrangente, deverá contemplar uma teoria da comunicação, relativa ao uso da língua em contexto. Esta relação de complementaridade faz surgir quatro interrogações:

- Se e até que ponto o formalismo é possível?
- Se e até que ponto algo é viável em contexto de implementação?
- Se e até que ponto algo é apropriado, adequado relativamente ao contexto de uso e de avaliação?
- Se e até que ponto algo é de facto realizado e quais as implicações dessa realização? (*Idem*: 63).

Este autor preconiza o que poderemos designar como revolução sociolinguística, definida como aquela corrente que se interessa pelo modo como a língua é usada em sociedade, isto é, em contexto (Hymes, 1970, citado por Brumfit, 1984).

Esta “revolução” tem implicações no campo do ensino e da aprendizagem das línguas, dando azo à abordagem comunicativa do ensino da LE, também designada por Johnson (2008: 173-175) como “*notional/functional*”. De acordo com este autor, a

abordagem comunicativa preconiza a adopção e desenvolvimento de um modelo de currículo cujo objectivo privilegia o ensino da língua “em uso”, e, assim, o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Halliday (1975), seguindo a linha de Hymes no que se refere ao conceito de competência comunicativa, reforça a ideia de que o importante não é a sintaxe, a forma por si só, mas o modo como a língua é utilizada para agir. Este autor afirma que o estudo da língua terá que abranger mais do que o conhecimento de regras da sua estrutura: “the interest is not in syntax for its own sake, but in how language is acquired to perform actions” (p. 54). Nesta linha, Halliday coloca a ênfase em “*learning how to mean*” (*Idem: Ibidem*), identificando um conjunto de funções da língua que ajudam os falantes a atingir os seus objectivos sejam eles de ordem física, psicológica ou social (Halliday, 1975). Influenciados por esta perspectiva, os currículos escolares das línguas passam a integrar mais do que categorias semânticas e gramaticais, vindo a contemplar uma dimensão funcional de categorias, que ainda hoje está patente nos programas e nos manuais escolares: *introducing; asking for information*, são casos exemplificativos (Johnson, 2008: 175).

Igualmente influenciados pelos trabalhos de Hymes, Canale e Swain (1980) consideram três dimensões na competência comunicativa: gramatical, sociolinguística e estratégica. Os autores defendem que uma abordagem comunicativa no ensino das línguas deverá integrar estas três dimensões para que a aprendizagem da língua desenvolva todas as componentes da competência comunicativa, sendo, assim, uma aprendizagem com sentido. A esse respeito referimos a opinião de Hiep (2007): “the essence of language learning is to be based on real communication rather than simply on learning the vocabulary, grammar, and structure of a language. (...) the need for meaningful communication supports the language learning process” (p. 194).

Esta perspectiva, de que é fundamental numa LE ser capaz de usá-la como instrumento de acção, resulta no conceito de “pragmática”, tal como é apresentado por Widdowson (1986), de natureza pedagógica e reflexiva, estabelecendo relações de dependência entre a teoria e a prática, entre ideias abstractas vindas de diferentes áreas da investigação e a sua actualização pelos resultados advindos da prática (p. 30). Este linguista continua referindo que: “what is crucial for learners to know is how grammar



functions in alliance with words and contexts for the achievement of meaning (...) the function of grammar depends upon its being subservient to lexis” (*Idem*: 95 e 97). Esta proposta de abordagem da LE coloca a tónica no significado e no uso da língua como veículo, em contexto de realização, o que, por sua vez, tem implicações no desenho e desenvolvimento dos currículos.

Consideramos como muito relevante para o nosso estudo o conceito de abordagem comunicativa de Widdowson (1986) e a sua concepção de ensino da língua, que define do seguinte modo: “the teaching of language for communication depends upon teaching language as communication (...) teaching should be directed towards developing in learners the capacity to achieve their learning objective and that these objective have to do with the use of the language for effective communication” (p. 218). Este autor acrescenta, ainda, que a selecção de conteúdos de ensino deverá, por esse motivo, ter em conta o seu potencial em termos da realização de actos comunicativos (Widdowson, 1978).

Do mesmo modo, Breen e Candlin, (2001) consideram que “The communicative curriculum defines language learning as learning how to communicate as a member of a particular socio-cultural group” (p. 10).

Johnson (2008) apresenta a ideia de que “the syllabus as a whole (...) provides, in effect, a vehicle for teaching learners how to be appropriate, how to be communicatively competent” (p. 172). A proposta de currículo implícita nesta afirmação pressupõe a ênfase no desenvolvimento de uma competência comunicativa, isto é, na capacidade de produzir mensagens, entendendo-se as actividades de sala de aula como forma de incentivar a compreensão e expressão de ideias que se pretendem comunicar (*Idem*: 176). O mesmo autor continua a defender a importância do desenvolvimento da competência comunicativa, ao considerar que aquilo de que o aluno necessita de ser capaz de fazer, em contexto real de comunicação, é concentrar-se nas partes essenciais da informação, ignorando outras de menor importância, como por exemplo o desconhecimento de algumas palavras que não são determinantes para a informação. Ainda segundo este autor “the 100 per cent comprehension (...) prevents the learner from developing the communicatively skills” (*Idem*: 178).

Foley e Thompson (2003) fazem referência à competência comunicativa como a capacidade individual para integrar o conhecimento de estruturas sociais, culturais e linguísticas, de modo a contribuir para a promoção de interacções significativas (p. 45).

Percebe-se, nesta definição, uma relação com a teoria construtivista de Vigotsky (1998) ao considerarem a interacção como determinante na realização das aprendizagens. De acordo com Vigotsky (1981, citado por Foley & Thompson, 2003: 62) “language learning is essentially a socially oriented process (...) linked with wider cultural and cognitive processes and that the young child uses language as a tool for social and cognitive functions”. Anteriormente já Bruner (1964) tinha defendido que, em crianças dos 4 aos 12 anos, as línguas desempenham um papel preponderante na construção de conhecimento, estando, na génese deste processo, a “interiorização” da língua, cujo uso nasce da necessidade de agir em interacção com os outros, com o contexto social em que esta acção se realiza (pp. 13 e 14).

Também Vigotsky (1962, citado por Bearne, 1998) enfatiza a importância da criação de contextos de uso autêntico da língua, sob a atenção planeada e deliberada do professor. Assim, cada professor deverá fazer com que o processo curricular se revista de oportunidades através das quais ler, escrever, ouvir e falar sejam entendidos pelos alunos como actividades necessárias e genuínas.

Consideramos, deste modo, que uma aprendizagem “genuína” da LE (*Idem*: 3) deve revestir-se de uma perspectiva integradora das diferentes áreas do currículo, permitindo que a criança aprenda a usar a língua, use a língua para aprender, aprendendo ao mesmo tempo sobre a própria língua.

Assim, uma vez mais Foley e Thompson (2003) sublinham a importância da linguagem da sala de aula constituindo-se, simultaneamente, como aprendizagem em si mesma e como instrumento de aprendizagem para outras áreas do currículo: “Children learn through their interactions with more experienced others (...) Invisible learning is taking place through interaction and language” (p. 138).

Nunan (1999) considera a abordagem comunicativa no ensino da LE como “*child-centred*” e “*negotiated*” (pp. 14, 24 e 51), já que, na opinião do autor, a comunicação será otimizada se as oportunidades de interacção forem maximizadas – acontecendo isto se os temas e as actividades forem do interesse dos aprendentes – e se o currículo possibilitar um certo grau de negociação, seja ela ao nível dos temas a abordar, dos objectivos a atingir, do uso da língua ou das formas de avaliar. Sendo a língua o instrumento primordial de comunicação, partilhar experiências, estar envolvido em processos colaborativos de resolução dos problemas, de reflexão e de avaliação aumentará as possibilidades de

interacção, num contexto de uso real da língua, isto é, de “*learning language as communication*” (*Idem*: 71). Esta ideia é corroborada por Segovia e Hardison (2009): “The relationship between a learner-centred curriculum approach (...) and communicative language teaching (CLT) is an important one (...) a learner-centred approach (...) allows learners to go through a process of participatory learning” (pp. 155 e 156).

Assim, o objectivo do ensino da LE deverá ser o de ajudar os alunos a desenvolverem capacidades no sentido de expressarem significados comunicativos diversos, adequados a situações diferenciadas. Nesse sentido, Nunan (1999) avança com um modelo comunicativo, numa visão do ensino da língua, que designa como orgânica – “*language learning in use*” (p. 142) – pela qual os alunos são expostos e encorajados, em ambiente de sala de aula, a explorar as relações entre forma, significado e uso da LE (p. 139).

Sendo este um estudo acerca do ensino de Inglês no 1º Ciclo do EB, passamos agora à definição de competência em línguas estrangeiras, tal como é proposta em documentos europeus e nacionais. Começamos, primeiramente, com a definição de competências essenciais propostas pelo CE (2006), uma vez que, como afirmámos no Capítulo I, a LE é assim considerada por esse organismo internacional: “As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas (...) para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego” (p. 13). Nessa linha, o CE define a comunicação em línguas estrangeiras como uma competência essencial que:

(...) assenta na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural (na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres), consoante as necessidades ou interesses de cada um (p. 14).

Por sua vez, o *CEFR* (CCO, 2001) regista que ser comunicativamente competente em línguas envolve: a) o conhecimento linguístico, de morfologia, sintaxe, fonética, fonologia; b) o conhecimento sociocultural, do uso da língua em contexto e c) o conhecimento pragmático, relativo ao uso funcional dos recursos linguísticos, de modo a produzir mensagens (pp. 22 e 23).

Quanto ao *Currículo Nacional do Ensino Básico* (DEB, 2001a) regista que “Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que

relevam da língua, enquanto saber organizado (...) significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação” (p. 40). Em suma, estamos perante definições que de competência em LE que integram as três dimensões presentes na competência comunicativa: conhecimento da língua enquanto sistema, conhecimento das normas sociais inerentes ao seu contexto de realização e conhecimento pragmático (Canale & Swain, 1980).

Partindo desta breve incursão aos conceitos de competência comunicativa e abordagem comunicativa no ensino da LE, veremos, agora, de que modo estes conceitos se projectam no ensino da língua estrangeira a crianças nos primeiros anos de escolaridade.

### **3.1. Abordagem comunicativa e aprendizagem da língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade**

Partindo do pressuposto, já anteriormente por nós enunciado, de que a aprendizagem em geral e a língua em particular, se realiza através da interacção, partilhamos a ideia de Black (2007) que considera o diálogo como um instrumento a privilegiar na aprendizagem da LE por crianças: “To really promote effective practice, classroom dialogue needs to be endorsed as a flexible tool for enhancing children’s learning” (p. 279).

Assim, qualquer projecto curricular destinado ao ensino das línguas deve ser elaborado, colaborativamente, de forma a contemplar unidades de trabalho que integrem actividades promotoras da interacção entre os participantes no processo, ou seja, alunos e professores.

Bourke (2006) enumera um conjunto de características de que deve revestir-se um programa de LE destinado a crianças. Deve incluir:

- Actividades comunicativas, como jogos, *role-play*, diálogos e outras de natureza interactiva.

- Tarefas comunicativas sustentadas no uso da língua, isto é, “*language-oriented*”.

Deste modo, as crianças aprenderão a língua enquanto realizam as tarefas.

- Introdução gradual da leitura em LE, partilhando a leitura dos livros, explorando diferentes abordagens metodológicas.

- Unidades de trabalho/didácticas organizadas em torno de tópicos, núcleos globalizadores, que proporcionam o suporte para o desenvolvimento real da língua. Estes

tópicos, que deverão ser do interesse das crianças, proporcionam a motivação para a realização das tarefas (p. 280).

Acerca dos “tópicos aglutinadores”, Brewster, Ellis e Girard (2002) referem que estes facilitam o estabelecimento de relações com as diferentes áreas curriculares, proporcionando uma aprendizagem global e integradora de acordo com os princípios construtivistas, anteriormente enunciados. Johnson (2008) refere que ensinar Inglês, estabelecendo relação com outras áreas disciplinares, é um meio de criar um ensino “*message-focus*”, assumindo a língua como “a vehicle for teaching learners how to be communicatively competent” (p. 17).

Nunan (1994, citado por Bourke, 2006) defende que, sendo a aprendizagem construída através da interação e, assim, entendida como uma experiência colaborativa, partilhada por professores e alunos, o ensino de uma LE a crianças deve contemplar três domínios:

- Domínio das experiências – relacionadas com o mundo das crianças. Partindo de temas do seu interesse, estas experiências devem integrar jogos, histórias, canções, lengalengas, rimas, trabalho de par e de grupo, “*doing and making activities*”;

- Domínio dos processos de aprendizagem – ensinar uma LE é criar condições nas quais ela possa ser aprendida, isto é, em que o aluno se sinta à vontade para intervir. Relevância de um *input* acessível, de um ambiente seguro promotor de interações acessíveis, colocando alguma ênfase na forma.

- Domínio dos conteúdos – “the language has to be packed in a way that makes sense to children” (p. 282). Relevância da adopção de temas significativos que contextualizem a necessidade do uso da língua e, conseqüentemente, a aprendizagem da LE.

Mckay (2006) refere que o ensino da LE a crianças deve ser caracterizado por “*focus on meaning*” (p.41), facultando uma linguagem promotora das interações, proporcionando oportunidades de tratamento de aspectos formais e, ainda, desenvolvendo-se num ambiente de aprendizagem seguro e de suporte. Encontra-se também aqui implícita, a ideia de que o significado e a interação são relevantes no processo, devendo a aprendizagem estar subjacente a tópicos aglutinadores, promotores de uma interação sentida como necessária, mediada pelo professor.

Após a referência às características particulares de que se reveste a abordagem comunicativa no ensino da LE a crianças, passamos a enumerar as dimensões que, de

acordo com o CCO e com alguns autores (Johnson, 2001 e 2008; Nunan & Lamb, 2001; Widdowson, 1990), caracterizam a natureza desta abordagem. De salientar, que as dimensões da abordagem comunicativa propostas se encontram ancoradas no documento de referência para o ensino das línguas, o *CEFR*, e que assumimos no *Referencial* do nosso Projecto:

- Conhecimento linguístico (CCO, 2001: 22) é o conhecimento acerca da língua, com ênfase no conhecimento explícito desta enquanto sistema. Johnson (2008:17) refere-se a este conhecimento como sistémico. Relativo à componente linguística da competência comunicativa, o conhecimento linguístico diz respeito ao domínio de regras relativas ao modo como a língua funciona como sistema, isto é, ao nível da sintaxe, morfologia, fonética e fonologia e outras dimensões da língua enquanto sistema (CCO, 2001). A língua é considerada como um sistema organizado por regras (Nunan & Lamb, 2001). O que é crucial para o aluno é saber como este sistema de regras (estruturais) se articula com as palavras dentro dos contextos de modo a criar significados (Widdowson, 1990). Segundo este autor, a função do conhecimento linguístico depende da relação estabelecida com o léxico e com os contextos, de modo a construir significado.

- Conhecimento sociolinguístico (CCO, 2001: 22 e 23) é o conhecimento referente às convenções sociais que afectam o uso da língua. Este conhecimento é relativo às normas que influenciam a comunicação entre pessoas de idades, sexos e classes sociais diferentes.

- Conhecimento pragmático (CCO, 2001:23) é o conhecimento relativo ao uso da língua em situação de comunicação. Trata-se de um conhecimento com uma dimensão marcadamente pragmática e com o uso da língua para iniciar ou manter uma conversação, conseguindo perceber e produzir significado, realizando actos de fala (Nunan, 1999). Podemos relacioná-lo com o que Widdowson (1990: 104) considera como “*mode of communication*”. Nesse sentido, (Nunan & Lamb, 2001: 31) consideram a língua como um sistema para expressar significados. Canale e Swain (1980: 30) referem-se a este conhecimento como “estratégico”.

- Aprendizagem “*action oriented*”, sendo a ênfase colocada nas tarefas a realizar, colaborativamente, pelos alunos (Johnson, 2008). O aluno tem que concentrar-se na realização da tarefa, recebendo e produzindo mensagens e desta forma desenvolvendo a competência comunicativa. Não se trata de compreensão a 100%, “in real life ‘100 per cent comprehension’ is rarely required” (Johnson, 2008: 178), mas antes de concentrar-se na

informação relevante para a realização da tarefa. Adoptamos a noção de “*action-oriented approach*” proposta pelo *CEFR* (CCO, 2001: 19) considerando os alunos primeiramente como agentes sociais que realizam tarefas, num contexto específico, para atingir um objectivo determinado.

- Currículo negociado, no qual o professor desempenha o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem e o aluno o de participante activo, interagindo, recebendo, mas também dando informações (Nunan & Lamb, 2001). Esta negociação envolve, fundamentalmente, a partilha de informação na construção de significados e também a partilha de decisões relativamente aos conteúdos a serem aprendidos e à eventual reestruturação das estratégias de ensino (Breen & Candlin, 2001).

- Aprendizagem centrada no aluno, definida por (Nunan & Lamb, 2001) como aquela em que os alunos se envolvem activamente no processo de aprendizagem. O currículo é entendido como resultado de um esforço colaborativo, desenvolvido por alunos e professores, estando os alunos presentes no processo de tomada de decisões relativas aos temas a abordar, objectivos da aprendizagem e avaliação (CCO, 2001). De acordo com Nunan (1999), existem diferentes níveis e graus de negociação, estruturados num contínuo, numa sequência de pequenos passos a serem incorporados, gradualmente, no processo de ensino: a) clarificar, colaborativamente, os objectivos da aprendizagem; b) permitir que os alunos estabeleçam os seus próprios objectivos; c) promover o uso da língua fora da sala de aula; d) promover a reflexão sobre os processos de aprendizagem; e) ajudar os alunos a identificar e a seleccionar as estratégias de aprendizagem preferenciais; f) ajudar os alunos a criar as suas próprias tarefas; g) encorajar os alunos a tornarem-se professores e investigadores.

Estes níveis de negociação foram tidos em linha de conta no *Projecto Curricular Integrado* que levámos a cabo.

Após a descrição dos referentes teóricos que estão na base deste Projecto Curricular, apresenta-se uma representação esquemática desses elementos, a par das opções metodológicas adoptadas. Em conjunto, formam o quadro teórico e metodológico que constitui o *Referencial* de todo o processo investigativo, representado na Figura II, no ponto que se segue.

#### 4. Referencial de Construção do Projecto Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

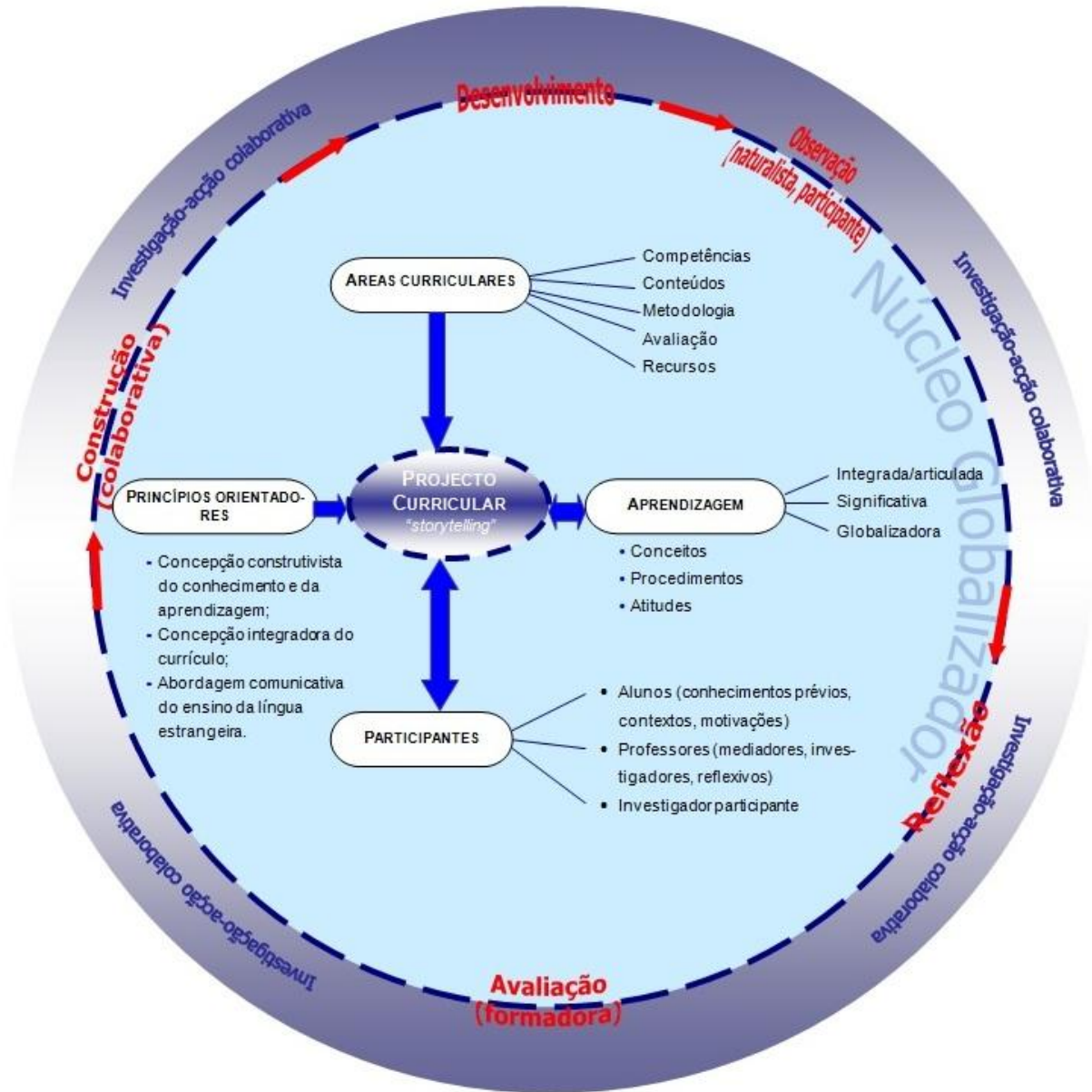


Figura II

O ensino de Inglês, numa perspectiva integradora, implica uma reorganização de práticas curriculares e de ensino necessária a uma aprendizagem significativa, isto é, a uma aprendizagem em que o aluno atribua sentido à realidade, relacionando, integrando e reconstruindo novas experiências, novos conhecimentos. Este conceito de aprendizagem



insere-se numa visão construtivista do conhecimento e da aprendizagem e numa abordagem integradora do currículo.

A interacção visível entre os vários elementos presentes na Figura II não se restringe aos conteúdos, aos saberes de cada disciplina, ou área curricular, mas abrange, também, os processos utilizados na procura destes saberes, numa perspectiva de funcionalidade do conhecimento, da dimensão de competência anteriormente explicitada.

Tratando-se de um Projecto de Ensino de Inglês, não pode deixar de referir-se uma outra dimensão fundadora: a abordagem comunicativa do ensino da LE, dimensão específica entendida enquanto capacidade de promover um ensino centrado no uso da língua, nas suas três dimensões: linguística, social e pragmática (Pereira, 2008). Advoga-se um ensino de carácter “*action-oriented*” com o objectivo de desenvolver a capacidade de comunicar, isto é, de compreender e expressar significados, relativos ao uso da língua em situação de comunicação.

Sendo este um Projecto Curricular a ser desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico e tendo como foco principal a aprendizagem de uma língua estrangeira, privilegiou-se o recurso a *storytelling* como estratégia de integração, apoiando o surgimento de um conjunto de núcleos globalizadores a serem desenvolvidos de forma a captarem o interesse dos alunos deste nível de ensino. Denominou-se a abordagem metodológica<sup>12</sup> assim concebida como “*A story (for you) to learn*”. Por último, considera-se relevante referir que a selecção de núcleos globalizadores e questões geradoras articulou-se com a planificação facultada pelo professor titular de turma, com o objectivo de fomentar a integração e a mobilização de conhecimentos das outras áreas do currículo.

---

<sup>12</sup> A que também nos referimos como Quadro de Organização Curricular.

## **CAPÍTULO III**

### **A INVESTIGAÇÃO -ACÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO CURRICULAR INTEGRADO PARA O ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



Cada vez que fazia uma pergunta, aquela professora magnífica, em vez de responder, indicava-me o caminho para que eu pudesse encontrar a resposta. Ensinou-me a organizar o pensamento, a investigar, a ler e a ouvir, a procurar alternativas, a resolver velhos problemas com novas soluções, a discutir com lógica. Ensinou-me sobretudo a não acreditar às cegas, a duvidar (Allende, 2001: 167 e 168).

### **1. Um estudo qualitativo através da investigação-acção**

A nossa concepção de investigação situa-se no paradigma investigativo de natureza qualitativa e construtivista, tal como definido por Guba e Lincoln (1994), uma vez que o trabalho desenvolvido aceita como pressuposto que o conhecimento que detemos do mundo é relativo, dinâmico, resultando de uma construção em interacção com a realidade e com os outros, em contextos específicos que influenciam esta construção. Nesta perspectiva, percebemos o investigador como sujeito da própria investigação, interagindo com o objecto investigado, desempenhando um papel activo na “criação” de resultados (*Idem*).

Aceitando como pressuposto o acima enunciado e considerando que, no nosso estudo, os dados são recolhidos no seu contexto natural, “genuíno”, o contexto de realização, considerando ainda o investigador como “instrumento principal” na interpretação dos dados assim recolhidos, aceitamos o facto da relevância do contexto, bem como o de tudo que nele ocorre, como influenciando o processo investigativo (Bogdan & Biklen, 1994). Perspectiva-se esta influência como enriquecedora, já que o investigador está de forma contínua a observar e a questionar, no sentido de construir significados acerca do objecto em estudo.

Nunan (1992: 3) refere-se aos estudos qualitativos como aqueles cujo objectivo é o de conhecer e compreender a realidade, de acordo com quadros de referência do próprio investigador, com recurso a uma observação naturalista, isto é, que decorrem em ambiente natural, aceitando o papel do investigador como não distanciado da realidade na

interpretação dos dados, considerando-o como parte integrante da observação que é, essencialmente descritiva, interpretativa e indutiva e valorizadora de todo o processo e dos contextos genuínos de realização (Alonso, 1999; Estrela, 1986; Flick, 2002; Stenhouse, 1975). A este respeito, referimos a opinião de Stenhouse (1975: 143): “all well-founded curriculum research (...) is based on the study of classrooms”. Esta aceitação de “intromissão” encontra fundamentação em conceitos de “autenticidade e veracidade” (Máximo-Esteves, 2008: 113-117), promotores de um conhecimento maximizado da realidade, baseados numa observação atenta e focalizada, valorizando o conteúdo dos dados recolhidos. Reforçando esta dimensão da investigação de natureza qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) referem que a subjectividade inerente à interpretação dos dados não se constitui como um risco, porquanto o investigador tem como principal objectivo “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (p. 67). Na opinião destes autores, o objectivo de qualquer estudo de natureza qualitativa é o de, em última análise, “gerar teoria”, objectivo esse que será tanto mais conseguido quanto mais rica e mais detalhada for a descrição dos acontecimentos. Assim, pensamos ser legítimo considerar que o risco de enviesamento inerente à subjectividade do investigador, pela sua presença no contexto de estudo é mínimo. Partilhamos, uma vez mais, a opinião de Máximo-Esteves (2008) que defende que “Focalizada a questão, a capacidade de compreensão da mesma é muito mais ampla e profunda por ser vivida” (p. 87).

A validade deste tipo de análise encontra-se igualmente assegurada na medida em que os elementos de registo e recolha de dados são construídos com o propósito de responder às questões investigativas, assessorados pelo registo e descrição do que acontece no contexto de estudo, deixando em aberto um espaço para os imponderáveis, para os imprevistos, para que, no momento correspondente à acção propriamente dita, tudo possa ser percebido, contabilizado, registado. Assim, os instrumentos de recolha de dados, ainda que revestindo-se de sistematicidade, pertinência e objectividade, são também dotados de abertura, rejeitando-se a ideia de “pronto a vestir” de medida única, isto é, de grelhas fechadas que poderão não permitir a inclusão de elementos enriquecedores para o processo.

Recolhidos os dados, coloca-se de imediato a questão do seu tratamento e interpretação, sendo este um processo sequencial e dinâmico que deverá ter lugar ao longo de toda a investigação. Integrando o tratamento, refira-se a selecção de dados a possibilitar

a construção de significados, construção essa fundamentada pela teoria em articulação com a prática, num processo denominado interpretação.

Numa metodologia de investigação-acção colaborativa, na qual enquadrámos este estudo, importa que esta construção de significados seja alcançada em conjunto, participada e seja fruto do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes: alunos e professores. Neste caso em particular, consideramos que a colaboração foi conseguida pela multiplicidade de registos que integram os diferentes instrumentos de recolha de dados – entrevistas, grelhas de observação de aulas, questionários, matriz e *Ficha de Registo de Avaliação Processual*, relatórios – onde damos conta de percepções, aprendizagens realizadas, potencialidades e constrangimentos encontrados.

No sentido de tornar possível a já referida interpretação, os dados recolhidos foram analisados segundo uma técnica de análise de conteúdo, servindo-se o investigador de “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos da mensagem” (Bardin, 2004: 32). Trata-se de uma técnica caracterizada pela diversidade, sistematicidade e precisão dos instrumentos de registo de dados, segundo a qual o material recolhido é descrito, analisado e interpretado, tendo em linha de conta a sua relevância para o estudo. Como já referimos anteriormente, tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, o recurso a diferentes procedimentos visa enriquecer todo o processo, bem como reforçar a validade dos dados assim interpretados, tendo como objectivo “uma interpretação final fundamentada” (Bardin, 2004: 37).

Deste modo, e decorrendo da nossa preocupação temática relativa às práticas do ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, estabeleceram-se as questões investigativas e os objectivos do estudo que seguidamente revisitamos.

### **1.1. Problema questões e objectivos do estudo**

A qualquer estudo está subjacente a compreensão da realidade que se propõe, com frequência, alterar. A essa realidade referimo-nos como contexto da investigação, tal como afirmámos, anteriormente, na introdução. Com base no conhecimento desse contexto, definimos a questão central de investigação:

Como construir um programa alternativo para o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, estruturado segundo uma abordagem de Projecto Curricular Integrado

e sustentado em perspectivas curriculares construtivistas, integradoras e comunicativas?

Este problema, para efeitos de orientação do estudo, especifica-se nas seguintes questões investigativas:

1. Quais as potencialidades deste Projecto Curricular para uma organização e aprendizagem integrada das diferentes áreas do currículo?
2. Quais as potencialidades deste Projecto Curricular para o desenvolvimento integrado das competências de Inglês, de acordo com os níveis de desempenho do *CEFR*?
3. Quais as potencialidades da metodologia de investigação-acção colaborativa para a construção a deste Projecto Curricular e para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus participantes?
4. Quais as implicações que se retiram deste processo investigativo para a organização curricular do ensino de Inglês, numa perspectiva integradora e comunicativa?

Como se deduz pelas questões enunciadas, o Projecto referenciado visa, essencialmente, comprovar na acção as potencialidades do *Quadro de Organização Curricular* por nós criado e que designámos por “*A story (for you) to learn*”. A abordagem metodológica que se percebe enquanto objecto promotor da mudança, centrada na implementação de um ensino de carácter construtivista, integrador e comunicativo, requer dos professores uma alteração de práticas, um desafio à profissionalidade na adopção de novos papéis necessários ao estabelecimento de uma comunidade profissional reflexiva promotora da mudança. Na sua base de construção, estão dois planos complementares que se intersectam, enriquecendo-se mutuamente: o plano do conhecimento científico, que faculta dados para uma prática fundamentada, e o plano da prática, que serve à sua compreensão e à validação do próprio conhecimento científico. Com estes pressupostos, estabeleceram-se os objectivos que se apresentam:

– Desenhar um *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, adoptando uma perspectiva integradora do currículo e uma abordagem comunicativa no ensino da língua estrangeira, através de uma estratégia *storytelling*.

– Desenvolver o Projecto, analisando as potencialidades, em termos do desenvolvimento integrado das competências das diferentes áreas curriculares do 1º Ciclo, incluindo as do Inglês.

– Verificar quais as potencialidades da metodologia de investigação-acção colaborativa, relativamente ao desenvolvimento de competências de gestão curricular participada.

As questões e objectivos apresentados são já, de certa forma, indicadores da metodologia investigativa a seguir. Para compreender as potencialidades do Projecto Curricular será necessário desenvolvê-lo, em contexto natural de acção, de modo a recolher dados que se vão conseguindo em cada uma das fases do seu processo de construção, orientadas de forma sistemática e rigorosa, para os objectivos que nos propomos atingir. Optámos, assim, por uma metodologia de investigação-acção que passaremos a fundamentar, no âmbito do nosso estudo.

## **1.2. A investigação-acção enquanto processo teórico-prático de desenvolvimento curricular**

Do exposto emerge o conceito de investigação-acção como uma metodologia de carácter vincadamente praxiológico, colaborativo, sistematizado, rigoroso e fundamentado, adequado ao estudo e conhecimento de práticas, tendo em vista a sua melhoria e, conseqüentemente, a melhoria dos seus profissionais (Elliot, 1990 e 1991; Stenhouse, 1975).

Sendo uma das potencialidades da investigação-acção a de gerar conhecimento na e para a prática, cabe-nos agora reflectir sobre qual o papel desempenhado pela teoria neste tipo de metodologia investigativa, verificando a natureza da relação estabelecida entre prática e teoria. Consideramos, na linha de Elliot (1990), Estrela e Estrela (2001) e Winter (2002), tratar-se de uma relação dialéctica de complementaridade em que a teoria é enquadradora da prática, mas necessita de ser por ela validada.

Na investigação-acção, o rigor e a fundamentação teórica aliam-se à realidade, diríamos, até, à espontaneidade da prática. Situados nesta esfera, visitamos Sá-Chaves (2000) quando afirma: “os referenciais teóricos e experienciais mais amplos do



investigador constituem balizas que (...) facilitam o confronto espelhado, a descoberta de zonas de não-saber e o desafio para novas e outras caminhadas” (p. 42).

O conceito de investigação-acção aparece primeiramente associado ao psicólogo alemão Lewin (1946), respeitante a um método de investigação aplicado a problemáticas sociais, estruturado em quatro fases - planificação, acção, observação e reflexão - que se desenvolvem numa postura auto-reflexiva. Este psicólogo, emigrado nos Estados Unidos, realizou diversos estudos num período marcado pela Grande Recessão, estudos esses que visavam tranquilizar a população operária, aumentando o seu poder de decisão nos locais de trabalho de modo a aumentar a produção. Esta medida, implementada pelo então Presidente da República Franklin Roosevelt, inseria-se num programa de combate à recessão conhecido por *New Deal* e visava a criação de condições para a saída da situação económica então vivida pelos Estados Unidos, e que se alastrou posteriormente à Europa. Neste contexto sócio-económico, as investigações conduzidas por Lewin tinham em comum duas características: a) as decisões tomadas seriam da total responsabilidade do grupo; b) a melhoria da situação só seria possível mediante o comprometimento de todos. No processo investigativo, Lewin assumia o papel de mediador externo, estabelecendo pontes entre os seus pontos de vista e os interesses do grupo.

Posteriormente, no campo da educação, encontram-se autores como Elliot (1990 e 1991), Carr e Kemmis (1986), Kemmis e McTaggart (1988) e Macniff (2003) que, de um modo geral, definem investigação-acção como uma forma colaborativa e sistemática de agir, observar e reflectir sobre uma situação real com o propósito de a melhorar. A ênfase dada pelos autores a algumas das características deste método de investigação relaciona-se com o que cada um considera prioritário no processo em curso. Assim, enquanto uns realçam as características colaborativa, reflexiva, dialéctica e interpretativa do processo, outros realçam o seu carácter sistémico, que permite incidir sobre a prática de um modo planificado e criticamente informado, relativamente à teoria e ao contexto de realização, possibilitando uma interacção teórico-prática, cujas evidências, emergentes dos dados recolhidos, possibilitam criar um “modelo” cientificamente testado (Hult & Lenning, 1980; Winter, 1996; Zuber-Skerritt, 1996, citados por Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Numa abordagem mais estrutural do processo, estes últimos autores referem encontrar na investigação-acção duas fases, uma de diagnóstico e outra terapêutica: “ a diagnostic stage in which the problems are analyzed and the hypothesis developed; and a

therapeutic stage in which the hypothesis are tested by a consciously direct intervention or experiment *in situ*” (*Idem*: 304).

Das perspectivas anteriormente apresentadas, tornam-se evidentes o que poderemos designar como traços distintivos do método: a) a vertente colaborativa para levar a cabo o projecto e b) a dimensão sistémica cujo sucesso depende do rigor e da objectividade. Esta sistematicidade é apoiada pela adopção de procedimentos científicos e pelo pressuposto de que os participantes são possuidores do exercício de uma capacidade crítica-reflexiva sobre o percurso e o produto do processo investigativo.

Mackernan (1996) estabelece três factores a considerar no enquadramento de uma metodologia investigativa deste tipo: o contexto naturalista em que decorre o estudo, a influência que este tem nos comportamentos e as metodologias qualitativas de análise como aquelas que mais se adequam a este tipo de estudos.

A vertente de colaboração que distingue esta metodologia contribui para o sucesso das investigações levadas por ela a cabo, concorrendo para a abertura dos participantes à inovação, uma vez que dela são reconhecidamente parte integrante, a ela acedendo através das suas práticas, perspectivas e conhecimentos prévios.

Elliot (1990) sustenta que as potencialidades da investigação-acção, enquanto metodologia, se enquadram no contexto de investigação educativa. Este autor estabelece uma distinção entre investigação educativa e investigação em educação, privilegiando a primeira em detrimento da segunda, pela sua dimensão praxiológica e naturalista. Segundo Elliot, a investigação educativa é aquela que procura entender e explicar de forma natural os fenómenos que ocorrem dentro da sala de aula, desenvolvendo teorias substantivas sustentadas pela acção em que todos intervêm - alunos e professores - gerando conhecimento. Sendo este o conceito que adoptámos para esse estudo, julgamos pertinente realçar as características deste tipo de investigação apontadas pelo autor:

- é perspectivada do ponto de vista de acção dos intervenientes, isto é, alunos e professores;
- usa conceitos sensibilizadores a serem modificados ou ratificados na prática, decorrendo esta revisão de estudos de caso;
- recorre a dados qualitativos;
- procura o desenvolvimento de uma teoria substantiva sustentada pela acção na aula, adoptando como recurso, para a construção de teoria, estudos de casos;

- generaliza de modo naturalista, isto é, com recurso e fundamentação na prática;
- envolve professores e alunos como participantes activos no processo de investigação;

- recorre à entrevista informal e à observação participante, considerando esta última como a mais próxima da realidade, através da qual o investigador, “o estranho” (*Idem*: 37), pode penetrar na realidade de tal modo que lhe é permitido interpretá-la, de forma a extrair conhecimento válido, objectivo, fundamentado.

Nesta perspectiva, consideramos que o conceito de investigação educativa exposto está articulado com a metodologia de investigação-acção colaborativa que adoptámos para este estudo e que se reveste, na sua essência, de três dimensões: a) dimensão naturalista, segundo a qual o conhecimento, “a teoria”, é gerado na prática, em contexto natural de realização; b) dimensão pragmática, pela qual os conceitos “sensibilizadores” adoptados inicialmente são validados ou modificados; c) dimensão colaborativa, da qual depende o sucesso da investigação, visto que a prática se concretiza pela acção de alunos e professores, dependendo o resultado da investigação do seu envolvimento. Enquanto intervenientes terão que assumir-se como participantes reflexivos responsáveis pela alteração de práticas, isto é, como investigadores.

Winter (2002) defende que a investigação-acção se constitui como uma prática investigativa inovadora, na qual a teoria assume uma dimensão sensibilizadora, reflexiva, dialéctica e especulativa, progredindo à medida que o estudo avança e traz à luz da investigação novos aspectos, ou seja, os imprevistos sobre os quais há que tomar decisões. Esta prática metodológica distancia-se de outras de cariz tecnicista, relativas a uma concepção positivista do conhecimento e da investigação, assentes em quadros teóricos estabelecidos exteriormente à escola enquanto contexto de investigação. Tais práticas não permitem o conhecimento interno dos fenómenos, restringindo-se a um olhar exterior sobre eles, à luz de um quadro explicativo e algo prescritivo gerado fora da escola. A esta prática refere-se Elliot (1990) como investigação em educação.

Assim, a investigação educativa recorre à investigação-acção, porque esta se centra nos contextos situacionais que integram os sujeitos da acção, sendo a sua pedra de toque perceber as mudanças relativas à escola, como mudanças que só podem acontecer se acompanhadas de alterações nos contextos e nas práticas dos que os integram, isto é, dos professores (Stenhouse, 1975).

Importa aqui destacar um autor, Schön (1987), que, partilhando a perspectiva anteriormente mencionada, introduz o conceito de “reflexão em acção”, referindo-se a uma reflexão durante a prática, que incide sobre o conhecimento em acção através da qual se desenvolve o auto-conhecimento e a melhoria da profissionalidade. Em situação real de ensino, esta reflexão acontece perante o imprevisto, quando o professor toma consciência do seu conhecimento e da sua (in)eficácia perante determinada situação. A verificação do sucesso ou do insucesso conduz à necessidade de o reconhecer e de o rectificar com o objectivo de melhorar. Deste modo, consideramos a reflexão como característica necessária à mudança e o professor-reflexivo como o seu principal agente.

Ao conceito de “reflexão em acção” alia-se, assim, o de professor enquanto profissional reflexivo e a premissa de que a qualidade de ensino só pode ser melhorada quando, proporcionalmente, for ampliada a capacidade de reflexão dos professores sobre os seus conhecimentos, as suas práticas, as suas crenças (Carr, 1993; Stenhouse, 1975). Stenhouse (1975: 156) refere-se a esta capacidade como “*research stance*”, ou seja a predisposição crítica, inquiridora e sistematizada do professor para examinar as suas práticas. Este “exame” constitui por si só uma dimensão inerente à investigação. Relembramos aqui o pensamento de Carr (1993), ao referir que o ensino é uma profissão reflexiva na qual os valores profissionais, o conhecimento e a prática estão intrinsecamente ligados. Nesta linha de pensamento, o autor acrescenta que o ensino se constituirá como uma profissão, tão somente quando os professores forem capazes de fazer da qualidade educativa a sua primeira e principal preocupação.

Acerca da relevância de uma atitude de reflexividade por parte do professor, Alarcão e Roldão (2008) fundamentam-na pelas suas características:

(...) promotora do conhecimento profissional porque radica numa “atitude de questionamento permanente (...) a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” e geradora de novas questões. (...) de natureza colaborativa e colegial (...) incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações e as interacções em contextos diversificados, apresentando-se como uma estratégia de grande potencial formativo (p. 30).

Stenhouse (1975) afirma que os professores melhoram gradualmente a qualidade do ensino, ao desenvolverem a sua prática e ao reflectirem acerca dela, isto é, sendo investigadores dentro do seu próprio contexto de estudo. O autor advoga um modelo processual de currículo, no qual a sua evolução depende da progressão dos seus

profissionais, isto é, os professores. A noção de desenvolvimento processual do currículo associa-se à ideia do currículo como um todo, sustentado pelas partes, que só se desenvolvem conjuntamente, estabelecendo entre si relações de dependência. Nesta senda, Carr (1993) considera este desenvolvimento curricular processual como uma forma adequada de melhorar o ensino. Segundo o autor, os professores melhoram a sua profissionalidade ao recolher e ao reflectir sobre dados da sua própria prática de modo a aperfeiçoá-la.

Tornada clara a importância de uma atitude reflexiva por parte do professor, cujo conhecimento e reflexão sobre a prática são, simultânea e proporcionalmente, responsáveis pela melhoria do ensino e pelo desenvolvimento da sua profissionalidade, cabe-nos agora fazer uma breve abordagem aos tipos de investigação, tal como proposto por Carr e Kemmis (1986).

Estes autores distinguem entre investigação-acção técnica, prática e emancipatória, de acordo com o grau de participação dos professores no processo e com a dimensão dos objectivos que se pretendem alcançar. A primeira modalidade, designada como técnica, refere-se àquela investigação em que o investigador e os professores possuem papéis assimétricos. O investigador assume-se como especialista que coloca as questões no âmbito da problemática a estudar e desenha todo o projecto investigativo a levar a cabo pelos professores, aqui tidos como meros executantes. O objectivo deste tipo de investigação-acção é o de gerar conhecimento e produzir literatura, não prevendo à partida a melhoria simultânea das práticas ou da profissionalidade docente. A segunda modalidade é designada pelos autores como prática, aquela em que o investigador funciona como um facilitador do processo e os professores assumem protagonismo, na selecção do problema, no delinear de estratégias e na reflexão e avaliação do projecto. Tem como objectivo compreender e questionar as práticas, melhorando-as. A este processo de melhoria está sempre subjacente a melhoria dos profissionais envolvidos. É o tipo de investigação que se adequa a estudos no âmbito do desenvolvimento do currículo, promotora da auto-descoberta e da auto-reflexão por parte dos profissionais envolvidos (Stenhouse, 1975; Winter, 2002). Este tipo de investigação-acção é aquele em que o investigador externo é percebido como um facilitador que promove a cooperação entre os professores, apoiando-os no levantamento de problemas, na sua monitorização e na promoção de estratégias de auto-reflexão sobre práticas alternativas implementadas que visam a

mudança. Por último, referimo-nos à investigação-acção emancipatória definida como aquela que incorpora preocupações críticas, políticas e sociais. Esta modalidade de investigação está, como as anteriores, centrada na prática educativa, apresentando como pedra de toque a emancipação dos professores face aos contextos sociais e contextuais, nos quais desenvolvem as suas práticas.

Concluída a abordagem ao conceito de investigação-acção, recorrendo a autores de referência e apontadas características e modalidades, explicitando a sua relação com a prática investigativa que desenvolvemos, apresentamos agora as características do modelo de investigação-acção proposto por Kemmis e McTaggart (1988) e Carr e Kemmis (1986). Tais características corporizam as potencialidades da proposta uma vez que: a) tem como objectivo principal a melhoria das práticas, gerando-se o conhecimento através desta melhoria; b) caracteriza-se por uma percepção do ensino como um processo mediador entre os alunos e o seu acesso ao currículo, capaz de produzir resultados no final de cada ciclo; c) é dotada de uma dimensão reflexiva entre o processo e o produto; d) é baseada em conceitos sensibilizadores a serem validados na prática; e) possui uma duplicidade reflexiva relativamente aos meios e ao fim a atingir; f) é naturalista – a investigação que visa o aperfeiçoamento das práticas é baseada no seu desenvolvimento em contexto natural de acção; g) reveste-se de uma dialéctica teórico-prática através da qual os problemas não são interpretados à luz de uma teoria que lhes é exterior, são “iluminados” por uma teoria “aplicada”, não abstracta, entendida à luz da acção; h) é unificadora de processos: ensino, aprendizagem, desenvolvimento curricular, avaliação, investigação educativa e desenvolvimento profissional constituem-se como dimensões que se intersectam, isto é, que se relacionam de forma integrada; i) pressupõe o estudo das estruturas curriculares de forma colaborativa e participada, tendo em vista a inovação, a melhoria.

O modelo de investigação-acção colaborativa que desenvolvemos reveste-se das características enunciadas, ainda que se situe numa modalidade prática de investigação-acção, uma vez que a nossa postura investigativa se pautou por uma atitude mediadora da investigadora que serviu de suporte às 4 fases do estudo e à sua monitorização. Ao propormos-nos estudar uma situação educativa determinada, corporizada numa estrutura curricular pré definida, visámos essencialmente a inovação nas áreas do desenvolvimento do currículo, com particular destaque para o ensino e aprendizagem da LE e a melhoria dos seus profissionais.

### **1.3. Potencialidades educativas e formativas da investigação-acção no contexto de investigação**

Quando nos propusemos realizar uma investigação na sala de aula, com o objectivo de criar, desenvolver e reflectir sobre um *Projecto Integrado para o Ensino de Inglês*, deparámo-nos com a questão da tomada de posição sobre a opção metodológica. Essa opção teria um papel determinante no desenvolvimento do Projecto, uma vez que, tratando-se de uma acção conjunta a levar a cabo, num contexto determinado, havia que conciliar dois aspectos: a nossa postura investigativa que visava a resposta às questões de investigação e, conseqüentemente, a melhoria das práticas na sala de aula, com a de participantes no Projecto. A estes dois aspectos junta-se um terceiro: o de legitimar a colaboração dos intervenientes, assumidos como participantes activos em “processos formativos através dos quais o grupo constrói e reelabora o seu saber profissional” num conceito que Estrela e Estrela (2001) denominaram como “investigação-reflexão-acção”.

Assim, optámos por uma metodologia de investigação-acção colaborativa (Alonso, 2004a e 2005; Carr & Kemmis, 1986), segundo a qual a acção realizada no contexto natural de estudo é observada, descrita e interpretada, numa disposição investigativa permanente, isto é, com recurso a processos de “participação e colaboração, através dos quais se possam observar reflectir e questionar os princípios educativos orientadores das práticas” (Alonso, 2005: 19) e dos seus efeitos, procurando obter respostas às situações experienciadas na sala de aula, directamente relacionadas com as nossas questões de investigação (Thorne & Quiang, 1996).

O recurso a esta metodologia favorece a dialéctica teoria-prática criando, para tal, um plano de acção percebido como um “empreendimento cooperativo sendo a sugestão do professor a de um ponto de dilatação susceptível de se transformar num todo ordenado pelas contribuições de todos aqueles que se empreendem em comum na mesma experiência educativa” (Dewey, 1968, citado por Leite *et al.*, 1992: 17). De salientar a importância da colaboração estabelecida, como forma de ver patenteados os contributos dos alunos e dos profissionais envolvidos no estudo, por uma ampla caracterização da situação inicial (representações, expectativas sobre o ensino de Inglês no 1º Ciclo) e pela adopção de uma postura de abertura e flexibilidade através da qual o conhecimento teórico é posto à prova na prática. Com esta perspectiva, considerámos imprescindível a promoção de um certo

isomorfismo entre o investigador, o professor generalista e o professor especialista, ou seja, uma plataforma de entendimento, uma coerência de pressupostos. Procurámos, por esse motivo, conhecer princípios orientadores vindos de experiências prévias e descortinar outros que se julgavam essenciais à melhoria da situação inicial.

A opção por uma metodologia de investigação-acção colaborativa, a realizar numa “situação genuína de aprendizagem” (Nunan: 1992), contempla, de formas diversas, os intervenientes no processo: a) os alunos, com quem são negociados os temas de aprendizagem tomando em linha de conta os seus conhecimentos prévios, as suas atitudes e a sua motivação; b) os professores, ouvidos aquando do início da fase “terapêutica” do estudo, enriquecendo-o com as suas próprias perspectivas e que acompanharam o projecto quer pela prática, quer pela observação de aulas, quer reflectindo sobre o processo através da realização de um relatório final.

Tais características adequam-se ao estudo realizado num contexto específico – uma turma do quarto ano de escolaridade da Escola do 1º Ciclo de Torredeita, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vil de Soito, Viseu – e à diversidade de instrumentos de registo e recolha de dados utilizados, procurando-se assim obter o maior número de informações exactas, autênticas e pertinentes, visando obter uma perspectiva global e detalhada de acompanhamento dos efeitos do processo de investigação.

Detemo-nos, agora, um pouco mais, no contexto de investigação, reconhecida que foi a sua importância no desenvolvimento do estudo.

O Agrupamento de Escolas de Vil de Soito situa-se no concelho de Viseu, a 7 quilómetros da cidade, podendo a sua área de intervenção ser caracterizada como heterogénea, identificando-se traços da ruralidade, mas também traços urbanos numa parte da população que emigrou ou que exerce a sua actividade na cidade (*Anexos 1, 2*). É constituído por 10 escolas do 1º ciclo, 6 jardins-de-infância e uma escola sede, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos D. Duarte.

A Escola do 1º Ciclo de Torredeita, escola da realização do estudo, localiza-se na sede de freguesia do mesmo nome, dista a 12 km de Viseu e os seus habitantes vivem essencialmente da agricultura ou da prestação de serviços. É constituída por 4 salas frequentadas por turmas dos diferentes anos de escolaridade, num total de 80, à data de realização do estudo, funcionando em regime normal, das 9h às 15h, com a generalidade dos alunos a frequentarem as actividades de prolongamento de horário e a usufruírem de



transporte e almoço fornecidos por duas instituições com sede em Torredeita (*Anexo I*). Deste modo, os alunos permanecem durante todo o dia na escola, sendo esta situação uma mais-valia para as famílias.

A turma do 4º ano, com a qual se realizou o estudo, era composta por 20 alunos, dois com necessidades educativas especiais sem, no entanto, necessitarem de um plano educativo individual, de acordo com opinião do PT. O aproveitamento da turma era tido como bom, havendo no entanto um pequeno grupo de alunos que revelava dificuldades, necessitando de um apoio mais individualizado no acompanhamento das actividades de aprendizagem. Possuía ainda um grupo de alunos com aproveitamento considerado acima da média (*Anexo I*).

Caracterizado o contexto e fundamentada a opção metodológica, prosseguimos dando a conhecer a estruturação do estudo em quatro fases: planificação, acção, observação, reflexão (Carr & Kemmis, 1986; McKernan, 1996). Esta estruturação, dotada de uma flexibilidade e dinamismo inter e intra fases, é representada estruturalmente num dispositivo de investigação denominado “espiral fluida de reconstrução” (Kemmis & McTaggart, 1988: 20).

Na fase da planificação, considerámos a nossa preocupação temática, definindo as questões investigativas que identificam o objecto de estudo. Nesta fase, questionámos os intervenientes na acção – alunos e professores – acerca das aprendizagens realizadas, materiais e estratégias utilizados, e, ainda, sobre as suas representações acerca da temática.

Na fase de acção, tornámos substantiva a acção “criticamente informada” pela teoria e pelo conhecimento do campo de estudo, concretizando-a de forma deliberada, sistematizada e controlada. A acção aberta foi percebida como flexível e aberta ao contexto de realização e respectivos intervenientes.

Na fase de observação, acompanhámos o processo, atentando nos efeitos, nos constrangimentos e nas potencialidades da acção, concentrando o nosso olhar nos objectivos definidos para o estudo, mas adoptando uma atitude de abertura face ao imprevisto, face a particularidades detectadas que pudessem servir ao desenvolvimento de uma nova prática.

Por último, na fase de reflexão, tratámos, descrevemos e analisámos os dados recolhidos, visando dar respostas às questões de investigação. Este processo investigativo revestiu-se das seguintes dimensões: a) colaborativa, implicando os responsáveis pela

acção na sua melhoria; b) cíclica, tendo-se desenvolvido numa espiral introspectiva de ciclos de construção e reconstrução; c) sistemática, servindo-se de um processo estruturado de aprendizagem, através do qual os intervenientes agem de forma deliberada e controlada, ainda que aberta à mudança; d) reflexiva, levando os sujeitos/participantes a questionarem-se acerca das suas próprias práticas, inquirindo sobre as circunstâncias e os efeitos da acção, estabelecendo relações entre elas; e) rigorosa, requerendo que as convicções, as práticas e os pressupostos fossem postos à prova; f) ecléctica no que respeita à forma de registo, descrição e análise dos dados das etapas realizadas com elevado grau de precisão; g) promotora de uma atitude auto-crítica relativamente às práticas e às situações; h) fundamentada, baseando-se numa multiplicidade de registos de acompanhamento relativamente a progressos e às suas justificações; i) exaustiva e exploratória, permitindo dar uma justificação fundamentada acerca do trabalho desenvolvido, através dos dados recolhidos e da reflexão crítica realizada, sustentada numa argumentação explicitada, demonstrada e comprovada criticamente (Kemmis & McTaggart, 1988).

As dimensões enunciadas reflectem, de certo modo, o objectivo de validar não apenas a abordagem metodológica de ensino de LE criada, “*A story (for you) to learn*”, mas também o de verificar as potencialidades da investigação-acção como instrumento de inovação de práticas e de desenvolvimento da profissionalidade dos professores. Para tal, considerámos o recurso a “meios de acção” (Dewey, 1968, citado por Leite *et al*, 1992: 15) que, por um lado, se revestissem de adequação às questões investigativas e, por outro lado, de adequação ao contexto de realização do estudo, ou seja, meios que fossem dotados, simultaneamente, de sistematicidade, mas também de flexibilidade, abertura e dinamismo. Estas características permitiram perspectivar a realidade estudada sob diversas formas que se complementaram, facultando uma visão detalhada e ampla do fenómeno estudado. Esta visão, gerada dentro do próprio fenómeno, facultou o conhecimento das interacções realizadas no contexto de realização. Sendo esta uma investigação acerca do ensino e aprendizagem de Inglês e do desenvolvimento curricular, duas áreas da educação, concordamos com Alonso (2004c) quando refere: “a investigação educacional não poderá ser entendida como um olhar distanciado sobre os fenómenos educativos que ocorrem no terreno complexo e dinâmico da prática, mas antes como uma investigação *na prática, para a prática e com os práticos da educação*” (p. 4).

Definindo como característica essencial desta investigação o “olhar pertencente à prática”, por oposição ao “olhar distanciado”, assumimos os professores generalista e especialista como elementos essenciais para o desenvolvimento do estudo, com os quais promovemos uma prática de reflexão partilhada, que serviu de base à criação de um quadro investigativo, “*mutually supportive*”, e ao desenvolvimento de uma atitude de “*co operation research*” (Stenhouse, 1975: 159). Promovemos, assim, uma comunidade profissional investigativa, “uma comunidade de aprendizagem que, através da reflexão sistemática sobre as práticas desenvolvidas, procura consciencializar quer o conhecimento que delas emerge, quer a natureza e importância das estratégias que facilitaram a sua compreensão e emergência” (Sá-Chaves, 2000: 9).

Decorre da investigação assim concebida, de cariz naturalista, reflexivo e colaborativo, a necessidade de introduzir alterações metodológicas, quer no que respeita aos instrumentos de recolha de dados – à sua concepção e momento de aplicação –, quer na sua validação e, conseqüentemente, na validação dos dados recolhidos e produzidos no interior da situação a investigar. Gerados em contexto naturalista de acção e de observação, a sua análise deverá ser qualitativa, possibilitando uma visão ecológica do fenómeno a estudar (Alonso, 2004c; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1993).

Com estes pressupostos, consideramos ter clarificado o conceito de investigação educativa no qual nos posicionamos, bem como a opção por uma metodologia de investigação-acção colaborativa, centrada em problemas concretos da prática educativa, cujo objectivo é o de repensar e reflectir sobre a prática, melhorando-a em conjunto com os que nela participam (Alonso, 2008; Elliot, 1990 e 1991). Neste estudo, a prática a melhorar relacionou-se com a proposta de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico existente, propondo uma prática curricular alternativa, pelo que, desenvolvê-la em contexto natural de sala de aula com todos os intervenientes, se revelou como opção de investigação apropriada.

## **2. Estruturação do projecto de investigação-acção – “*A story (for you) to learn*”**

Estruturado numa espiral fluida e dinâmica de investigação (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003), em que cada ciclo estabelece com o anterior uma relação de dependência, o Projecto Curricular desenvolveu-se em 5 espirais de investigação-acção, Figura III, que consubstanciaram 5 unidades didácticas integradas, leccionadas segundo um *Quadro de Organização Curricular* que designámos por “*A story (for you) to learn*”. A abordagem metodológica tomou como ponto de partida histórias que, ao longo das unidades didácticas, serviram à enunciação das questões geradoras da aprendizagem e ao estabelecimento de relações de significado entre as diferentes aprendizagens a realizar.

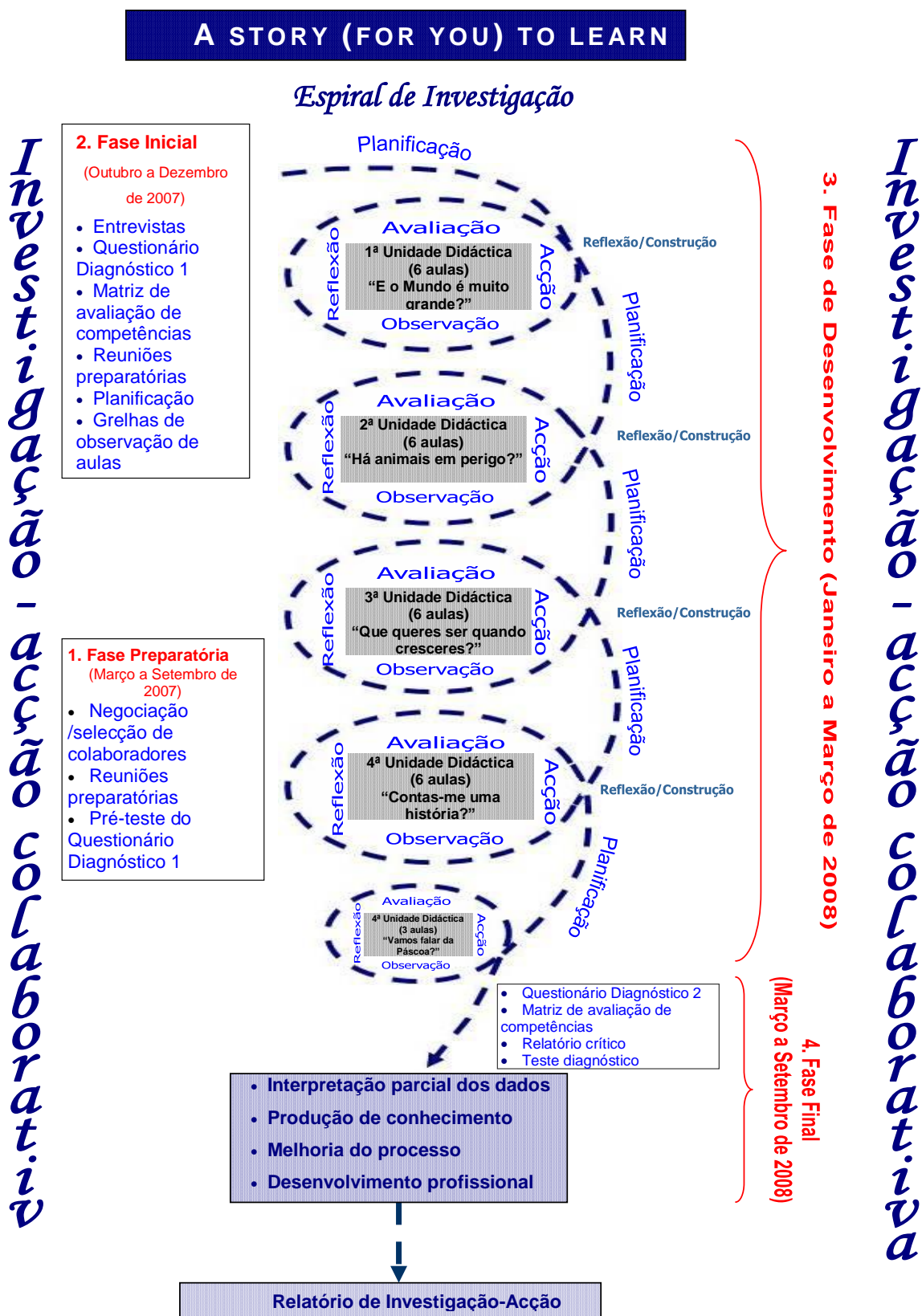


Figura III

Conforme apresentado na Figura III, o estudo de investigação-acção desenvolveu-se em 4 fases, que designámos como Fase Preparatória, Fase Inicial, Fase de Desenvolvimento e Fase Final, baseadas no modelo de investigação-acção proposto por Latorre (2003), também ele estruturado em 4 fases:

1ª FASE: O plano de acção – fase de delimitação do foco de estudo, da preocupação temática (Kemmis & McTaggart, 1988), no nosso caso o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao estabelecermos o plano de acção, elaborámos um diagnóstico da situação de partida e averiguámos as possibilidades da realização do estudo, isto é, verificámos, na prática, quais as condições de realização da acção. Nesta fase procedemos, igualmente, ao enquadramento teórico e legal sobre a problemática a estudar, definindo-se os pressupostos, as questões investigativas e os objectivos do estudo, formulando hipóteses de acção. O que designámos como Fase Preparatória.

2ª FASE: A acção – fase de implementação do Projecto com vista à melhoria da situação inicial. Tratou-se de uma acção articulada com as questões de investigação, criticamente informada, fundamentada, intencionalmente concebida e observada através de registos que, posteriormente, foram seleccionados, tratados e interpretados com vista à reflexão (Latorre, 2003). Esta fase foi sujeita a um controle sistemático no sentido de serem verificadas situações que comprovassem as conclusões do estudo. Na nossa investigação, fizemos corresponder esta fase às Fases Inicial e de Desenvolvimento.

3ª FASE: A observação da acção – naturalista, participante, no sentido de recolher na prática informações que fundamentassem as nossas descobertas. Nesta fase adquiriram particular relevância os instrumentos de recolha e de registo de dados que, gerados em contexto natural de realização, representaram todos os seus intervenientes. No nosso estudo, a observação da acção esteve presente na Fase de Desenvolvimento do *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês*.

4ª FASE: A reflexão – constituindo-se como fase que encerra um ciclo dando lugar à construção de um novo, isto é, à reconstrução. Foi o momento de fazer falar os dados, colocando-os paralelamente aos objectivos e às questões de investigação. A reflexão assumiu-se com a fase em que foi atribuído significado aos dados recolhidos. Para tal, houve que proceder à sua selecção, redução, validação e interpretação, através de processos de categorização e codificação a que nos referiremos, mais adiante, em capítulo a isso

destinado. Designámos, neste estudo, esta fase como Fase Final, uma vez que corresponde ao término do processo de implementação do Projecto Curricular.

### **2.1. Percurso de investigação-acção**

Apresentamos agora, de forma mais detalhada, as fases do estudo empírico apresentadas na Figura III. Nesta apresentação será feita referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, à sua forma de validação, objectivos e momento de aplicação, dentro de cada uma das fases.

#### Fase preparatória – (decorreu de Março a Setembro de 2007)

Esta fase constituiu-se:

- enquanto período de estabelecimento de negociações necessárias ao encontro de parceiros, PT e PE, disponíveis para colaborar na investigação, dando-lhes a conhecer os objectivos e as hipóteses da investigação (*Anexo 3*);

- enquanto período de conhecimento do contexto de realização da acção – a turma, os conteúdos leccionados na LE e nas restantes áreas do currículo, alguns materiais utilizados (nomeadamente manuais) e a planificação seguida (*Anexo 3*);

- como período de testagem do questionário diagnóstico (*Anexo 4*) a aplicar aos alunos no início do Projecto. Este pré-teste, que constituiu uma forma de validação dos questionários, teve lugar em Maio de 2007, numa turma do 4º ano da Escola do 1º Ciclo de Torredeita onde iria realizar-se o estudo, conforme se verifica no *Anexo 5*;

- como espaço de realização de reuniões preparatórias com PE e PT, visando a criação de uma comunidade profissional colaborativa, uma equipa de trabalho, que, conhecendo os objectivos do projecto, concorresse para a sua consecução. Durante estas reuniões, deram a conhecer-se os resultados do pré-teste dos questionários, salientando os aspectos considerados mais relevantes, nomeadamente a pouca diversidade das actividades referidas e a vontade expressa de que seria desejável a presença do PT nas aulas de Inglês como forma de apoiar os alunos nas suas aprendizagens (*Anexo 3*). Foi ainda neste espaço que procedemos à introdução a alguns conceitos sensibilizadores subjacentes ao *Projecto Integrado para o Ensino de Inglês*.

Fase inicial – (decorreu de Setembro a Dezembro de 2007)

Nesta fase tivemos como objectivos:

- Conhecer as opiniões dos PE e PT sobre o actual quadro do ensino de Inglês no 1º Ciclo e perspectivas de mudanças. Para tal realizaram-se duas entrevistas semi-directivas, com base em guiões (*Anexos 6 e 7*) validados em reunião com as professoras orientadoras do Projecto.

- Legitimar o Projecto perante os encarregados de educação, averiguando da importância de que para eles se revestia o ensino de Inglês neste nível de ensino. Tal foi conseguido pela realização de uma entrevista colectiva, realizada no início do ano lectivo, (*Anexo 8*), na presença do PT e PE. Esta entrevista foi elaborada de acordo com um guião (*Anexo 9*), validado pela opinião do PT que conhecia o nível cultural dos encarregados de educação).

- Estabelecer o número de aulas a observar conjuntamente, PI e PT, com vista à triangulação dos dados (*Anexo 3*);

- Aplicar o Questionário Diagnóstico 1 aos alunos (*Anexo 10*);

- Recolher informação acerca dos alunos da turma e do impacto que o facto de serem participantes, num projecto de investigação, trazia à sala de aula (*Anexo 3*);

- Tomar conhecimento da Planificação Anual (*Anexo 3*) e do tema da Área de Projecto (AP);

- Apresentar, analisar e discutir a proposta de planificação da 1ª Unidade Didáctica e respectivos materiais. Esclarecimento de dúvidas da PE acerca de momentos e dimensões da articulação. Aprovação da planificação apresentada.

- Questionar o PT sobre a possibilidade do subtema, “Animais em vias de extinção”, se articular com o tema da AP, “Educação Ambiental e Patrimonial”. A PI solicitou à PE que adoptasse com os alunos uma prática de auto-avaliação das aprendizagens no final de cada aula;

- Apresentar a *Ficha de Avaliação Processual* realizada com base no *European Language Portfolio: Junior version* (2001), validada em reunião com as orientadoras deste trabalho;

- Apresentar a Matriz de Avaliação de Competências (*Anexo 11*), elaborada com base no *CEFR* (CCO, 2001), validada pela orientadora e pela PE no que respeita à adequação ao nível de conhecimento dos alunos;



- Preencher a Matriz de Avaliação de Competências (PE);
- Reunir com o PT para apresentação, discussão e validação das Grelhas de Registo de Observação de Aulas a utilizar. Esclarecer acerca dos objectivos das grelhas, cujos registos deveriam ser fiéis à realidade observada, tendo sempre presente a abordagem metodológica adoptada (*Anexo 3*).

#### Fase de Desenvolvimento – (decorreu de Janeiro a Março de 2008)

Nesta fase realizaram-se as seguintes actividades:

- Leccionação, observação e avaliação de algumas aulas, de acordo com a disponibilidade conjunta de PI e PT. As aulas desenvolveram-se em torno de cinco temas, cinco histórias, consubstanciadas em cinco unidades didácticas, planificadas e desenvolvidas em ciclos contínuos de investigação-acção colaborativa: acção, observação, reflexão, avaliação, envolvendo todos os participantes no estudo: a investigadora, alunos e professores.
- Aplicação de Questionário Diagnóstico 2 (*Anexo 12*) aos alunos, com o objectivo de recolher dados acerca do Projecto Curricular;
- Preenchimento, pela PE, de nova Matriz de Avaliação de Competências, com vista à recolha de dados sobre a progressão das aprendizagens da LE;

#### Fase Final (decorreu de Abril a Setembro de 2010)

Fase em que se procedeu à:

- Apresentação e discussão parcial dos dados recolhidos, através das *Fichas de Avaliação Processual (Anexos 13)* e Questionário Diagnóstico 2 (*Anexo 14*). Breve discussão acerca das inferências e sua repercussão em práticas futuras. Esta discussão foi realizada exclusivamente com a PE, uma vez que o clima conturbado vivido pelos docentes condicionou em muito a participação do PT, que se reformou após a conclusão do estudo empírico.
- Realização de Relatório Crítico de Avaliação do Projecto (*Anexos 15 e 16*). Os pontos a considerar no relatório, foram discutidos previamente pelos professores e a investigadora.
- Aplicação, no início do ano lectivo seguinte, de um Teste Diagnóstico (*Anexo 17*).

Explicitadas as fases do projecto de investigação que levámos a cabo, passamos, de seguida, a referir-nos, ainda que sucintamente, aos instrumentos de recolha de dados que integraram as diferentes fases, tal como indicado na Figura III. Posteriormente, procederemos a uma apresentação mais detalhada de cada um deles. Por agora, apenas nos detemos na sua enunciação e breve caracterização, tendo em vista o lugar ocupado e o posicionamento cronológico, no que ao Projecto diz respeito.

- Questionários de diagnóstico 1 e 2 (*Anexos 10 e 12*) – aplicados aos alunos antes e após o desenvolvimento do Projecto, visavam a recolha de informações acerca das práticas e das aprendizagens realizadas. Tratando-se de alunos de baixo nível etário, considerámos, como Nunan (1989), que os questionários deveriam proporcionar a recolha de informação de uma forma económica, quer no que respeita ao tempo de recolha, quer no que respeita ao tratamento dos dados assim obtidos.

- Entrevistas semi-directivas – realizadas aos professores titular e especialista, antes de implementar o Projecto. Tal como revelam os guiões de elaboração das entrevistas (*Anexos 6 e 7*), procurámos conhecer as opiniões dos professores acerca da situação inicial do ensino de Inglês no 1º ciclo, em contexto de enriquecimento curricular, e as hipóteses de acção, isto é, a possibilidade de introduzir melhorias neste processo.

- Entrevista colectiva – realizada aos encarregados de educação antes do início do Projecto, com o objectivo de o legitimar, e de os sensibilizar para a sua importância. A esta entrevista esteve subjacente um guião (*Anexo 9*).

- Matriz de avaliação de competências (*Anexo 11*) – aplicada antes e após o desenvolvimento do Projecto Curricular. Elaborada com base nos níveis de desempenho propostos pelo *CEFR* (CCO, 2001), tinha como objectivo recolher dados acerca da progressão das aprendizagens relativas ao Inglês. O seu preenchimento foi de exclusiva responsabilidade do PE.

- Observação naturalista participante – durante as 5 unidades didácticas leccionadas em que adoptámos a abordagem metodológica “*A story (for you) to learn*”, esta observação foi feita em contexto de acção real, em que todos os professores se assumiam como parte integrante da acção e em que os dados recolhidos eram autênticos, isto é, gerados de forma genuína. Esta observação foi registada em grelhas elaboradas para o efeito de acordo com objectivos previamente estabelecidos, e com os participantes a que se destinavam. Assim, a Grelha de Registo de Observação de Aulas e a Grelha Síntese de Observação (*Anexos 18 e*

19) destinavam-se ao PT. A primeira, um registo livre (naturalista), pressupunha que ali fossem registados todos os episódios que se considerassem relevantes, tendo em vista as questões e objectivos do estudo.

A segunda, Grelha Síntese de Verificação, constituía-se enquanto lista de verificação que pretendia assegurar que nada fora esquecido. Partilhávamos assim da opinião de Elliot (1991), ao defender que as grelhas de registo devem ser usadas em complementaridade com outras técnicas mais abertas e menos estruturadas.

A terceira grelha, Grelha de Análise de Observação (*Anexo 20*) destinava-se ao PI e integrava as três dimensões do *Referencial de Construção do Projecto Curricular Integrado* procurando, na prática, verificar da sua presença no decorrer das aulas.

–Videogravação das 29 aulas leccionadas sujeitas posteriormente a uma selecção aleatória, com vista à sua transcrição (*Anexo 21*), de acordo com uma tabela de convenções (*Anexo 22*), utilizada nas transcrições de um total de 17 aulas a serem categorizadas e codificadas.

–*Ficha de Avaliação Processual* - preenchida aula a aula por cada um dos alunos, durante a fase de desenvolvimento do Projecto. Baseado no *European Language Portfolio: Junior version* (CILT, 2006) sofreu evoluções ao longo do Projecto, resultantes da análise dos dados obtidos e das observações realizadas. Primeiramente, começaram por ser redigidas em LM e, posteriormente, considerou-se a natural evolução para Inglês.

–Relatórios críticos – elaborados pelo PT e PE após o desenvolvimento do Projecto Curricular, com o objectivo de descrever e reflectir acerca do ensino e aprendizagem de Inglês e das restantes áreas do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, no sentido de verificar potencialidades e constrangimentos do Projecto (*Anexos 15 e 16*).

–Teste diagnóstico (*Anexo 17*) – elaborado com base na Matriz de Avaliação de Competências e nos temas abordados por todos os alunos do 4º ano pertencentes ao Agrupamento de Escolas, teve como objectivo verificar o impacto do Projecto nos alunos à entrada no ciclo de ensino subsequente.

Continuando a nossa explicitação do percurso investigativo e, de modo a permitir uma leitura mais ampla e detalhada, procederemos agora a uma apresentação alongada das técnicas de recolha de dados, quer quanto à sua construção, quer quanto à sua aplicação. Parte integrante da investigação-acção, cumpre-nos aqui sublinhar, que os instrumentos valem pela sua integração e sequência no processo investigativo. A sua apresentação será

efectuada por ordem cronológica de aplicação, fazendo referência aos critérios subjacentes à sua construção e utilização, nomeadamente, a resposta às questões de investigação e visando os objectivos que nos propusemos alcançar.

### **As entrevistas**

No sentido de conhecer a opinião dos PE e PT acerca da temática a estudar e, ainda, com o objectivo de estabelecer um certo isomorfismo entre as crenças dos intervenientes, no processo investigativo, realizámos duas entrevistas: uma ao PE e outra ao PT, antes do início do ano lectivo, Setembro de 2007 (*Anexos 23 e 24*). Realizámos também uma entrevista colectiva aos Encarregados de Educação (*Anexo 8*), com o objectivo de dar a conhecer e legitimar o projecto, procurando obter a sua colaboração/acompanhamento, de modo a que os seus educandos frequentassem as aulas e adquirissem o material, já que, em contexto de enriquecimento curricular nem sempre isto acontecia, de acordo com o referenciado pela PE e com o conhecimento da própria PI.

Recorremos à entrevista semi-directiva como estratégia complementar de diagnóstico da situação, por se considerar ser esta uma forma de conhecer e compreender as percepções dos professores acerca de uma situação vivida, em particular, por cada um deles (Sousa, 2005): o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês*. Sendo a entrevista focalizada e a sua estruturação dotada de alguma fluidez, os entrevistados sentir-se-iam à vontade, envolvidos até, de modo a, na sua própria linguagem, facultarem dados descritivos acerca do conteúdo da entrevista, permitindo a sua interpretação. Tratando-se de uma entrevista “ao serviço” de um estudo de natureza qualitativa, a sua estruturação integrou um conjunto de tópicos/blocos, facultando ao entrevistador linhas de orientação que reflectem os objectivos do estudo e permitindo ao entrevistado dar a sua opinião, “moldando o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994: 135), de certa forma enriquecendo-a, numa dinâmica de intervenção e de apropriação do objecto de estudo.

Quanto à entrevista colectiva realizada aos encarregados de educação, considerámos ser um modo de recolher uma diversidade de opiniões, em simultâneo, quebrando inibições e facultando ideias susceptíveis de serem exploradas posteriormente (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Cada entrevista foi elaborada de acordo com um guião estruturado em blocos (*Anexos 6, 7 e 9*), a que correspondiam perguntas (Estrela, 1996; Estrela & Estrela, 2001)

dirigidas às questões iniciais do estudo. Enquanto entrevistas semi-directivas, reconhecemos ao investigador a possibilidade de fazer perguntas adicionais para explicitação de alguns pontos de vista e de não obedecer à ordem das questões, conduzindo a entrevista em tom de conversa informal. Com o guião procurávamos a focalização temática, estruturando as questões em blocos conforme se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1

Entrevistas realizadas	Designação dos blocos
Professor Especialista	Legitimação da entrevista e introdução/sensibilização ao tema de investigação Quadro actual do ensino de Inglês no 1º ciclo do EB Aprendizagem de Inglês numa perspectiva integradora Representações acerca da aplicação do “ <i>Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do EB</i> ” Dispositivos de comunicação e articulação vertical e horizontal
Encarregados de Educação	Apresentação e justificação do trabalho de investigação e da reunião Representações acerca do ensino de Inglês no 1º ciclo do EB Relevância de um maior acompanhamento/ envolvimento no processo de ensino e aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do EB. A importância do trabalho colaborativo e da metodologia integradora no ensino de Inglês no 1º Ciclo.
Professor Titular/Generalista	Legitimação da entrevista e introdução/sensibilização ao tema de investigação Quadro actual do ensino de Inglês no 1º Ciclo do EB Aprendizagem de Inglês numa perspectiva integradora Acompanhamento do <i>Programa de Generalização do Ensino de Inglês</i> Dispositivos de comunicação e articulação horizontal e vertical

### Os questionários

Para dar resposta às questões investigativas do estudo, adoptámos um eclectismo metodológico com o objectivo de colocar a descoberto pontos de vista vislumbrados, pressentidos, mas que careciam de confirmação objectivamente validada. Situa-se, neste

domínio, a necessidade de perceber quais as percepções dos alunos, acerca do processo de ensino e aprendizagem de Inglês, antes e após aplicação do Projecto Integrado, “*A story (for you) to learn*”. Neste contexto, surge o questionário enquanto instrumento que permitiria, junto dos alunos, reunir informações objectivas, respeitantes às questões do estudo e às práticas experienciadas. Esta opção segue a linha de Tarone e Yule (1989), quando afirmam: “It would seem that the most obvious way to discover their point of view is simply to ask them. One way to ask learners is to use questionnaires” (p. 134). Com esse objectivo, o de conhecer duas situações que se pressupõem como diferenciadas, construímos dois questionários: o Questionário Diagnóstico 1 visando a recolha de dados acerca da situação inicial, a fim de complementar o diagnóstico; o Questionário Diagnóstico 2 com o qual se pretendeu conhecer a opinião dos alunos sobre o *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês* desenvolvido.

Cumpre-nos agora fazer uma breve explicitação acerca do questionário, enquanto instrumento metodológico, no contexto investigativo da educação. Tal explicitação será acompanhada de informações sobre construção e administração dos questionários, posteriormente analisados de acordo com a metodologia qualitativa de análise de conteúdo adoptada no estudo.

Iniciamos a abordagem ao conceito, partindo do proposto por Sousa (2005), que se refere ao questionário “ como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas” (p.24). Tomando em linha de conta os objectivos de cada um dos questionários (1 e 2), consideramos que esta definição justifica as diferenças nos itens que os integram, diferenças essas que representam as situações sobre as quais se procurava reunir informação, que designámos como situação inicial e situação final. Assim, o Questionário Diagnóstico 1 (*Anexo 10*) teve por objectivo conhecer a opinião dos alunos sobre o processo de ensino de Inglês, as actividades realizadas, os materiais usados e a opinião dos alunos acerca da possibilidade do PT estar presente nas aulas. Visávamos também a recolha de informação factual acerca dos próprios respondentes, nomeadamente o nível etário e anos de aprendizagem de Inglês. O Questionário Diagnóstico 2 (*Anexo 12*) visava a obtenção de dados acerca das transformações operadas no processo de ensino e aprendizagem de Inglês através do *Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”*, havendo a necessidade de

incluir itens representativos das três dimensões que constituíam o *Referencial de Construção do Projecto*.

Ghiglione e Matalon (1997: 105) referem-se ao questionário como fazendo parte de “um processo de inquirição sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa”. Conforme poderá constatar-se foi essa a sequência metodológica adoptada nesta investigação. Considerámos primeiramente ouvir sob a forma de entrevista o PE e PT, acerca das representações que possuíam sobre o ensino de Inglês em contexto de enriquecimento curricular (*Anexos 23 e 24*) para, de seguida, apresentar o Projecto aos encarregados de educação, em entrevista colectiva (*Anexo 8*) e finalmente, no que diz respeito à primeira fase do Projecto, recolher dados que reflectissem a opinião dos alunos (*Anexo 14*).

Brown, (2001 citado por Dörnyei, 2003: 6) define questionário como qualquer instrumento escrito que coloca aos respondentes um conjunto de questões ou afirmações sobre as quais terão que pronunciar-se dando respostas ou seleccionando-as de um conjunto previamente fornecido. Esta definição abre já caminho a considerações acerca da construção do questionário, ao tipo de questões que o poderão integrar: questões abertas, às quais o sujeito responde livremente acerca de um tópico determinado; ou questões fechadas, às quais responde assinalando de entre um número de itens fornecidos.

Atentando ao escalão etário dos respondentes e ao tempo disponível para a realização do estudo empírico e a condicionalismos de tempo do próprio investigador, construímos os questionários com base em questões fechadas, isto é, aquelas em que a resposta é dada pela selecção de um conjunto de itens propostos (Dörnyei, 2003; Ghiglione & Matalon, 1997; Sousa, 2005). A cada grupo de itens foi ainda acrescentada uma questão aberta, “Outros”, a fim de contemplar itens não previstos, que reflectissem a opinião objectiva dos alunos sobre um grupo de questões em particular. Fundamentámos esta opção pelo facto de serem de extrema relevância, para o estudo, informações objectivas, amplas e precisas, relativas à natureza integradora do Projecto. Assim, as respostas dadas às questões abertas serviram de apoio à interpretação dos resultados, clarificando e explicitando opções, acerca de alguns dos itens assinalados.

Concluída a apresentação do conceito de questionário e a fundamentação do seu uso no contexto do estudo, tomamos a questão da selecção dos sujeitos do estudo - a amostra.

Damos início a esta questão, revisitando Quivy e Campenhoudt (1992) que vêm no questionário um método de “colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões (...) ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p.190). Esta definição introduz a dimensão da representatividade da amostra em relação a uma população, ou seja, a questão da amostragem. Assumimos a amostra como o conjunto de sujeitos seleccionados para o estudo, considerados representativos de um dado universo ou população, na medida em que o processo de selecção permite que qualquer dos elementos da população faça parte do estudo (Dörnyei, 2003; Ghiglone & Matalon, 1997; Hill & Hill, 2008). Hill e Hill (2008) referem-se à amostra como “casos de investigação” (p.41) representativos da população/universo, que consideram como o conjunto total de número de casos, isto é, todas as unidades susceptíveis de serem investigadas. Na opinião destes autores, a amostra será representativa se qualquer um dos casos que constituem a população for susceptível de ser seleccionado como caso a ser investigado (*Idem*: 44 e 45). Ainda segundo estes autores, uma amostra será tida como adequada quando permitir “a extrapolação de conclusões representativas” (*Idem*: 42), isto é, quando os sujeitos seleccionados forem em tudo semelhantes ao resto do universo/população e, cumulativamente, forem idênticos os contextos de realização do estudo. A verificação destes dois pressupostos permite que o investigador valide, de certo modo, o estudo sobre o qual pretende tirar conclusões, construindo conhecimento que conduza à inovação.

O presente estudo adopta um método de “amostragem aleatória simples” (Hill & Hill, 2008: 45), ainda que condicionado às condições de realização, dependentes, por um lado, da existência de um PT que, após o seu horário de trabalho, se disponibilizasse a colaborar no estudo e, por outro, da disponibilidade do PI que realizava o estudo em acumulação com o seu horário de trabalho. Dörnyei (2003) designa este tipo de amostra como de “conveniência, oportunidade” (p.70), uma vez que o critério de selecção depende da disponibilidade existente de parte a parte, havendo que fazê-las convergir de modo a tornar possível a realização do estudo.

Para finalizar, no que respeita à amostragem, acrescentamos um factor considerado relevante para a corroboração da sua representatividade: o grupo de alunos seleccionado apresentava características idênticas aos dos restantes alunos do Agrupamento de Escolas



em questão, no que respeita ao escalão etário e contexto sócio-cultural, conforme se verifica nos *Anexos 1 e 2*, que constituem, respectivamente, o Projecto Curricular de Turma (PCT) e o Projecto Educativo do Agrupamento (PEA).

Apresentadas as questões relativas à amostra, prosseguimos com a explicitação do processo de construção do questionário.

Já aqui fizemos referência ao tipo de questões que poderão integrar um questionário, bem como à opção por nós tomada, mas a construção deste instrumento de recolha de dados vai muito além da tipologia das questões.

Assim, partimos da afirmação de Nunan (1989): “Questionnaires (...) can provide a great deal of information in an economical form. (...) the problem is that of trying to obtain information (...) from low-proficiency learners” (p. 63). Esta afirmação é tanto mais relevante para nós, porquanto o nosso estudo tinha como participantes alunos com idades situadas entre os 8-10 anos, com contactos com a língua alvo realizados “com carácter facultativo” (ME, 2001: 263), em contexto de “oferta educativa extracurricular” (ME, 2005b: 9785).

Por esse motivo, atribuímos particular relevância à construção dos questionários que, em termos estruturais, se revestiram das seguintes características:

- grafismo de apresentação promotor do envolvimento dos respondentes na tarefa e, por conseguinte, de respostas substantivas, “producing an attractive and professional design is half the battle in eliciting reliable and valid data” (Dörnyei, 2003: 19);
- reduzido número de páginas para evitar o efeito de fadiga;
- instrução clara com pedido de cooperação, informações acerca do objectivo e da importância do estudo e instituição a que se encontra ligado;
- declaração de anonimato e confidencialidade;
- *layout* apelativo, incluindo figuras e impressão em folhas coloridas, visando obter um maior envolvimento dos respondentes, atentando à sua faixa etária.

Na instrução, considerámos a inclusão da instituição Universidade do Minho, como forma de os alunos se reconhecerem como parte integrante de um projecto investigativo, parceiros da instituição, percebendo, assim, o valor da tarefa a realizar.

Para além destes elementos, de âmbito formal, tivemos ainda em linha de conta alguns procedimentos, aquando da elaboração do plano do questionário: a) a clara explicitação do tópico acerca do qual se pretendia reunir informação, tendo em vista as

questões investigativas e os objectivos do estudo; b) o facto de os respondentes deterem conhecimento que permitisse responder às questões; c) a estrutura clara, objectiva e natural das questões; d) a sua tipologia com recurso a questões maioritariamente fechadas; e) a organização temática de cada grupo de questões referentes a um mesmo tópico, variável, acerca da qual se procura obter dados (Hill, & Hill, 2008); f) a opção de relegar para o plano final questões factuais que não apelassem à atenção do respondente (Dörnyei, 2003).

Após a construção do questionário, considerámos, de acordo com Nunan (1992), uma “fase de pilotagem” (p. 145), visando averiguar acerca da fiabilidade<sup>13</sup> e validade do instrumento. Referimo-nos ao conceito de fiabilidade com uma dimensão marcadamente psicométrica, ou seja, de consistência do instrumento que remete, inclusivamente, para níveis de categorização dos vários itens e inferências permitidas. Quanto à validade, apresenta-se no sentido de averiguar se o instrumento mede de facto as questões para as quais foi elaborado. De acordo com Nunan (1992), “has to do with the extent to which the instrument actually investigates what the researcher purports to investigate” (p. 149). A testagem do nosso questionário foi realizada, em ano lectivo anterior, numa turma do 4º ano da escola do 1º Ciclo, onde decorreu o estudo, tendo-se procedido às alterações consideradas pertinentes, decorrentes do ponto de vista dos alunos e da opinião da PT. Assumimos esta como uma forma de reconhecer os alunos enquanto participantes activos, “envolvidos juntamente com o investigador em processos de construção de sentido” (Foddy, 1996: 26).

Partilhando a convicção de que o questionário constituiu um bom instrumento de recolha de dados acerca do ensino de Inglês, que parte de informações recolhidas junto dos sujeitos destinatários deste fenómeno, passámos à prática os conceitos até aqui enunciados, construindo dois questionários com os objectivos já dados a conhecer: concorrer para a elaboração do diagnóstico da situação inicial, isto é, o desenvolvimento do *PGEI* e, após o desenvolvimento do Projecto Curricular, verificar quais as transformações ocorridas relativamente ao diagnóstico inicial, transformações essas subjacentes aos objectivos do estudo.

---

<sup>13</sup> Ghiglione e Matalon (1997: 195) utilizam a expressão fidelidade.

### **A observação naturalista participante**

Iniciamos a explicitação deste conceito, relativo à situação de observação e à postura do observador, com uma citação de Stenhouse (1975) que consideramos ser dotada de clareza: “Classroom research is about bettering classroom experience (...) thus any experience must be applied by teachers, so that the most clinically objective research can only feed into practice through an interested actor in the situation” (p. 157). Parece-nos assim pertinente considerar, que ao objectivo de melhorar a situação inicial, que se assume como meta neste estudo, assiste o da participação dos intervenientes e do investigador, em particular, enquanto impulsionadores de uma prática que deliberadamente pretende alcançar a mudança. De igual modo, ao adoptarmos uma metodologia investigativa de cariz qualitativo, de natureza interpretativa e etnográfica, assumimos que “a fonte directa dos dados é o ambiente natural constituindo-se o investigador o instrumento principal” de recolha de informação (Alonso, 1998: 476). Estes pressupostos fundem-se, configurando a presença do investigador no contexto de investigação, “dando” e, simultaneamente, “retirando” informações criticamente informadas, isto é, facultando o suporte técnico necessário ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva promotora da mudança e recolhendo dados que fundamentem, na prática, essa mesma mudança (Mckernan, 1996: 63). Revela-se, assim, um perfil de investigador que, no conhecimento dos saberes estruturados e numa atitude permanente de questionamento das práticas e dos contextos, acede à tomada de decisões fundamentadas no sentido de propor novas estratégias, com vista à melhoria do processo. Esta tomada de decisões é manifestamente um processo reflexivo levado a cabo por todos os intervenientes no processo.

No campo da investigação educativa em que nos situamos, percebendo a investigação como uma prática pedagógica de carácter científico que permite a confirmação fundamentada de hipóteses e, conseqüentemente, a melhoria das práticas, a observação de aulas posicionou-se numa perspectiva de observação colaborativa, sendo o papel dos observadores – PT e PI – previamente apresentado e discutido, numa dimensão de transição ecológica que ocorre quando os professores assumem novos papéis em colaboração com outros (Sá-Chaves, 2000).

Alicerçada em instrumentos de recolha de dados dotados de sistematicidade e adequabilidade às questões de investigação, designados como Grelhas de Registo de Observação de Aulas, Grelha Síntese de Observação e Grelha de Análise de Observação,

este tipo de observação, que se designa como estruturada (Alonso, 2004d), pressupunha o tratamento dos dados recolhidos através da sua análise e interpretação, baseada num sistema de categorias e subcategorias, construídas segundo uma perspectiva dedutiva-indutiva que realça a dimensão sensibilizadora das categorias inicialmente definidas e o papel essencial da prática na sua modificação ou ratificação. Por outras palavras, sublinhavam a dimensão de investigação-acção da metodologia adoptada.

Na Fase Preparatória do estudo, estabelecemos um plano de observação de aulas, distribuídas por 5 unidades didácticas, compatível com o horário da turma, do PI e do PT (*Anexo 3*). Assim, foram observadas conjuntamente 10 aulas, adoptando protocolos de observação que tiveram em atenção a necessidade de proceder, em tempo útil, à recolha do maior número de dados possível.

À observação, percebida como “um processo de construção colectiva” (Monge, 2001: 43), subjaz o acto de observar e reflectir e agir, de modo interligado, assente na acção do grupo turma, nas potencialidades e fragilidades da metodologia observada, com enfoque nas respostas às questões de investigação. O processo assenta, ainda, na obtenção de dados relevantes, pela confrontação de leituras diferenciadas, equacionando as diferenças entre observadores, devidas, em parte, aos seus quadros teóricos de referência, (Rodrigues, 2001), promovendo, assim, o enriquecimento do estudo.

A utilização de instrumentos de investigação para análise das situações didácticas, criou espaço a uma dualidade de olhares, numa postura de reflexão e questionamento da prática observada. Permitiu, ainda, o reconhecimento de diferentes pontos de vista, a verificação de articulação entre a planificação didáctica e a prática curricular, a corroboração do movimento dialéctico teoria-prática, (Estrela & Estrela, 2001), pela reconstrução dos 5 ciclos de investigação-acção colaborativa. Concluímos, assim, que os dados recolhidos, através das grelhas de observação (*Anexos 18, 19 e 20*), permitiram o aperfeiçoamento das técnicas utilizadas pela PE e a constatação de isomorfismo entre as percepções do PI e do PT, pelo reconhecimento expresso da significatividade das práticas e da sua implicação nas aprendizagens.

A utilização de grelhas serviu, ainda, como meio de promover a dimensão colaborativa do estudo, procurando esbater distâncias entre PI e PT, fomentando o papel de investigador deste último. Constituíram-se, também, enquanto instrumentos destinados a aproximar o PT da realidade estudada, servindo-se da sua capacidade de reflexão e análise

para reflectir sobre as interacções observadas (Monge, 2001), compreendendo-as, de forma a tomar consciência de potencialidades e lacunas. Lembra-se, aqui, a opinião de Rodrigues (2001) ao referir que “Ao incidirmos de forma metódica e instrumentada sobre práticas concretas, vividas, relatadas ou observadas directamente acede-se a formas de análise assistida (...) capaz de sustentar projectos de alteração de pontos de vista, de atitudes, de desempenhos” (p. 211). Como anteriormente mencionámos, devido ao clima conturbado vivido nas escolas aquando da realização do estudo, nem sempre esta reflexão se realizou de modo a facultar dados substantivos, prevalecendo o comentário mais holístico e intuitivo sobre a situação observada.

Este tipo de observação, de carácter participante e naturalista constitui “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamentos” (Estrela, 1986: 49). Sublinhamos, por partilharmos da mesma opinião, a definição de Flick (2002) relativamente àquilo que considera ser a atitude do investigador, neste tipo de observação: “the researcher dives headlong into the field, observes from a member’s perspective but also influences what is observed owing to his or her participation” (p. 139). Neste “mergulho”, o investigador assume-se como parte do grupo, submergindo e emergindo com informações, com dados, gerados em contexto genuíno de acção, que servem à compreensão dos fenómenos (Máximo-Esteves, 2008; Mckernan, 1996; Nunan, 1992).

Longe de ser considerado um enviesamento, esta participação, em contexto de acção, é considerada um enriquecimento, uma vez que o investigador pretende, acima de tudo, conhecer a realidade estudada com vista a melhorá-la. Só a sua presença no contexto permite um conhecimento amplo e detalhado da realidade que constitui o objecto de investigação. Seria porventura redutor dispensar este envolvimento, este olhar analítico, este contacto privilegiado com a realidade. Trata-se de uma visão promotora da dialéctica teoria-prática que assiste, como afirmámos, à compreensão dos fenómenos com o objectivo de melhorá-los, à produção de conhecimento para reflectir e agir melhor (Esteves & Pinto, 2001). A este respeito não é indiferente o facto de esta ser uma investigação na área do currículo, na qual o contexto, a sala de aula, se reveste de uma importância substantiva, já que as condições de realização são percebidas como únicas. Esta singularidade só poderá ser percebida se o investigador possuir um conhecimento aprofundado da

situação: “a well-founded curriculum research and development (...) is based on the study of classrooms” (Stenhouse, 1975: 143).

Complementando esta observação de carácter estruturado, em que se delimitou o campo de observação, definindo prévia e colaborativamente as unidades a serem observadas e estabelecendo protocolos de observação (Estrela, 1986), procedemos à videogravação das aulas leccionadas, num total de 29 (sendo que, devido a problemas técnicos, a última da 3ª unidade didáctica não foi gravada, passando assim a 28), numa dimensão não estruturada da observação. Posteriormente, seleccionaram-se, de forma aleatória, 17 aulas – 4 das primeiras 4 unidades didácticas e uma pertencente à quinta, procurando obter-se uma proporção representativa condicionada ao número de aulas de cada unidade – a serem transcritas, processo através do qual o discurso oral é passado à escrita contendo todos os elementos não verbais.

### **A auto-avaliação processual dos alunos**

Partindo do pressuposto de que já não basta avaliar as aprendizagens dos alunos a fim de verificar as potencialidades do Projecto Curricular, mas que é necessário avaliar também a nossa própria actuação como professores e as actividades que planificamos e desenvolvemos, na medida em que a avaliação das aprendizagens se encontra associada à avaliação das práticas de ensino (Coll & Martín, 2001), recolheram-se, durante a fase de implementação do Projecto Curricular, dados que ilustram o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas, do ponto de vista dos alunos, através de um processo que denominámos de *Auto-Avaliação Processual*. Entendida na dimensão formativa da avaliação, que permite aos alunos verificar o seu próprio progresso, aumentando o seu conhecimento da língua e facultando ao professor *feedback* acerca da metodologia adoptada no ensino (CCO, 2001; McKay, 2006), a autoavaliação processual acentua o papel decisivo do aluno na construção, reflexão e avaliação das aprendizagens (Veiga-Simão, 2008), envolvendo-o no processo, fazendo com que as informações se reflectam no decurso do Projecto, acentuando a sua dimensão dinâmica. Trata-se de uma modalidade de avaliação planificada (McKay, 2006), com um momento próprio de realização, que obedece a uma formulação prévia de itens que asseguram que a informação recolhida é relevante em termos do que se pretende avaliar, isto é, em termos dos objectivos definidos para o estudo. Esta modalidade de avaliação encontra-se registada no Despacho Normativo

1/2005 como “a principal modalidade de avaliação do ensino básico, com carácter contínuo e sistemático”, que visa “a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação” (ME, 2005a: 72 e 73). O mesmo documento acrescenta, ainda, no seu ponto 6, alíneas c e d, que deverá ser assumida uma “Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada”, valorizando “a evolução do aluno” e o seu papel de “interveniente” no processo avaliativo. O mesmo princípio é, também, expresso pelo Decreto-Lei nº 6/2001 que, ao definir a avaliação como “um processo regulador das aprendizagens” (ME, 2001: 261), coloca a ênfase na sua dimensão contínua e de orientação do percurso escolar.

Nessa senda, a avaliação processual, em forma de auto-avaliação, de carácter formativo reflexivo e metacognitivo, teve como objectivos verificar aprendizagens realizadas e, simultaneamente, monitorizar a metodologia implementada, segundo os pressupostos do CCO (2001), pelos quais esta modalidade de avaliação se constitui como um meio para os alunos verificarem as suas potencialidades, as suas fraquezas e orientarem a sua aprendizagem.

Esta avaliação transporta, ainda, uma dimensão de “*guiding force*”, assistindo à adopção de algumas mudanças no percurso metodológico, uma vez que os dados obtidos revelavam não apenas o sucesso/insucesso dos alunos, mas do Projecto em si, dada a dimensão formativa desta avaliação (Breen & Candlin, 2001). Atribuiu-se, assim, ao aluno aquilo que Sá-Chaves (2005) denomina como “sentido de autoria”, reconhecendo-se uma vez mais que, de acordo com o paradigma construtivista seguido no estudo, se reconhece nas questões da aprendizagem a dimensão de auto-implicação do aluno no processo.

Partilhando algumas características do portefólio de aprendizagem (Bernardes & Miranda, 2003), este instrumento de avaliação revestiu-se de uma natureza sistemática e reflexiva, teve como pressupostos os objectivos definidos para o processo de ensino e aprendizagem, partindo de situações concretas de aprendizagem - “accuracy in self-assessment is increased (...) when assessment is related to a specific experience” (CCO, 2001: 165), deu conta do percurso seguido, tendo sofrido, ao longo do Projecto, reformulações que reflectiam a opinião dos alunos e/sobre as suas aprendizagens. Partilhámos, deste modo, a opinião de Martins (2008), ao referir que os portefólios servem para documentar a progressão no ensino e na aprendizagem servindo, por isso, à validação do nosso Projecto Curricular, documentando de certo modo a prática, reflectindo sobre ela.

Assim, a avaliação, que designámos como processual, foi aqui entendida como um instrumento orientado para acompanhar o processo, como uma forma eficaz de identificar dificuldades, capacidades, conteúdos, progressões inerentes ao trabalho desenvolvido, de forma a agir para melhorá-lo. Entendemos, de igual modo, que revestindo-se a avaliação do processo também da modalidade de auto-avaliação, reteve o potencial de auto-regulação da aprendizagem, inerente à promoção do desenvolvimento de um primeiro estágio da metacognição e de um certo grau de autonomia dos aprendentes que reflectiram sobre o que aprenderam e sobre o modo como o fizeram. De realçar, ainda, o carácter documental desta avaliação, cujos registos, num total de 526, preenchidos pelos alunos da turma ao longo das 29 aulas que corporizaram o projecto, se constituíram como um “guião para reflexão” (Martins, 2008), cujo objectivo “desenvolvimental”, por nós referido como *processual*, foi o de “aferir o progresso do aluno”, assumindo-o como “um mapa do progresso e, portanto uma descrição de conhecimentos, num contínuo de desenvolvimento” (*Idem*: 35). São relatos de natureza factual, continuada e reflectida, orientados não apenas para os resultados, mas para o processo com vista a optimizá-lo, partindo das revelações dos alunos, revestindo-se, assim, de uma “função reveladora da aprendizagem” que Nunes e Moreira (2005: 64) atribuem ao portefólio.

Pelo exposto, definimos esta avaliação como uma *avaliação processual*, pretendendo que a expressão adoptada seja suficientemente explícita e abrangente relativamente a todas as dimensões de que se reveste: formativa, participada, motivadora, reflexiva e contínua, porque acompanha o desenrolar do processo que é influenciado pelos resultados.

Neste capítulo, iremos referir-nos às fases de concepção, operacionalização e aplicação desta avaliação, adoptando para tal, a categorização de McKay (2006), no que se refere à avaliação realizada em sala de aula.

Encontrada a definição desta avaliação, pela descrição das suas principais características e finalidades, passámos à fase de construção do instrumento de auto-avaliação, adoptando princípios: a) de autenticidade, decorrente do desenvolvimento de actividades de aprendizagem, em que a auto-avaliação aparece como prática habitual; b) de participação, uma vez que envolveu os alunos na identificação não só das aprendizagens realizadas, mas também do próprio processo; c) de reflexividade sistemática, já que visou a promoção e desenvolvimento de hábitos de pensar sobre o trabalho realizado,



percepcionando pontos fortes e pontos fracos, reconhecendo o percurso, pronunciando-se, assim, sobre o seu próprio trabalho (Fernandes *et al.*, 1994; Bernardes & Miranda, 2003).

Partilhando algumas características do portefólio de aprendizagem, o instrumento de avaliação que construímos revestia-se de uma natureza sistemática e reflexiva que: a) adoptou como pressupostos os objectivos definidos para o processo de ensino levado a cabo; b) partiu de situações concretas de aprendizagem, baseando-se em que “accuracy in self-assessment is increased (...) when assessment is related to a specific experience “ (CCO, 2001: 165); c) deu conta do percurso seguido, tendo sofrido reformulações ao longo do Projecto, que reflectiam a opinião dos alunos, as suas aprendizagens. Partilhamos, deste modo, a opinião de Martins (2008: 29), que refere que os portefólios servem para documentar a progressão no ensino-aprendizagem, contribuindo, por isso, para a validação do Projecto Curricular, documentando de certo modo a prática, reflectindo sobre ela, constituindo-se, também, como uma forma de documentar o pensamento na forma de reflexão.

Colocar em prática esta avaliação formativa e processual implicava a elaboração de um instrumento de recolha de dados adequado aos objectivos do Projecto, ao tempo disponível para a sua concretização e ainda ao nível etários dos alunos. Enfatizando, uma vez mais, a dimensão formativa desta avaliação, consideramos, agora, a definição proposta pelo *CEFR*: “Formative assessment is an ongoing process of gathering information on the extent of learning, on strengths and weaknesses (...) is often used in a very broad sense so as to include non-quantifiable information from questionnaires...” (CCO, 2001: 161). Nesta perspectiva, optámos por uma avaliação em forma de questionário, procurando que as respostas às questões focassem a progressão das aprendizagens da LE, as actividades realizadas, a integração conseguida, as dificuldades sentidas e o envolvimento estabelecido. Quanto às características dos alunos e ao contexto em que a avaliação decorreu – condicionantes do próprio processo –, decidimos por uma clara explicitação de objectivos, por uma formulação de perguntas que traduzissem ideias claras sobre o tópico que estava a ser abordado (Foddy, 2002). Pretendemos que os alunos entendessem as questões formuladas, descodificando-as nos termos visados pelo investigador, termos esses cuja relevância era pertinente considerando as dimensões do *Referencial de Construção do Projecto*. Seguimos, ainda de acordo com o supra citado autor, o esquema de construção de perguntas baseado na sequência: validar, certificar, confirmar, respondendo a questões

prévias, acompanhando os alunos aquando do preenchimento dos registos e efectuando, quando necessário, alterações nas fichas posteriores, alterações essas emergentes dos dados recolhidos.

Ao longo das cinco unidades, desenvolvidas num total de 29 aulas, os alunos preencheram, de acordo com os critérios anteriormente enunciados, uma *Ficha de Auto-Avaliação Processual (FAP)* com questões curtas, claras e simples, que reflectiam os princípios orientadores subjacentes à elaboração do programa. As fichas foram preenchidas, no final de cada aula, e tinham como título *My progress in learning English (Anexo 25)*. As questões encontravam-se estruturadas de acordo com a sequencialização interna das unidades didácticas, num registo de progressão, do modo que a seguir se apresenta:

1ª unidade didáctica – 7 aulas , 7 fichas de registo, com questões acerca do grau de facilidade/dificuldade da aula e posteriormente das actividades de cada aula, das aprendizagens realizadas, da articulação percebida e da relação estabelecida com as actividades realizadas.

2ª unidade didáctica – 6 aulas, 6 fichas de registo, com questões que pretendiam recolher dados acerca da progressão, relativamente às aprendizagens realizadas e ao número e natureza das actividades consideradas fáceis ou difíceis e correspondente justificação.

3ª, 4ª, 5ª unidades didácticas, fichas elaboradas de acordo com o *European Language Portfolio: Junior version* (2006), com questões de escolha múltipla, em Inglês, promovendo não apenas a percepção que os alunos tinham da sua própria aprendizagem, mas também a prática da língua, por se entender que esta seria uma forma de encorajar os alunos a pensarem sobre a língua e, simultaneamente, acerca do seu próprio desempenho, cumprindo um dos objectivos desta auto-avaliação.

Durante as 29 aulas que constituíram a fase de desenvolvimento do *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês*, os alunos pronunciaram-se acerca do que tinham aprendido, das dificuldades que tinham experimentado e da própria abordagem metodológica “*A story (for you) to learn*”. Esta auto-avaliação processual era, por natureza, simples, uma vez que os alunos não possuíam, até então, uma prática de auto-avaliação sistematizada. Assim, o primeiro objectivo foi o de criar nos alunos o hábito de se auto-avaliarem, reflectindo sobre as actividades da aula. Foi esta a primeira dimensão

definida pelas perguntas que integram os registos de avaliação apresentados na 1ª unidade didáctica, questionando os alunos acerca das aprendizagens realizadas e sobre o impacto que a nova abordagem metodológica estava a produzir. À medida que o Projecto avançava, pretendeu-se não só a recolha de dados mais pormenorizados, mas também, simultaneamente, a ratificação dos dados obtidos em unidades anteriores. Recorremos a filtros (Foddy, 2002), como se verifica na ficha de auto-avaliação da 6ª aula da 2ª unidade didáctica (*Anexo 25*), em que, após duas aulas apresentando as diferentes actividades para que os alunos se pronunciassem sobre o seu grau de dificuldade, se volta ao processo inicial de avaliar a aula na globalidade, com objectivo de validar a informação recolhida e a eventual progressão no que respeita às aprendizagens, perseguindo a intenção de otimizar o processo.

Referimo-nos, agora, ao nível etário dos alunos, “*young language learners*”, factor a ter em conta na elaboração do questionário. Consideramos, assim, justificada uma das opções iniciais: a adopção de uma escala de ordenação, vulgarmente designada por escala de Likert, na primeira pergunta de alguns questionários, relativos às 1ª e 2ª unidades didácticas (*Anexo 25*). Lembramos aqui a opinião de (Sa’di: 2001), acerca do uso deste método com jovens aprendentes de língua:

There has been concern over the suitability of Likert scale questionnaires (...) for children of 6 to 9 years, for example, that they cannot understand the instructions well and do not have the ability to decide their exact factual attitudes (...) It was anticipated that a scale in these format [a simple one] would be both more user-friendly and would give more valid responses (pp. 67 e 68).

Tratando-se de jovens aprendentes de língua, recorreremos, ainda, a imagens que estes teriam que colorir, de acordo com o grau de dificuldade da aula e, posteriormente, das actividades desenvolvidas. Baseámo-nos na opinião de Dörnyei (2003): “Likert scales have been used successfully with younger children as well; (...) and the options (...) are presented on a pictorial format instead of words” (p. 38).

Assim, os alunos responderam, utilizando as cores azul e vermelho, a uma questão relativa ao grau de facilidade/dificuldade da aula, colorindo bolas que correspondiam à forma como tinham percebido a aula. O recurso a duas cores diferentes funcionou como um filtro, aumentando assim “a probabilidade de proporcionar dados objectivos” (Sousa, 2005: 218). Este filtro pretendia, num esforço de procura da verdade dos factos, minimizar um dos constrangimentos do estudo, já referido, o tempo, uma vez que, para que

fossem leccionados todos os temas considerados relevantes para esta investigação, aqueles que integravam a planificação do 4º ano, como se verifica no *Anexo 1*, a *FAP* era entregue aos alunos no final da aula. Deste modo, entendeu-se evitar a distração, fazendo os alunos reflectir na aula, num esforço de fiabilidade e validade dos dados assim obtidos. Solicitar aos alunos que apenas pintassem de azul o número de bolas correspondentes ao grau de facilidade da aula, poderia, em nossa opinião, fazer com que alguns se apressassem no preenchimento da ficha para irem ao intervalo. Assim, já que teriam sempre que colorir as 5 bolas (representando uma escala de ordenação que contemplava os itens: Muito Fácil, Fácil, Nem fácil nem difícil, Difícil, Muito difícil), os alunos fá-lo-iam com o objectivo de ser verdadeiros, de expressarem de facto as suas opiniões, tal como acentua Cameron (2001):

If assessment feedback is to be helpful to learners and improve their learning, it needs to be specific and detailed enough to make a difference (...) The target performance, which may be presented as a list of criteria, a rating scale, (...) offer learners the opportunity to see what they are aiming at (p. 238).

Esta avaliação foi progredindo, alterando-se, após a 3ª aula da 2ª unidade didáctica, para uma escala mais detalhada, tomando-se a decisão de torná-la mais específica nas informações respeitantes às actividades que apresentavam maior grau de dificuldade e às razões subjacentes às dificuldades encontradas. Tudo isto recorrendo ao mesmo procedimento já do conhecimento dos alunos: cor azul, fácil; cor vermelha, difícil.

Esta progressão serviu, de igual modo, como forma de consolidar os registos de auto-avaliação processual das aulas seguintes, em que se verificou nova progressão, pretendendo-se saber exactamente em qual das actividades da aula os alunos manifestavam mais dificuldades. Nessas avaliações, os alunos efectuaram já uma reflexão mais pormenorizada, referindo-se a cada uma das 4 competências: ouvir, falar, ler e escrever, referenciadas na ficha em termos de actividades concretas, como, por exemplo, responder e fazer perguntas. Verifica-se, portanto, uma intenção conceptual de evitar ambiguidades, enviesamentos, pela simplificação do processo, requerendo-se aos alunos uma acção que exprimisse a sua opinião, considerando-os como “sujeitos (...) activos, envolvidos juntamente com o investigador em processos de “construção de sentidos” (Foddy, 2002: 26). Salientamos, uma vez mais, o carácter marcadamente formativo desta avaliação, entendida enquanto processo que permite melhorar práticas, tomar decisões que

determinam mudanças, quer numa aula em particular, quer numa determinada planificação, ou até em todo um programa de aprendizagem (Cameron, 2001; McKay, 2006). Estamos, pelos motivos atrás explicitados, perante um conceito de avaliação com objectivos marcadamente pedagógicos, uma vez que, para além de avaliar as performances dos alunos – e conseqüentemente as suas aprendizagens – se pretende obter dados que suportem a tomada de decisões sobre a metodologia adoptada. Realçamos o papel de suporte da auto-avaliação, partilhando a opinião de Cameron, ao considerar a auto-avaliação das aprendizagens como uma parte imprescindível ao processo de ensino, proporcionando um *feedback* aos professores acerca das aprendizagens dos alunos, que lhes possibilita tornar o seu ensino mais eficaz “in a positive upwards direction” (Cameron: 2001: 218). Sendo a aprendizagem o nosso principal objectivo, a avaliação deve contribuir para este processo. Para tal, considerámos os resultados da avaliação como um instrumento necessário a uma planificação mais eficaz das aulas, à verificação das aprendizagens e, conseqüentemente, à monitorização do processo.

Iremos agora descrever, de forma sucinta, os pressupostos tidos em conta na aplicação desta auto-avaliação.

De acordo com Rea-Dickins (2001), os processos de avaliação em sala de aula caracterizam-se pela possibilidade de ser facultado apoio antes, durante e mesmo após a realização da avaliação e pelo conhecimento dos objectivos a alcançar, facto que é evidenciado nas transcrições das aulas (*Anexo 21*).

Este apoio era facultado quando se constatava, por um lado, que os alunos manifestavam dificuldades, ou por outro, quando procuravam, junto da professora, a confirmação das suas opções. A atitude de suporte adoptada permitia não só esclarecer dúvidas como fornecer ao professor evidências sobre o processo de aprendizagem, assistindo à sua reformulação. Estas constituem, na opinião de McKay (2006), dimensões de uma avaliação formativa: “collecting information about children’s strenghts and weaknesses in order to provide feedback to learners and to make further decisions about teaching” (p. 140).

A *FAP* era entregue no fim da cada aula, sendo que após os momentos iniciais do Projecto passou a integrar as rotinas dos alunos, evidenciando uma prática sistemática de reflexão e de auto-implicação no processo. Os alunos perceberam o seu papel como avaliadores de si próprios e da metodologia, assumindo-se como intervenientes activos,

facto que é evidenciado em detalhes no preenchimento das fichas, nas quais acrescentaram, por vezes, pormenores que não lhes eram solicitados, mas que consideraram pertinentes. Alguns alunos acrescentaram bolas com cores em fichas que não o contemplavam, evidenciando a importância que atribuíam à sua participação no processo. Outros, num esforço de fiabilidade, pintaram cada metade da bola recorrendo a cores diferentes, pretendendo ser exactos.

Concluimos a apresentação da nossa *avaliação processual*, salientando que, uma proposta curricular de cariz integrador e comunicativo como a que desenvolvemos, se caracteriza por uma interdependência entre todos os elementos do currículo, sejam eles objectivos, metodologia ou avaliação. Assim, qualquer avaliação realizada dentro do currículo é necessariamente uma avaliação do currículo em si próprio e de todos os seus intervenientes.

### **A matriz de avaliação de competências – a progressão das aprendizagens em língua estrangeira**

Tendo por base os descritores dos níveis de desempenho definidos no *CEFR*, elaborámos uma Matriz de Avaliação de Competências (*Anexo 11*), “*draft scale*” (CCO, 2001: 183) a ser preenchida pela PE antes e após o Projecto Curricular, “momentos-chave” que serviram de pontos de referência para comparar o grau de desenvolvimento das competências que se pretenderam desenvolver na LE. O seu preenchimento pressupunha uma avaliação de tipo sumativa designada por Coll, Martín e Onrubia (2004) como *avaliação cumulativa*, vista como aquela “ que se formula ao final (...) de um conjunto de actividades de ensino e aprendizagem a fim de determinar até que ponto e em que grau os alunos realizaram ou não as actividades pretendidas” (p. 373). A esta função de determinação de resultados encontra-se subjacente uma outra de regulação dos processos educacionais (*Idem*), neste caso e em particular, a avaliação do *Projecto Curricular Integrado* com vista à tomada de decisões para a sua reconstrução.

A matriz inseriu-se no âmbito de uma avaliação de carácter sumativo, tal como prevista no ponto 24 do Despacho Normativo 1/2005, definida como aquela que “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e das competências definidas” (ME, 2005a: 73). No caso, as aprendizagens e

competências eram relativas ao Inglês visto tratar-se de um Projecto Integrado de ensino desta língua.

Com base nestes pressupostos, estabeleceram-se como coordenadas para esta avaliação de natureza sumativa os descritores fixados pelo *CEFR* (CCO, 2001), percebendo a matriz como um instrumento destinado a avaliar as aprendizagens pelos alunos, o que permitiu verificar “até que ponto é que eles desenvolveram e/ou aprenderam determinadas capacidades como consequência do ensino que receberam” (Coll & Martín, 2001). Sendo este um Projecto de enfoque construtivista, procurou-se que a avaliação também revestisse esta natureza, assumindo-a como parte de um processo, com repercussões ao nível metodológico (Zabala, 2001). Deste modo, a matriz preenchida antes do desenvolvimento do Projecto concorre para um diagnóstico da situação educativa inicial, conjuntamente com as entrevistas e o Questionário Diagnóstico 1, presentes na sua elaboração. Partilha-se, assim, a opinião de Klenowski (2002), quando afirma: “Curriculum design, assessment and learning are integral processes” (p. 122). De igual modo, a informação recolhida através da 2ª matriz determinou não apenas até que ponto os alunos desenvolveram as competências definidas para a LE, mas também serviu à regulação do próprio processo de ensino-aprendizagem, permitindo o paralelismo com o processo de aprendizagem realizado no ano lectivo anterior, estabelecendo as comparações pertinentes e possíveis.

De acrescentar que, quanto à sua construção, a matriz assumiu a forma de uma “*observation checklist*” (Mckay, 2006: 278), uma lista de observação realizada pelo professor durante um dado período de tempo, no sentido de verificar se os alunos atingiram os objectivos propostos, ou seja, se desenvolveram um conjunto de competências no âmbito da LE. A autora considera esta *checklist* como “a profile that gives the teacher a sense of what each child can and cannot do, and this is sufficient for the information that is needed for teaching purposes, and for verbal descriptions of progress” (*Idem*: 278 e 279).

Por último, refere-se que na construção desta matriz estão subjacentes os princípios orientadores emanados pelo *CEFR* no que respeita a este instrumento de avaliação: coerência, objectividade, clareza, concisão e autonomia interna dos parâmetros (CCO, 2001).

### **Os relatórios críticos – a avaliação do projecto: os pontos de vista do professor titular e do professor especialista**

No final do projecto, e tendo em conta os condicionalismos de tempo amiúde mencionados, solicitou-se aos professores colaboradores no estudo a elaboração de um relatório crítico de descrição e avaliação do processo (*Anexos 15 e 16*). Decorrido um tempo de reflexão, considerou-se ser esta uma forma de obter registos individuais e fiáveis, sobre as mudanças ocorridas e objectivamente constatadas, no processo de ensino e aprendizagem, bem como a sua própria mudança, enquanto profissionais. Refere-se, pela sua relevância, o facto de o PT se encontrar numa atitude de desinvestimento face à profissão, devido às mudanças introduzidas pelo novo *Estatuto da Carreira Docente*<sup>14</sup>, gerador de instabilidades e frustrações, tantas vezes partilhadas.

### **O teste diagnóstico**

Visando a recolha de dados que permitissem dar resposta à questão 4 do estudo, “Quais as implicações que se retiram deste processo investigativo para a organização curricular do ensino de Inglês, numa perspectiva integradora e comunicativa?” directamente relacionada com um dos seus objectivos, “ Verificar as potencialidades do projecto curricular no que se refere à articulação vertical com o 2º Ciclo do Ensino Básico”, elaborou-se um Teste Diagnóstico (TD) a aplicar, no início do ano lectivo, a todos os alunos do 5º ano da escola sede do agrupamento a que pertencia a Escola do 1º Ciclo Torredeita, onde foi realizado o estudo.

Dando cumprimento ao *Despacho Normativo 1/2005* no seu ponto 18, perspectivou-se esta avaliação diagnóstica como aquela que “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno” (p. 72). Assim, por um lado, esta avaliação serviu de ponto de partida a ter em conta na elaboração de planificações e projectos curriculares, constituindo-se enquanto “procedimento de avaliação pedagógica colectiva” (Sousa, 2005: 202), na medida em que possibilitou o estabelecimento de “padrões” que McKay (2006) considera como elementos relevantes no processo de avaliação e que define como “descriptions of curriculum outcomes, usually described in

---

<sup>14</sup> Decreto-Lei nº 15/2007 que introduziu alterações drásticas na carreira docente criando a figura do professor titular.



stages of progress; that give descriptions of how much or what levels, students need to perform to demonstrate achievement of the content standards, or descriptions of what students should know and be able to do” (p. 202). Neste caso, o “padrão” surgiu na forma de Descriptive Scale (*Anexo 31*), um conjunto de competências, com base no *CEFR* (CCO, 2001) e no *CNEB* (DEB, 2001a) que se pretendia que os alunos atingissem no final do ano lectivo. Poderemos, assim, considerar que esta avaliação assumiu uma função norteadora, relativamente às competências a desenvolver no 2º Ciclo, na disciplina de Inglês, através da avaliação das competências desenvolvidas no 1º Ciclo, facultando, simultaneamente, dados acerca do desempenho dos alunos que participaram no Projecto.

Por outro lado, o TD (*Anexo 17*) serviu, como já referimos, para a recolha de dados relativos a uma das nossas questões de investigação, uma vez que se procurava saber de que modo o Projecto Integrado tinha influenciado, “afectado” até, as aprendizagens realizadas pelos alunos do 4º ano a ele submetidos. Deste modo, pretendemos conhecer qual o nível de desenvolvimento das competências relativas à LE atingido por estes alunos, comparando-o com o nível de desenvolvimento dos restantes.

Ambos os documentos, TD e *Descriptive Scale*, foram elaborados em colaboração com a docente que, no ano lectivo 2008/2009, tinha a seu cargo a leccionação de turmas de Inglês do 5º ano. Para evitar enviesamentos, a PI facultou a esta professora os conteúdos leccionados no 4º ano de escolaridade por todos os alunos do agrupamento. Após a elaboração do teste, as docentes reuniram tendo em vista a sua reestruturação/aprovação, tendo procedido à elaboração da respectiva matriz de classificação (*Anexo 30*). Findos estes procedimentos, o TD foi aplicado às turmas designadas por A, B, C e D do 5º ano, no final do mês de Setembro.

### **3. O desenho do Quadro de Organização Curricular “*A story (for you) to learn*”**

Com base no Referencial construído no capítulo anterior, apresentamos agora o *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês* que assume e concretiza as opções teórico-práticas nele defendidas. Este Projecto consubstancia-se na planificação sequencial de 5 unidades didácticas e enquadra-se nas orientações curriculares que a este ciclo de ensino dizem respeito: “*Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*,

2001”, “*Organização Curricular e Programas, 2001*” e *Programa de Generalização do Ensino de Inglês, 2005*.

Do mesmo modo, o Projecto articula-se com as orientações do PCT (*Anexo 1*) e do PEA (*Anexo 2*), e pretende contribuir para o desenvolvimento das Competências Essenciais do Ensino Básico. Tais orientações são explicitadas na Introdução do PCT, onde pode ler-se que a “perspectiva global de Escola implica uma efectiva articulação e valorização das aprendizagens curriculares disciplinares, não disciplinares e extracurriculares. (...) um trabalho a desenvolver (...) com base nas características da turma tendo como orientação os Projectos Educativos do Agrupamento e da Escola” (p.1).

Ao longo deste subcapítulo, daremos a conhecer as 5 Unidades Didácticas (UD) que corporizaram o *Projecto Curricular Integrado*, definindo UD como o conjunto estruturado de aulas promotoras de aprendizagens desenvolvidas em torno de um mesmo núcleo globalizador significativo e de questões geradoras. Baseamo-nos em Zabala (2001), que se refere a UD como “um conjunto ordenado de actividades estruturadas e articuladas com vista à consecução de um objectivo educativo em relação a determinado conteúdo concreto” (p. 178).

Subjacente à definição de UD e à selecção colaborativa dos temas aglutinadores, encontram-se variáveis relativas à sequência dos conteúdos previamente estabelecida e ao tempo disponível para seu tratamento, constante da planificação do PT.

Todavia, não pretendemos que esta apresentação seja exaustiva. Os quadros que apresentaremos mais adiante, neste subcapítulo, constituem a melhor forma de dar a conhecer a proposta de inovação educativa assumida pelo Projecto. Com base neste pressuposto, procedemos a uma apresentação de carácter operativo e dinâmico, de modo a dar a conhecer o processo de construção colaborativa das UD que integram o Projecto Curricular alicerçado nos princípios orientadores, explicitados no Capítulo II. Por fim, procedemos à apresentação do resultado deste processo construtivo: o *Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”*, sustentado na dimensão construtivista do conhecimento e da aprendizagem, num modelo de integração curricular e de abordagem comunicativa no ensino da língua estrangeira. A totalidade do quadro constitui o *Anexo 25*.

Assim, partimos para a sua construção tendo presentes os “Princípios orientadores da acção pedagógica no 1º Ciclo” (DEB, 2001b), que advogam que “os alunos realizem

experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas e integradas e socializadoras” (p. 29):

- Activas – atribuindo aos alunos um papel preponderante na realização das aprendizagens, promovendo uma atitude de crescente responsabilização e autonomia na construção do conhecimento;

- Significativas – propondo experiências de aprendizagens centradas nas vivências e interesses dos alunos, promovendo a construção de sentidos, por parte dos alunos;

- Diversificadas – ampliando o conjunto de experiências de aprendizagem, com recurso a estratégias, linguagens e materiais diversificados;

- Integradas – associando a aprendizagem de uma área disciplinar às restantes áreas do currículo de forma a mobilizar e rentabilizar o uso e o desenvolvimento de diferentes competências;

- Socializadoras – possibilitando a compreensão do valor da cooperação com os outros, numa perspectiva de desenvolvimento de conteúdos de natureza, essencialmente, atitudinal (DEB, 2001b)

É ainda no normativo, atrás mencionado, que se encontra referência ao “modelo de ensino globalizante (...) o desenvolvimento integrado de estudos e actividades” (*Idem*: 23). Tal princípio é reiterado pelo *CNEB* (DEB, 2001a) que preconiza, também, um modelo de ensino globalizante para o 1º Ciclo, no qual adquire particular relevância a área disciplinar de Estudo do Meio, pelo seu “carácter interdisciplinar e simultaneamente integrado” (p. 84). Estes normativos encontram-se sustentados num quadro teórico de integração curricular que defende a concepção do currículo como projecto consubstanciado, na prática, em torno de temas relevantes para os alunos (Alonso, 1999 e 2001b; Beane, 2002; Zabala, 2001), numa perspectiva de articulação com princípios construtivistas da aprendizagem (Alonso, 2004b) e de coerência do currículo (Beane, 2002). À definição de coerência está subjacente a de integração das experiências de aprendizagem, tornada possível pela adopção de temas “encontrados na intersecção” (Beane, 2002: 56) das experiências e dos interesses dos alunos.

No nosso Projecto, à selecção dos núcleos globalizadores das aprendizagens esteve subjacente um certo grau de negociação com os alunos, levado a cabo no início de cada uma das unidades, através de um diálogo estabelecido em LM, de modo a determinar o tema a explorar e as questões a que iríamos procurar obter resposta, ao longo do percurso.

O recurso à LM tornou-se necessário para promover o envolvimento, a motivação e a participação dos alunos que, dado o seu nível de conhecimento de língua, estariam, senão impedidos, limitados a fazê-lo com recurso à LE (Mckay, 2006). A adopção de temas aglutinadores encontra eco em Zabala (2003), quando afirma que o ensino e os seus conteúdos devem ser perspectivados de forma integrada, holística, sendo as disciplinas encaradas como instrumentos ao serviço do conhecimento de uma realidade não compartimentada, global. A organização do ensino em torno de “eixos ou temas transversais” (*Idem*: 28), aglutinadores das sequências de aprendizagem é condição essencial para uma aprendizagem que se percepção como integrada e, conseqüentemente, significativa e funcional, aquela que patenteia o que Solé (2001) designa por “sentido de aprendizagem”.

A selecção partilhada dos temas, “centros de organização de experiências de aprendizagem”, na opinião de Beane (2002: 52) reposiciona os saberes das diferentes áreas disciplinares em função do tema a trabalhar, atribuindo significatividade à aprendizagem. Esta significatividade é extensível não só aos conteúdos a aprender, mas a todo o processo de aprendizagem (Zabala, 1999). Recordamos agora Perrenoud (2003) quando refere que toda a aprendizagem deve derivar de uma “situação didáctica portadora de sentido e de aprendizagem” (p. 57), sendo que este sentido poderá, em boa parte, derivar do facto de o tema a abordar ter sido negociado por todos. A envolvência directa e activa dos alunos na selecção de temas transversais aumenta as hipóteses de contextualização das aprendizagens, contribuindo para o seu acréscimo (Beane, 2002), sendo reveladora da dimensão colaborativa da aprendizagem.

De acordo com a especificidade de que se reveste o ensino da LE no 1º Ciclo do EB, o Projecto Curricular Integrado adopta uma opção de integração baseada em histórias que se constituem como elemento gerador e articulador das aprendizagens. Aceitamos a opinião de autores que se debruçaram sobre esta temática (Brewster, Ellis & Girard, 2002; Dunn, 1983; Ellis & Brewster, 1991; Hawkey, 2007; Hsiu-Chich, 2008; Moon, 2000 Pereira, 2003; Wright, 1995), ao considerarem as histórias como um recurso que permite o desenvolvimento da competência comunicativa em línguas, constituindo-se como um estímulo para falar e escrever, apelando à comunicação, promovendo a articulação curricular. Com esta perspectiva, a articulação entre as competências/conteúdos das diferentes áreas disciplinares e de Inglês foi conseguida através de temas

colaborativamente trabalhados e presentes nas histórias seleccionadas. As histórias facultaram um conjunto de “núcleos globalizadores significativos” (Alonso *et al.*, 1994) a serem desenvolvidos, de forma a captarem o interesse dos alunos deste nível de ensino, constituindo-se como meio de promoção de uma aprendizagem “*child-centred*”. As histórias adequam-se à realização de actividades situadas na área de interesse dos alunos, respeitando os princípios pedagógicos do ensino da língua a alunos deste nível etário (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Referindo-se à importância dos núcleos globalizadores, Claxton (2007) afirma: “The intention to expand students’ learning capacity (...) influence the kinds of topics that are selected. They have to be engaging enough for students to want to put in the effort to pursue them” (p. 126). Os tópicos de natureza transversal e aglutinadora constituem o que Alonso *et al.* (1994) designam por “núcleos aglutinadores significativos”, conforme o explicitado no Capítulo II.

A adopção de tópicos situados na área de interesse e das vivências dos alunos, toma em linha de conta as aprendizagens relativas às restantes experiências de aprendizagem do currículo do 1º Ciclo. Tal opção criou condições para que a aprendizagem de Inglês fosse realizada no seio de uma situação concreta e familiar.

Concluimos, referindo que, tal como o conceito de currículo que adoptámos para este estudo – currículo enquanto projecto aberto, flexível, globalizador –, também as unidades didácticas que o corporizaram adoptaram estas características. Constituíram sempre propostas da PI discutidas e enriquecidas, quer no que respeita às actividades, quer aos materiais, tanto no plano da concepção como no da acção didáctica. Como complemento das planificações, elaborou-se uma *Explicitação de sequência de actividades*, documento que tinha por objectivo combater inseguranças, orientar a PE, promovendo o seu envolvimento no projecto. Elaborado segundo proposta da PI, a partir do livro de histórias e dos conteúdos da LE seleccionados conjuntamente com a PE era, posteriormente, reflectido e reconstruído de forma a ser apropriado por ambas, enquanto “construtoras críticas do currículo” (Alonso, 2002: 76). Tratava-se de um dispositivo de suporte à mudança, aberto à participação de cada uma das professoras (Alonso, 2008: 3 e 4).

Foi assim, com base nestas premissas, que procedemos à planificação colaborativa de 5 unidades didácticas, num total de 29 aulas, a leccionar entre Janeiro e Março de 2008, no

ano lectivo de 2007/2008, por nós identificadas em termos dos respectivos temas aglutinadores.

Passaremos, agora, à descrição dos elementos que corporizam o *Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”*. Referindo-nos, em primeiro lugar, às actividades didácticas, definimo-las como um processo interactivo, orientado para a construção de conhecimento, que ocorre na sala de aula. Alonso (1997) refere que “As actividades didácticas são processos de fluxo e tratamento de informação (orientados, interactivos e organizados) característicos do sistema-aula” (p.4). Percepcionadas como “unidades de trabalho curricular” (Alonso, 2006a: 2), visam a construção de conhecimento, a aprendizagem de conteúdos, pelo uso de estratégias cognitivas, sócio-afectivas e metacognitivas mobilizadas pelos alunos (Alonso, 2006a).

Tratando-se de um *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês*, é de referir a categorização de actividades proposta pelo *CEFR* (CCO, 2001), distinguindo entre actividades de reprodução e produção, apresentando, ainda, um nível de “mediação”, no qual as actividades de língua assumem o papel de facilitar e promover a comunicação em LE. Este documento sublinha a importância da sequencialidade entre as actividades, respeitando o seu grau de dificuldade, estabelecendo entre elas um princípio de dependência, de modo a que as primeiras sirvam de base ao desenvolvimento das segundas, permitindo ao aluno a construção de uma competência comunicativa em LE, nos seus quatro domínios: ouvir, ler, falar, escrever. A sequencialidade articula-se com o conceito de progressão nas aprendizagens, estruturado nos níveis de desempenho propostos pelo *CEFR*.

Decorre do conceito de actividade didáctica o de estratégia de aprendizagem, perspectivada enquanto conjunto de processos mobilizados pelo aluno, no sentido de se conseguir apropriar de determinado conteúdo, desenvolvendo competências. Ao seleccionarmos as estratégias de aprendizagem que nos pareceram susceptíveis de serem mobilizadas pelos alunos ao longo do *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês*, considerámo-las, ainda, como o conjunto de procedimentos cognitivos e colaborativos susceptíveis de serem mobilizados, pelos alunos, de forma a realizar as actividades, dando azo à construção de conhecimento.

Alonso (2006a) refere-se às estratégias de aprendizagem como

(...) processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e mobiliza de maneira coordenada, os conhecimentos, procedimentos e atitudes necessários para realizar uma actividade, tendo em conta as características/condições da situação educativa em que se desenvolve a acção (p. 2).

Assim, quanto maior for a capacidade de tomada de decisões, maior será a capacidade de seleccionar as estratégias adequadas face a uma situação de aprendizagem, a que está subjacente um grau crescente de autonomia por parte do alunos.

Nunan (1999) define estratégias de aprendizagem, no contexto específico da LE, como o conjunto de processos mentais e comunicativos usados pelos alunos de forma a aprender e usar a língua.

Na mesma senda, o *CEFR* (CCO, 2001) regista as estratégias de aprendizagem como sendo “means the language user exploits to mobilize and balance his or her resources, to activate skills and procedures, in order to fulfill the demands of communication in context and successfully complete the task in question” (p. 59).

Nesta procura de definições de carácter marcadamente operativo, sustentadas pela teoria, assume-se, como ponto em comum, o facto de as estratégias de aprendizagem serem meios/processos de que o aluno se serve, que evidenciam o seu auto-envolvimento na realização de actividades, de modo a apreender os conteúdos, desenvolvendo competências.

Passamos agora a uma breve incursão nos conceitos de conteúdos e competências presentes nos *Quadros de Organização Curricular*, revisitando Perrenoud (2003) quando afirma que os primeiros não se opõem às segundas. Referimo-nos a conteúdos como os saberes das diferentes áreas disciplinares, a substância a ser ensinada e aprendida. Numa perspectiva abrangente, assumimos o conceito de conteúdo englobando conceitos, procedimentos e atitudes, isto é, a substância do processo, mas também o processo enquanto substância de aprendizagem. Esta noção de complementaridade transporta-nos ao conceito de competência, enquanto saber funcional, o saber que, integrado nos esquemas prévios de conhecimento do aluno, se reestrutura, modificando, ampliando esse esquema. Partilhando a perspectiva de Alonso (2001 e 2004b) e Perrenoud (2003), assume-se a competência como a capacidade de assimilação, apropriação e mobilização dos conteúdos em situação de acção, que complementa a dimensão do saber com a dimensão da sua aplicação em diferentes situações, revestindo-se do princípio de funcionalidade.

Retomamos aqui a dimensão integradora do currículo que marca o Projecto Curricular, salientando-se o princípio adoptado em todas as UD: os conteúdos e competências da LE são ensinados, aprendidos, desenvolvidos, com recurso à mobilização de competências e conteúdos das restantes áreas do currículo do 1º Ciclo do EB.

Consideradas nas suas dimensões específica e transversal, o desenvolvimento de competências concebidas como saber em uso, a desenvolver ao longo da Educação Básica, pressupõe a actuação convergente das diferentes áreas disciplinares e curriculares, promovendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos e capacidades (DEB, 2001a).

Esta actuação convergente encontra eco na ideia de um currículo de “enfoque globalizador”, defendida por Zabala (1999), que temos vindo a referenciar.

Seguimos, referindo-nos agora aos materiais didácticos considerados por nós como os suportes físicos necessários à promoção das situações de aprendizagem, utilizados no decorrer das aulas.

Johnson (2008) refere-se aos materiais didácticos como imagens de qualquer tipo que ajudam ao desenvolvimento da aula tornando-a mais susceptível de ser memorizada. Este factor é tanto mais importante por se tratar de crianças a aprender Inglês, estando a construção de significados dependente, não apenas da palavra, mas da utilização de suportes diversificados que ajudam à construção de significados (Scott & Ytreberg, 1990). Richard e Rodgen (1986), citados por Nunan (1995), referem-se, assim, ao papel desempenhado pelos materiais numa abordagem comunicativa do ensino das línguas:

1. Materials will focus on the communicative abilities of interpretation, expression and negotiation.
2. Materials will focus on understandable, relevant and interesting exchanges of information rather than on the presentation of grammatical form.
3. Materials will involve different kinds of texts and different kinds of media, which the learners can use to develop their competence through a variety of different activities and tasks (p. 213).

Nas unidades didácticas apresentadas, que incluem o documento de suporte que designámos como *Explicitação da sequência de actividades*, e os materiais didácticos produzidos (*Anexo 25*), é visível o papel facilitador e promotor de interacções desempenhado pelos materiais, caracterizados por “*focus on meaning*”, de modo a promover a realização de actividades de diferentes graus de dificuldade. Referimo-nos às actividades como situando-se dentro da actividade didáctica, constituindo os momentos de trabalho que a integram. Distinguem-se, na medida em que a actividade comporta um



objectivo, uma intenção que, no caso da língua, é a de expressar significados (Nunan, 1989, citado por Nunan, 1999: 25).

Partilhando a premissa de que quanto maior a diversidade de materiais, maior seria a singularidade do Projecto Curricular (Zabala, 2001), integrámos nas aulas materiais diversos no que respeita ao suporte e às actividades a realizar. São disso exemplo os *flashcards*, fichas de trabalho, *realia*, computador, *CD*, leitor de *CD*, cartazes que seguem no Anexo 29, no qual se apresenta o *Quadro de Organização Curricular*, na totalidade. Procurando que apelassem ao envolvimento dos alunos, produzimos materiais que possibilitassem a reutilização em diferentes situações, constituindo-se, também esta, uma modalidade de integração, assumindo uma dimensão de articulação entre aulas e unidades didácticas.

Tratando-se de materiais destinados ao ensino de Inglês no 1º Ciclo, foi nossa preocupação que se articulassem com os princípios enunciados:

- no *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (DEB, 2001b: 29 e 30);
- no *CNEB*, “organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados” (DEB, 2001a: 24);
- nas *Orientações Programáticas* (ME, 2005b) propostas para este nível de ensino;
- nos objectivos do estudo, fundamentalmente, no que respeita às dimensões fundadoras do *Projecto Curricular Integrado*.

Cumpre-nos, ainda, registar que os materiais proporcionaram uma abordagem integradora da LE, possibilitando o tratamento de conteúdos das restantes áreas disciplinares, constituindo-se como “una fuente de recursos para tratar las distintas competencias” (Zabala, 2008: 183).

Assumido o princípio construtivista, explicitado no Capítulo II, de que a aprendizagem constitui um processo de interacções individuais e sociais, assente numa dinâmica de trabalho colaborativo, perspectivamos os professores, os alunos e o contexto de realização como intervenientes activos na promoção destas interacções. A este processo de construção partilhada do conhecimento subjaz um sentido unitário e global, sendo intervenientes alunos e professores que interagem, fornecendo respostas, facultando explicações, dando e solicitando informações, combinando esforços para atingir um mesmo objectivo, num contexto determinado. Para tal, torna-se necessário organizar as

interacções, de modo a potenciá-las, atendendo também às especificidades das actividades a realizar. Assim, perspectivaram-se, no conjunto das 5 UD, diferentes formas de organização do trabalho: trabalho em grupo turma, trabalho entre pares e pequeno grupo, para além de trabalho individual.

Adoptámos a posição de Zabala (2001), segundo a qual o trabalho em grupo turma é uma forma particularmente adequada à aprendizagem de conteúdos conceptuais, sendo os pequenos grupos adequados ao tratamento dos conteúdos de natureza procedimental e atitudinal.

Por último e, porque a qualquer aprendizagem está subjacente o conceito de avaliação, o Quadro de *Organização Curricular “A story (for you) to learn”*, corporizado nas 5 UD, apresenta uma dimensão formativa da avaliação, integrando uma componente de avaliação processual, que serve, simultaneamente, à monitorização do processo e das aprendizagens dos alunos. Esta avaliação realizada através do preenchimento de uma ficha aluno a aluno, aula a aula, como anteriormente referimos, sofreu alterações ao longo do projecto, de modo a fornecer informações relevantes à regulação e avaliação do processo, proporcionando os ajustes necessários à sua reconstrução (Coll & Martín, 2001), como pressupõe a metodologia de investigação-acção adoptada para este estudo.

Nesta avaliação, foram observados os princípios de avaliação de aprendizagens e competências previstas no *Despacho Normativo nº 1/2005*, instrumento regulador da avaliação no Ensino Básico, com realce para o ponto 6, nomeadamente nas seguintes alíneas:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas (...).
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada (...).
- d) Valorização do aluno.
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados (...) (p. 72).

Esta modalidade de avaliação do processo, em forma de auto-avaliação, encontra-se também no âmbito do mencionado Despacho que, no seu ponto 7, alínea b, considera o aluno como interveniente no processo de avaliação.

Concluída a explicitação do *Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”*, apresentamos, de seguida, de forma sucinta, as 5 UD que corporizam a espiral de

investigação-acção colaborativa. Como anteriormente mencionámos, a totalidade do Quadro está disponibilizada no *Anexo 25*.

### 1ª Unidade Didáctica – E o mundo é muito grande?

Leccionada entre 4 e 18 de Janeiro de 2008, num total de 7 aulas, o núcleo globalizador e as questões geradoras situam-se no âmbito dos conteúdos a tratar na área disciplinar de Estudo do Meio (EM), Continentes e Oceanos, conforme planificação do PT (*Anexo 1*).

Tratando-se de um *Projecto Curricular Integrado* destinado ao 1º Ciclo, fortemente alicerçado em *storytelling*, a história seleccionada, *The Little Mermaid*, proporciona o tratamento do núcleo globalizador, permitindo o surgimento das questões geradoras. As actividades didácticas revestem-se de princípios de sequencialidade, promovendo o tratamento integrado das quatro competências de Inglês, com recurso às das restantes áreas disciplinares, sendo evidente o caso do Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática. Os materiais serviram de suporte a actividades de diferentes níveis de dificuldade, sendo disso exemplo a actividade de “*sentence-combining*”, patente na 2ª aula, e o cartaz apresentado nas 4ª e 5ª aulas. Na *Explicitação da sequência de actividades* salientam-se as interacções a promover e as actividades a realizar em torno do núcleo globalizador e das questões geradoras. A dimensão integradora do Projecto Curricular está expressa no recurso às diferentes áreas disciplinares e curriculares, encontrando-se assinalada ao longo da Sequência de Actividades. Trata-se de uma vertente da integração: a articulação horizontal. A articulação vertical esteve presente entre aulas e entre ciclos, considerando que os alunos aprenderam a ouvir, falar, escrever e ler em Inglês, indo para além da “promoção de uma relação afectiva (...) da sensibilização” preconizada para este nível de ensino (DEB, 2001a: 41).

### 2ª Unidade Didáctica – Há animais em perigo?

Leccionada entre 21 de Janeiro e 1 de Fevereiro de 2008, num total de 6 aulas, o núcleo globalizador e as questões geradoras situam-se no âmbito do tema da Área de Projecto “Educação Ambiental e Patrimonial”. Caracterizada pela diversificação, esta unidade didáctica toma em linha de conta a variedade de ritmos, actividades, materiais e

organização de trabalho, referida como necessária para o ensino de LE a crianças (Palim & Power, 1996; Scott & Ytreberg, 1990).

Tal como na UD anterior e em todas as outras, o núcleo globalizador e as questões geradoras estabelecem relação com a história seleccionada, *Meg at Sea*, sendo esta uma história em que as personagens são animais. Passada no mar, a história permite, ainda, a articulação com conhecimentos adquiridos na 1ª UD.

Visando a progressão das aprendizagens e a promoção da autonomia dos alunos, esta unidade didáctica contempla já a realização e apresentação de um trabalho de projecto, organizado em grupo.

### 3ª Unidade Didáctica – Que queres ser quando fores grande?

Leccionada entre 8 e 22 de Fevereiro de 2008, num total de 7 aulas, o núcleo globalizador e as questões geradoras situam-se no âmbito dos conteúdos a tratar na área disciplinar de Estudo do Meio (EM), “Principais actividades produtivas nacionais”, estabelecendo-se a articulação com a história *The Shoemaker and the Elves*. Recorrendo a formas diferentes de realização das actividades, por exemplo o “*whistling the story*”, usado no reconto oral da história (2ª aula), esta UD recorre a materiais didácticos autênticos, permitindo a transformação dos alunos em personagens. Como afirmam Scott & Ytreberg (1990), não podemos esquecer que das vivências das crianças faz parte a imaginação.

Esta UD termina com a apresentação de uma dramatização em articulação com conteúdos da Expressão Dramática.

### 4ª Unidade Didáctica – Contas-me uma história?

Leccionada entre 27 de Fevereiro e 1 de Março de 2008, num total de 6 aulas, esta UD funcionou como catarse de todo o Projecto Curricular. Se, até ao momento, a professora contava uma história, nesta UD a história é contada, escrita e ilustrada pelos alunos de modo a construir um livro (*Anexo 25*). O conteúdo da área disciplinar de LP a leccionar em Abril, “Produzir histórias a partir de imagens” (*Anexo 1*), foi de forma intencional introduzido primeiramente em Inglês, de modo a verificar as potencialidades da abordagem metodológica adoptada.

Propondo actividades já do conhecimento dos alunos, esta UD tem como objectivo verificar aprendizagens realizadas, validando, de certo modo, a abordagem construtivista, integradora e comunicativa adoptada no *Quadro de Organização Curricular*. Ainda que as actividades fossem do conhecimento dos alunos, proporcionando segurança na sua realização, houve espaço à variedade, por exemplo na utilização de puzzles como materiais didácticos (*Anexo 25*).

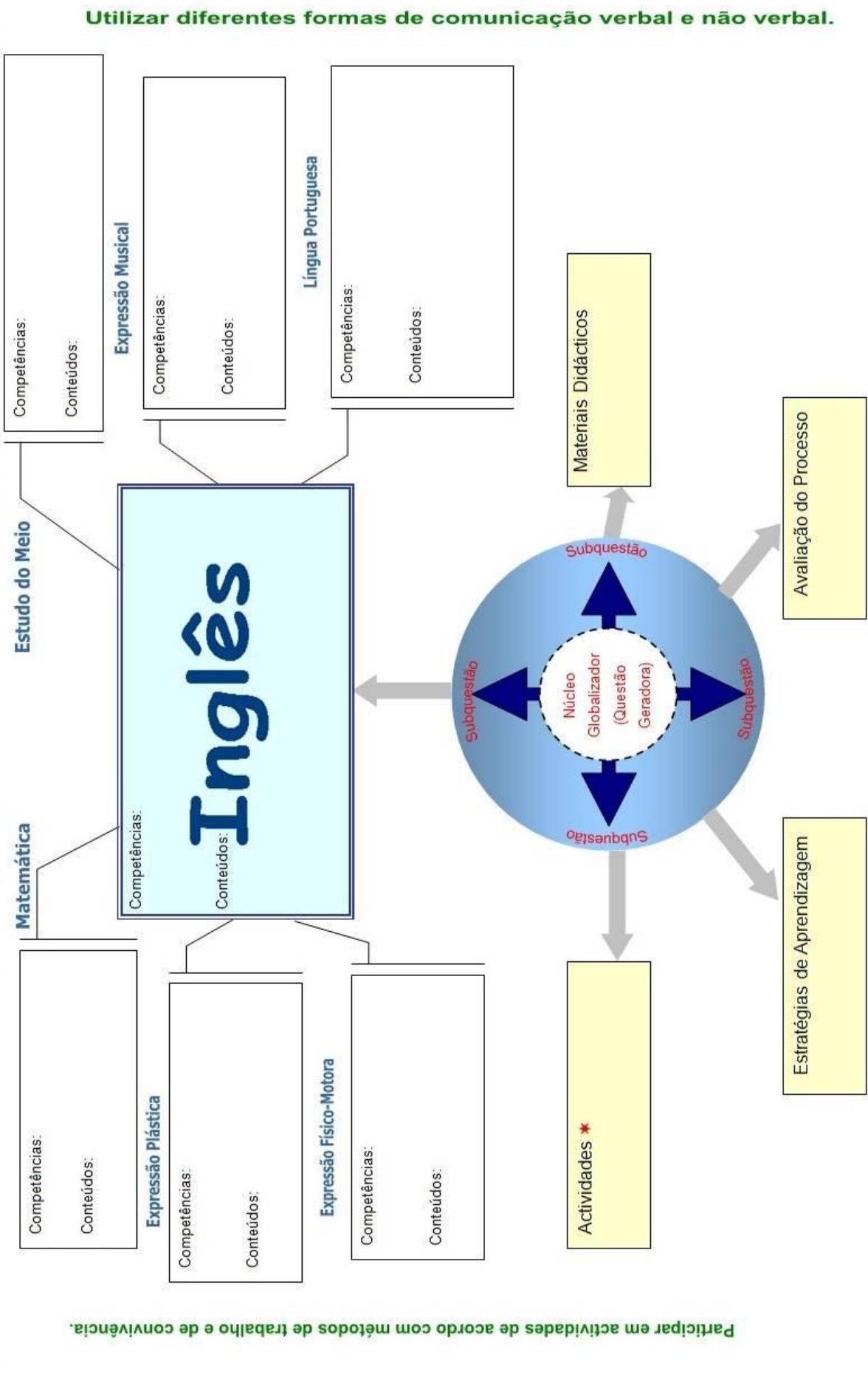
#### 5ª Unidade Didáctica – Vamos falar da Páscoa?

Leccionada entre 10 e 14 de Março, num total de 3 aulas, o tema aglutinador desta UD situa-se no âmbito da festividade Páscoa. Apelando ao contacto com tradições portuguesas e inglesas, dimensionando umas através das outras, os alunos realizam actividades, no âmbito de conteúdos e competências da Expressão Físico-Motora, o que até ao momento não tinha acontecido.

Pautando-se pela sequencialidade entre aulas e UD características de um projecto curricular integrado, mobilizam-se conhecimentos adquiridos nas UD anteriores, aquando da apresentação da história *Spot's first Easter*.

Sendo a última unidade didáctica deste *Projecto Curricular Integrado*, reafirmamos as dimensões integradoras e comunicativas presentes, na esfera de uma aprendizagem significativa e funcional. Os conteúdos anteriormente aprendidos foram mobilizados no decorrer das 3 aulas, possibilitando até a realização de uma tarefa com um resultado final não linguístico (Nunan, 1999): o encontrar dos ovos de Páscoa.

Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”



\* TI – Individual  
 TP – Trabalho de par  
 TG – Trabalho de grupo  
 TGT – Trabalho de grupo Turma

FIGURA IV

Competências das Áreas Curriculares Não Disciplinares

1ª UNIDADE DIDÁCTICA

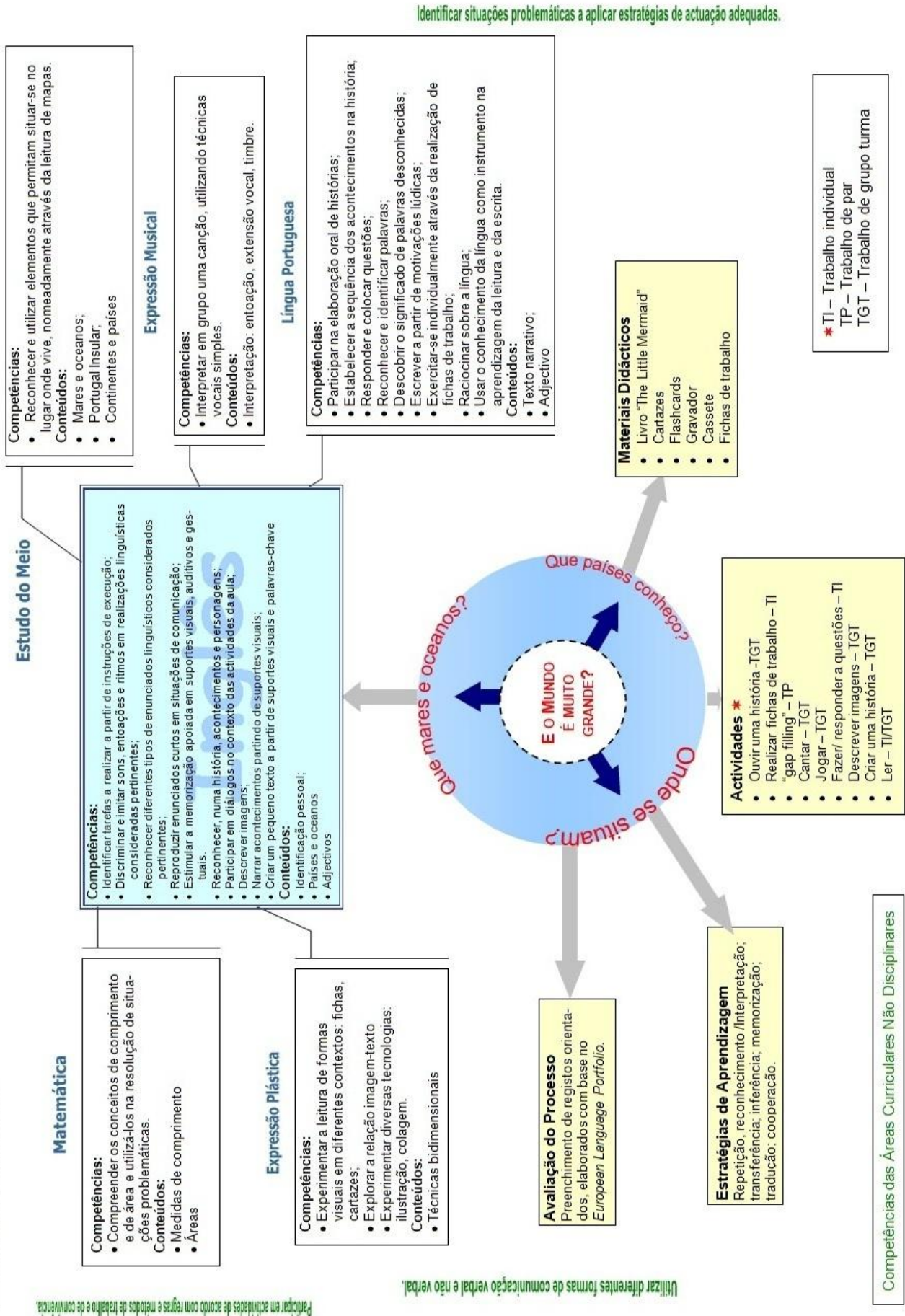


Figura V

Quadro 2

**1ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades**

**Questão geradora: E o Mundo é muito grande?**

- Subquestões:
- Que mares e oceanos existem?
  - Que países conheço?
  - Onde se situam?

Calendarização	Actividades	Recursos
4 de Janeiro de 2008 15.40 – 16.25	<p><b>1ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da questão e das subquestões “tiradas”, usando a LM. (P/ALS)</li> <li>• Apresentação do vocabulário da história ‘The Little Mermaid’ com recurso a flashcards: king; sea, mermaid; ship; legs; fish tail; young man; unhappy; happy; castle. (P/ALS)</li> <li>• Realização de um jogo: ‘I can spy with my little eye something beginning with’ (P/ALS)</li> <li>• Leitura da história: exploração da capa, leitura mostrando as imagens... (P)</li> <li>• Reconto colectivo da história. (P/ALS)</li> <li>• Realização de uma ficha de trabalho: ordenação das imagens da história. Colorir. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP. (ALS)</li> </ul>	<p><i>Flashcards</i></p> <p>Livro: “<i>The Little Mermaid</i>”</p> <p>Ficha 1 FAP</p>
7 de Janeiro de 2008 15.40 – 16.25	<p><b>2ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconto da história. (P/ALS)</li> <li>• Realização da segunda parte da ficha de trabalho: entrega a cada um dos alunos de frases com momentos essenciais da história para ordenarem e colarem na ficha. (ALS)</li> <li>• Leitura da reconstrução da história. (ALS)</li> <li>• Afixação de um planisfério estabelecendo a ligação com a história e introduzindo novo vocabulário: Where does the Little Mermaid live? She lives at the bottom of the sea. (P)</li> <li>• Identificação e localização dos oceanos através da colocação de flashcards. (P/ALS) – Estudo do Meio</li> <li>• Repetição do vocabulário apresentado. (ALS)</li> <li>• Realização do jogo:</li> <li>• Point to the Atlantic Ocean. Point to the Pacific Ocean...;</li> <li>• Go to the board and put the flashcard in the correct place. (P/ALS)</li> <li>• Entoação de uma canção - Expressão Musical</li> <li>• Preenchimento da FAP</li> </ul>	<p>Ficha1 Tiras de papel com frases e envelopes. Cartaz</p> <p><i>Flashcards</i></p> <p>CD Leitor de CD Ficha 2 FAP</p>
9 de Janeiro de 2008 15.40 – 16.25	<p><b>3ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento visando a sequencialização entre aulas: So, do you remember where the Little Mermaid live? (P)</li> </ul>	<p>Cartaz</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The young man is a Prince and lives in Ilha da Madeira. (colocando o flashcard com o nome e a imagem do príncipe. Apresentando as Ilhas Britânicas comparando quantas, dimensões...) (P)</li> <li>• The Prince has got many friends from different countries:</li> <li>• Stephanie is from France. She is French.</li> <li>• Letizia is from Spain. She is Spanish.</li> <li>• Mark is from Germany. He is German.</li> <li>• Paulo is from Italy. He is Italian. (P)</li> <li>• Identificação das personagens e países. (ALS)</li> <li>• Realização de uma ficha de trabalho, em trabalho de pares: cada par tem um planifério onde terá que colocar as imagens de acordo com a instrução pedida e dada. Is it a man or a woman? Where is he from? Who is he/she? (ALS)</li> <li>• Correção da ficha de trabalho “lendo” a informação obtida só a partir das imagens coladas nos respectivos mapas. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p><i>Flashcards</i></p> <p>Ficha 3</p> <p>FAP</p>
<p>11 de Janeiro de 2008 15.40 – 16.25</p>	<p><b>4ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento visando a sequencialização entre aulas: The prince lives in a castle. (afixando no quadro um cartaz) (P)</li> <li>• Realização de uma ficha: Word salad (em formato A5, colocar várias palavras para que os alunos, primeiro, assinalem as que eles próprios conhecem e depois perguntem ao colega do lado as que são suas conhecidas. Será realizada em trabalho de pares usando as perguntas: Which words do you know? Which words you do not know?) (ALS)</li> <li>• Correção do trabalho de pares registando no quadro duas colunas com palavras conhecidas e desconhecidas. Fazer até a correspondência entre a imagem e os wordcards. (P/ALS)</li> <li>• Construção de um texto simples partindo da imagem e das palavras e de instruções simples como: Say a colour. Say a sentence using the word tree and that colour. (P/ALS)</li> <li>• Registo no quadro da composição escrita, colectivamente. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Cartaz</p> <p>Ficha 4</p> <p>FAP</p>
<p>14 de Janeiro de 2008 15.40 – 16.25</p>	<p><b>5ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura coral do texto realizado na aula anterior, se possível, utilizando a técnica de suprimir uma palavra a cada leitura. (P/ALS)</li> <li>• Questionamento a fim de introduzir novo vocabulário a partir do que os alunos já conhecem: The young man is a prince. He lives in a castle. Do you remember? Let's look at the castle: Is it big or small? Is it comfortable? What colour is it? It is a big comfortable brown castle.(P/ALS)</li> <li>• Exploração da imagem com recurso a adjetivos (P/ALS) (dimensionar a diferença entre a colocação do adjetivo em LM e LE)</li> <li>• Realização de uma ficha de trabalho para colorir e, assim, escrever frases estabelecendo a ligação entre o adjetivo e o</li> </ul>	<p>Cartaz</p> <p>Ficha 5</p>

	<p>nome. (ALS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	FAP
<p>16 de Janeiro de 2008 15.40 – 16.25</p>	<p><b>6ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de algum vocabulário e estruturas a partir do cartaz, focalizando a atenção no campo de cultivo: Here on the right there is a field. Let's see how big it is. (P/ALS)</li> <li>• Realização de uma ficha de trabalho para a articulação com a Matemática em que os alunos constroem um campo com flores, árvores, casas ... a partir de uma gravação (prática de listening). Let's draw a field 12cm wide and 25 cm length. How big is it? (fórmula das áreas). Draw two windows in the house. In front of the house draw a garden 4cm wide and 9,5 cm length. How big is it? (fórmula das áreas). Draw six red roses in the garden and two big green trees. Draw a blue sky. Colour the picture.(P/ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Cartaz</p> <p>Ficha 6 Régua</p> <p>FAP</p>
<p>18 de Janeiro de 2008 15.40 – 16.25</p>	<p><b>7ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de três propostas diferentes de final da história. (P)</li> <li>• Reconto da história, em grupo, com o fim que seleccionaram. (ALS)</li> <li>• Revisão de todos os conteúdos apresentados com recurso a um jogo de questões: “ Jogo da bola” (ALS)</li> <li>• Realização, em trabalho de pares, de perguntas e respostas utilizando as estruturas e o vocabulário aprendido nas aulas. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p><i>Flashcards</i></p> <p>FAP</p>

2ª UNIDADE DIDÁCTICA

Participar em actividades de acordo com regras e métodos de trabalho e de convivência.

Utilizar diferentes formas de comunicação verbal e não verbal.

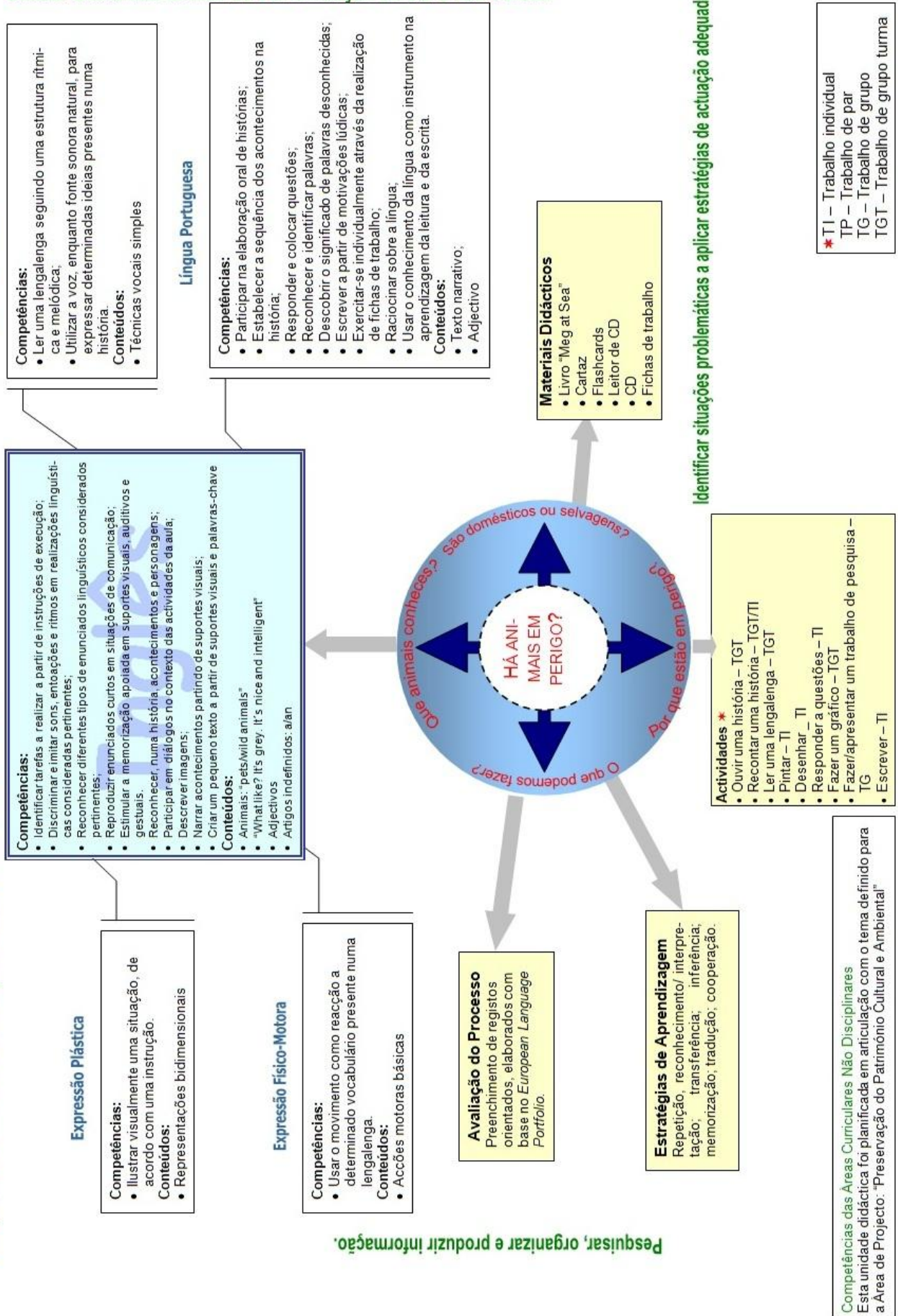


Figura VI



	<p>chop); grito de ajuda (HELP! HELP!). (Expressão Musical) (P/ALS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma ficha de trabalho. (ALS)</li> <li>• Correção da ficha, com recurso a tiras de cartolina. (P/ALS)</li> <li>• Depois de os alunos terem sequenciado a história, que foi “escrita” em tiras de cartolina no quadro, pede-se a um aluno que venha mimar uma das frases. No lugar, quem adivinhar lendo-a, vai ao quadro mimar outra. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP</li> </ul>	<p>Ficha 3 Tiras de cartolina</p> <p>FAP</p>
<p>25 de Janeiro de 2007 15.40 – 16.25</p>	<p><b>3ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequencialização entre aulas: What animals did we talk about? (os alunos afixam flashcards: cat, dog, fish, bird, octopus; owl) Do you know any other animals? (afixando mais flashcards introduzindo outros animais: wolf, tiger, whale, dolphin, shark; gorilla, eagle, panda). (P)</li> <li>• Realização de um jogo: Discover the missing word: pedir aos alunos que fechem os olhos. Retirar um animal e pedir aos alunos que descubram qual falta. (ALS)</li> <li>• Reflexão conjunta, solicitando aos alunos que descubram porquê a/an: It’s an octopus. It’s a cat. (P/ALS)</li> <li>• Questionamento visando a descoberta e agrupamento de animais domésticos e selvagens: Are these animals in the same group? Are they similar? Is there a difference? What is the difference? (P/ALS) (até chegar a pets e wild animals).</li> <li>• Afixação de dois flashcards com os títulos pets e wild animals e pedir aos alunos que os agrupem. (ALS)</li> <li>• Exploração, ao longo da apresentação, das características dos diferentes animais lembrando a 1ª aula e acrescentando outros adjetivos como por exemplo wild. Eg: What is the tiger like? The tiger is brown, black and wild/dangerous.; The whale is big and grey. The dolphin is friendly, nice and intelligent. The gorilla is ugly. The panda is big, nice and fluffy. (ALS)</li> <li>• Realização de uma ficha de trabalho. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p><i>Flashcards</i></p> <p><i>Flashcards</i></p> <p>Ficha 4 FAP</p>
<p>28 de Janeiro de 2007 15.40 – 16.25</p>	<p><b>4ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequencialização: What’s your favourite wild animal? Why? (P)</li> <li>• A professora dá o exemplo dizendo enquanto aponta para o seu animal preferido justificando com a ajuda de mímica claro: My favourite wild animal is the panda because it is fluffy. (P)</li> <li>• Os alunos fazem o mesmo com recurso à ficha realizada na aula anterior. Deverá registar-se pergunta e resposta com ênfase em: Why? /Because... (P/ALS)</li> <li>• Realização de perguntas e respostas do tipo: Do you know where they are from? (reutilização do planisfério da aula anterior e visando a mobilização das aprendizagens a ele associadas realizadas em unidade anterior. (P/ALS) (Estudo</li> </ul>	

	<p>do Meio)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma ficha de trabalho. (ALS) (Estudo do Meio/Expressão Plástica)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Ficha 5</p> <p>FAP</p>
<p>30 de Janeiro de 2007 15.40 – 16.25</p>	<p><b>5ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequencialização: Are they in danger? Do you know which animals? (P) (apontando para imagens afixadas)</li> <li>• Os alunos levantam-se e exploram, em pequenos grupos, as imagens que o professor afixou no quadro – advanced organizer. (ALS)</li> <li>• Realização de um exercício de listening: Noticiário gravado em que os alunos ouvem alguns dos animais que estão em perigo e porquê: poluição. Os alunos terão que identificar, escrevendo no caderno, o nome dos animais que conseguiram ouvir e o motivo da sua extinção (tema da Área de Projecto “Preservação Patrimonial e Ambiental) (ALS)</li> <li>• Distribuição de uma grelha em que os alunos irão registar as informações que constam do seu dossier, fazendo, assim, uma pesquisa. (ALS)</li> <li>• Em grupos de 4 (tantos quanto os animais: dolphin, wolf, gorilla, panda), os alunos preenchem o BI de cada um dos animais com os seguintes elementos: Nome, características físicas, país de origem; factores de extinção, utilizando as seguintes estruturas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• What’s this? It’s a panda.(ALS)</li> <li>• What colour is the panda? It’s black and white.(ALS)</li> <li>• What is the panda like? It’s big and fluffy.(ALS)</li> <li>• Where’s the panda from? It’s from China/Asia.(ALS)</li> <li>• Why is .... In danger? Because of ... (ALS)</li> </ul> </li> <li>• (os diálogos terão que ser acompanhados pelo professor)</li> <li>• Escrita de um pequeno texto e respectiva ilustração, a ser concluído e passado em computador, com auxílio do professor titular de turma para ser apresentado e afixado na sala. Poderão usar-se recortes de revista e jornais ou, em alternativa, desenhar) (P/PT/ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP</li> </ul>	<p>Gravador CD <i>Flashcards</i> representando factores de poluição</p> <p>Fichas 6, 6.1., 6.2., 6.3., 6.4</p> <p>Computador</p> <p>FAP</p>
<p>01 de Fevereiro de 2007 15.40 – 16.25</p>	<p><b>6ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, à turma, ou até a outra turma que também tenha Inglês, dos trabalhos realizados. (ALS) Poderá, inclusivamente, redigir-se um pequeno convite a entregar à turma/professora: We invite you to come to our presentation about “Animals in danger”..</li> <li>• We hope you come.</li> <li>• 4th Year Class Students (P)</li> <li>• Realização de um debate a conduzir à “solução” Reduce; Recycle; Re use. (P/PT/ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP</li> </ul>	<p>Convite</p> <p>Trabalhos realizados pelos alunos</p> <p>FAP</p>



### 3ª UNIDADE DIDÁCTICA

#### Expressão Musical

**Competências:**

- Ler uma lengalenga seguindo uma estrutura rítmica e melódica.

**Conteúdos**

- Técnicas vocais simples

#### Língua Portuguesa

**Competências:**

- Participar na elaboração oral de histórias;
- Estabelecer a sequência dos acontecimentos na história;
- Responder e colocar questões;
- Reconhecer e identificar palavras;
- Descobrir o significado de palavras desconhecidas;
- Escrever a partir de motivações lúdicas;
- Exercitar-se individualmente através da realização de fichas de trabalho;
- Raciocinar sobre a língua;
- Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.

**Conteúdos:**

- Texto narrativo;

#### Estudo do Meio

**Competências**

- Reconhecer as actividades humanas – primárias, secundárias e terciárias – como fontes de recursos para a satisfação das necessidades básicas do ser humano e para a melhoria da qualidade de vida.

**Conteúdos:**

- Principais actividades produtivas nacionais

#### Expressão Dramática

**Competências:**

- Participar na elaboração oral de uma história
- Improvisar atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de acções – situações recreadas – a partir de personagens.

**Conteúdos:**

- Linguagem verbal e gestual

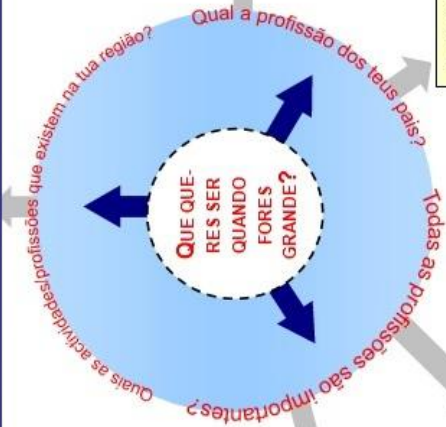
**Competências:**

- Identificar tarefas a realizar a partir de instruções de execução;
- Discriminar e imitar sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas consideradas pertinentes;
- Reconhecer diferentes tipos de enunciados linguísticos considerados pertinentes;
- Reproduzir enunciados curtos em situações de comunicação; e
- Estimular a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais.
- Reconhecer, numa história, acontecimentos e personagens;
- Participar em diálogos no contexto das actividades da aula;
- Descrever imagens;
- Narrar acontecimentos partindo de suportes visuais;
- Completar um pequeno texto a partir de palavras-chave

**Conteúdos:**

- Jobs
- Wh questions/inverted questions

Identificar situações problemáticas a aplicar estratégias de actuação adequadas.



**Materiais Didácticos**

- Livro: "The shoemaker and the elves"
- Computador
- Realia
- Fichas de trabalho
- Flashcards

**Actividades \***

- Ouvir uma história – TGT
- Recontar uma história – TGT/TP - Dramatizar uma história - TGT
- Ler uma lengalenga – TGT
- Pintar – TP
- Desenhar – TP
- Responder a questões – TP
- Escrever – TP

**Avaliação do Processo**

Preenchimento de registos orientados, elaborados com base no *European Language Portfolio*.

**Estratégias de Aprendizagem**

Repetição; reconhecimento/ interpretação; transferência; inferência; memorização; tradução; cooperação.

\* TP – Trabalho individual  
TP – Trabalho de par  
TGT – Trabalho de grupo turma

Competências das Áreas Curriculares Não Disciplinares

Figura VII

Quadro 4

**3ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades**

**Questão geradora: Que queres ser quando fores grande?**

- Subquestões:
- Quais as actividades produtoras que existem na tua região?
  - Que profissões conheces?

Calendarização	Actividades	Recursos
8 de Fevereiro de 2008 15.40-16.25	<p><b>1ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização, em LM, de um breve diálogo para sensibilização à temática e explicitação da questão geradora. (P/ALS)</li> <li>• Realização de um matching game (ALS): I've got here some pictures and the corresponding words. You are going to stand up and to find which is your picture/which is your word. When you find out you say the word out loud. (P) For eg: (a professora exemplifica, com outra palavra e outra imagem que não aquelas e, depois, distribui o material).</li> <li>• Após o exercício, os alunos explicam como descobriram o significado da palavra, isto é, se já a conheçam das aulas, se ouviram na rádio, se pela semelhança com a LM ... (estratégias de aprendizagem). (ALS)</li> <li>• Leitura da história. É muito importante não esquecer de explorar a capa, recorrendo aos conhecimentos prévios (articulação vertical entre aulas de Inglês). (P)</li> <li>• Durante a leitura os alunos deverão ser encorajados a participar enunciando as expressões que na história se repetem: It's late! Make them in the morning! Look! It's magic! I can make more shoes! I have money! (o livro apresenta, a certa altura, "Magic Again", mas não há qualquer problema em repetir sempre: Look! It's magic! (ALS)</li> <li>• Reconto oral e coral da história, acompanhando com gestos. (Expressão Dramática) Por exemplo, fingindo que se agita uma varinha de condão, quando a expressão for "It's magic". No reconto, os alunos só conseguirão dizer as frases acima seleccionadas. (ALS)</li> <li>• No final, os alunos deverão, ainda, e recontar a história, ordenando no quadro as imagens e as palavras apresentadas no início. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p><i>Flashcards</i></p> <p>Livro: 'The Shoemaker and the Elves'</p> <p>FAP</p>
11 de Fevereiro de 2008 15.40-16.25	<p><b>2ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questão colocada pela professora: Did you like the story about the shoemaker and the elves? Let's see if you remember the words (afixando as imagens no quadro, os alunos</li> </ul>	<p><i>Flashcards</i></p>



	<p>colocam, por baixo, o wordcard correspondente) (ALS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconto coral: whistling the story (a professora reconta, assobiando sempre que retirar uma palavra. Os alunos substituem o assobio pela palavra correspondente) (ALS)</li> <li>• Reconto feito, se possível, só por alguns alunos, individualmente. Não esquecer que os alunos não deverão recontar exactamente, como na aula anterior. Só os momentos principais e ajudados por palavras/balões de fala afixados no quadro e/ou, pontualmente, pela professora. Se houver mais do que um grupo de alunos a querer fazê-lo, deverá continuar. Não esquecer os gestos, tendo em vista a posterior dramatização. (ALS)</li> <li>• Realização de uma ficha de trabalho. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Livro: “<i>The Shoemaker and the Elves</i>”</p> <p><i>Flashcards</i></p> <p>Ficha 1 FAP</p>
<p>13 de Fevereiro de 2008</p> <p>14.45-15.30</p>	<p><b>3ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma ficha de trabalho, com gap filling, relativa ao reconto da história. (ALS)</li> <li>• Correção da ficha, com recurso ao programa ‘Hot Potatoes’ (ALS)</li> <li>• Leitura do texto construído com recurso a uma técnica: quando a professora bater palmas os alunos interrompem a leitura só a retomando, quando as palmas forem batidas novamente. (ALS)</li> <li>• Início do ensaio da dramatização a apresentar, na última aula da unidade. (P/ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Ficha 2</p> <p>Computador</p> <p>FAP.</p>
<p>15 de Fevereiro de 2008</p> <p>14.45-15.30</p>	<p><b>4ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Well, he is a shoemaker, he makes shoes (com apoio da imagem) but I’m not. Am I? I am a teacher. (P)</li> <li>• What’s his job? (apontando novamente para a imagem) He is a shoemaker. (P)</li> <li>• Introdução de outras profissões, se possível, utilizando materiais autênticos ou de brincar/ou outros: um espanador para housewife; um peixe plástico para fisherman; um rolo da massa para baker; um estetoscópio ou seringa para doctor; régua e esquadro e folhas para engineer; chapéu de polícia, algemas ou cassetete para policeman, livro quadro e giz para teacher; enxada para farmer; martelo e sapato para shoemaker. (afixando wordcards com o nome da profissão) (P)</li> <li>• Repetição dos vocábulos. (ALS)</li> <li>• Um aluno mima a profissão de acordo com o objecto que a representa e que seleccionou. A professora pergunta à turma: What is his/her job? Quem acertar vai ao quadro mimar. Em alternativa, podem mimar a profissão que estiver registada num cartão, de um conjunto facultado pela professora. (P/ALS)</li> <li>• Realização de uma ficha de trabalho. (ALS)</li> <li>• Correção da ficha com recurso a um acetato se houver retroprojector. Em alternativa, um cartaz com a ampliação do</li> </ul>	<p><i>Flashcards</i></p> <p><i>Realia</i></p> <p>Ficha 3</p>

	<p>exercício da sopa de letras incluída na ficha. O resto da ficha será, se possível, corrigido no quadro. (ALS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	FAP
<p>18 de Fevereiro de 2008 15.40-16.25</p>	<p><b>5ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um jogo: matching the pairs. No quadro, são afixados cartões correspondentes a profissões, de modo a que os alunos não os vejam depois de estarem afixados. Por tentativas, no lugar, os alunos irão, em grupos, tentar encontrar o par da profissão e, depois, dizerem em voz alta: He is a doctor.</li> <li>• Professora: So, Is he a teacher?</li> <li>• Alunos: yes/no answers.</li> <li>• Registo de 2 exemplos no quadro para que os alunos possam, posteriormente, completar a lengalenga. (P)</li> <li>• Ficha de trabalho: lengalenga para completar com inverted questions. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p><i>Flashcards</i></p> <p>Ficha 4 CD: “Let’s Chant Let’s Sing” FAP</p>
<p>20 de Fevereiro de 2008 15.40-16.25</p>	<p><b>6ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperação da história. (P)</li> <li>• Apresentação do texto a dramatizar. (P)</li> <li>• Formação de grupos e selecção das personagens. (P)</li> <li>• Ensaio. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Ficha 5</p> <p>FAP</p>
<p>22 de Fevereiro de 2008 14.45-15.30</p>	<p><b>7ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da dramatização. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	FAP

4ª UNIDADE DIDÁCTICA

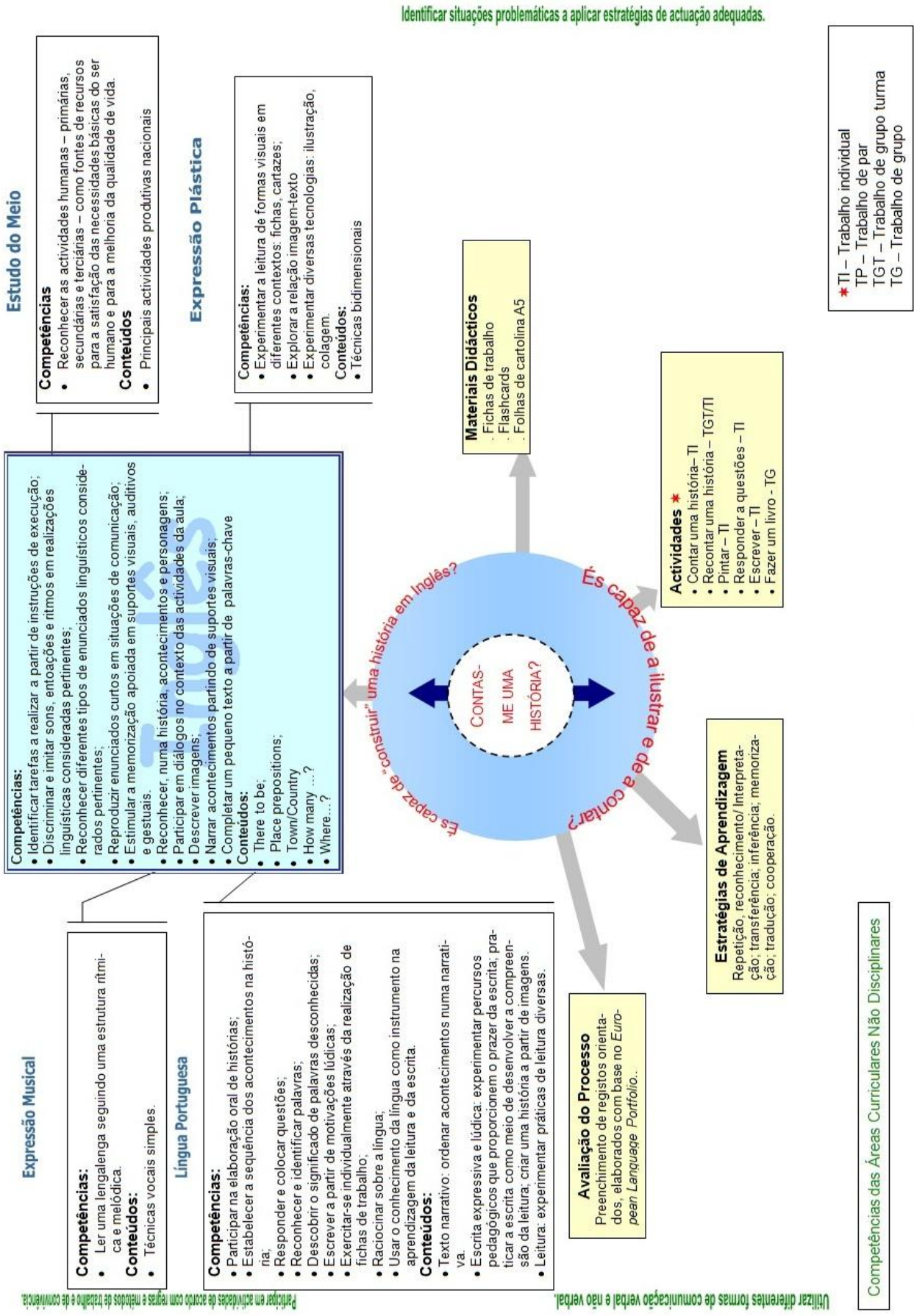


Figura VIII

Quadro 5

4ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades

**Questão geradora: Contas-meu ma história?**

- Subquestões
- És capaz de “construir” uma história em Inglês?
  - És capaz de a ilustrar e de a contar?

Calendarização	Actividades	Recursos
27 de Fevereiro de 2008 15.40-16.25	<p><b>1ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestão à professora para iniciar o diálogo, visando encontrar a questão geradora: “Até aqui temos começado estas aulas sempre com...? (P)</li> <li>• Alunos: “Um livro./uma história”</li> <li>• Professora: Quem tem contado a história?</li> <li>• Alunos: “A professora.”</li> <li>• Professora: “Com a ajuda de quê?”</li> <li>• Alunos: “Livro.”</li> <li>• Professora: “Lembram-se de alguns dos livros/das histórias que já contámos?”</li> <li>• Alunos: “Sim. The Little Mermaid, Meg and Mog, the Shoemaker and the Elves” (se necessário a professora deve ajudar, dando pistas ou iniciando os títulos.)</li> <li>• Professora: Pois desta vez quem me vai contar a história são vocês. Acham que são capazes? (tirando uma imagem e mostrando) you will find 6 pictures corresponding to 6 parts of a story I think you all know. In pairs, I want you to put the pictures in order, than try to find out what is the name of the story. The name in Portuguese of course.</li> <li>• Distribuição das imagens. (P)</li> <li>• Correção, no quadro, com recurso às imagens (vinhetas) ampliadas. Os alunos procedem à colagem das vinhetas na Ficha. (ALS/P)</li> <li>• So, what is the name of the story? (P)</li> <li>• O rato da cidade e o rato do campo. (ALS)</li> <li>• Yes, ‘The town mouse and the country mouse’ (P) (se for o inverso não há problema).</li> <li>• Now let’s tell the story. I’ve got here sentences that tell the story. They are in pieces. Let’s read these “pieces”. (P)</li> <li>• Os alunos e a professora lêem e repetem tendo esta o cuidado de verificar se os alunos entendem para assim conseguirem fazer a ligação. (P/ALS). Os pedaços de frase vão sendo colocados aleatoriamente no quadro. (P)</li> </ul>	<p>Vinhetas correspondendo aos momentos da história “O rato da cidade e o rato do campo”</p> <p>Ficha 1</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Now let's match them and make sentences. Let's read the sentences. (P/ALS)</li> <li>• Now let's order the sentences and put them under the right picture. (P/ALS)</li> <li>• Okay boys and girls. Very good! Today you told me a story. (P)</li> <li>• Os alunos vão ao quadro e colocam as frases que, em seguida, copiam para a folha onde foram coladas as imagens. No final, copiam o nome da história também. (ALS) Nota: esta actividade de escrita pode ser realizada na aula seguinte caso não haja tempo.</li> <li>• Is the Portuguese story "Rato da cidade e rato do Campo" different from this one? From the English one? Yes or no?(P)</li> <li>• Yes. (ALS)</li> <li>• What's the difference? (P)</li> <li>• Os alunos darão a resposta em português e a professora dirá: Yes. In the end here we have people in Portuguese it's a cat.</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Flashcards</i></p> <p style="text-align: center;">FAP</p>
<p>29 de Fevereiro de 2008 15.40-16.25</p>	<p><b>2ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questão: So, what was the story you built yesterday? If you don't remember please check in your exercise books. (P)</li> <li>• The town mouse and the country mouse.(ALS)</li> <li>• Nota: caso a história não tenha sido registada na ficha na aula anterior, os alunos poderão fazê-lo aqui, depois do reordenamento das frases.</li> <li>• Verificação da compreensão da história através de perguntas simples do tipo: Does the Town Mouse live in the country? Is this a nice house? What's this house like? (recorrendo às imagens da aula anterior) Em alternativa, a professora pode colocar, no quadro, num acetato, as seguintes afirmações para os alunos assinalarem True(T)/False (F):</li> <li>• The Town Mouse lives in the country. F</li> <li>• The Country Mouse lives in the Country. T</li> <li>• The Country Mouse lives in a nice house. F</li> <li>• The Country Mouse and the Town Mouse can eat nice food. F</li> <li>• Let us read it together. (P)</li> <li>• Leitura coral realizada, conjuntamente, pelos alunos e pela professora. (P/ALS)</li> <li>• Leitura coral realizada já só por alunos (ALS). Estar atenta e verificar se há alunos com dificuldades em algumas palavras e, se necessário, repeti-las separadamente. (ALS/P)</li> <li>• Leitura coral, usando a técnica de bater palmas. Os alunos param de ler em voz alta sempre que isto acontecer continuando, no entanto, a ler baixinho. Se todos souberem e estiverem a ler, formarão um coro bem afinado. (ALS)</li> <li>• Repetir o exercício se considerar necessário. Nota: Tratando-se de uma aula de reading comprehension é fundamental que todos leiam e compreendam a história. Se houver tempo, a professora deverá fazer outras perguntas acerca da história.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Flashcards</i></p> <p style="text-align: center;">FAP</p>

<p>3 de Março de 2007 15.40-16.25</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento da FAP.</li> <li><b>3ª Aula</b></li> <li>• Diálogo visando feedback: (P/ALS)</li> <li>• So, where does the town mouse live? (P)</li> <li>• Na cidade/Town. (ALS)</li> <li>• Yes, he lives in a town. Repeat: (P)</li> <li>• In a town. (ALS/P)</li> <li>• And where does the country mouse live? (P)</li> <li>• No campo/Country. (ALS)</li> <li>• Yes. In the country. Repeat. (P)</li> <li>• In the country. (ALS/P)</li> <li>• I've got here two puzzles for you to build (afixando as peças no quadro). I want you to build them and to try and find out what these pictures are to name them. (P)</li> <li>• Ao afixar as peças a professora deverá explorá-las quando à forma: what's this? (P)</li> <li>• Triângulo. (ALS)</li> <li>• Yes. A triangle. Repeat. (P)</li> <li>• Triangle. (P/ALS)</li> <li>• Why? How many sides? (P)</li> <li>• Tem três lados. (ALS)</li> <li>• Yes. Three sides. It's a three-sided figure. Yes, these are figures. (apontando para triângulos e quadrados) (P)</li> <li>(...)</li> <li>• Feito o puzzle, os alunos facilmente conseguirão dar nomes às duas imagens que se obtiveram. (town/country) A professora pedirá, então, que dois alunos venham escrevê-los ao quadro por cima das gravuras. (P/ALS)</li> <li>• Now look carefully at these pictures. They are different, aren't they? (P)</li> <li>• Yes. (ALS)</li> <li>• Let's see how different they are. Repeat with me: traffic lights, flowers... (repetindo todo o vocabulário que está legendado na imagem e ampliando a outro se assim o desejar, activando conhecimentos adquiridos em aulas anteriores)</li> <li>• Are there traffic lights in the country? (P)</li> <li>• No. (ALS)</li> <li>• Are there flowers in the country? (P)</li> <li>• Yes. (ALS)</li> <li>• So, there are traffic lights in town. There are flowers in the country. (P) A professora escreve as frases ao lado, por cima ou por baixo de cada uma das imagens e continua.</li> <li>• Is there a shopping centre? (P)</li> <li>• Os alunos vão respondendo Yes/No e a professora regista mais duas frases, no singular, no quadro, chamando a atenção para o facto de there is ser singular e there are ser plural. Os alunos repetem. (ALS/P).</li> <li>• A professora pede aos alunos que sigam o exemplo, fazendo</li> </ul>	<p>Peças de dois puzzles que formarão imagens da cidade e do campo.</p>
---	---	---

	<p>eles frases acerca de ambas as imagens) (ALS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo das frases no quadro. (ALS)</li> <li>• Cópia para a ficha de trabalho que tem as mesmas imagens. (ALS)</li> <li>• Poder-se-á, eventualmente, solicitar aos alunos que realizem mais frases em casa se possível, até com ajuda dos pais. (ALS)</li> <li>• Leitura coral das frases. (ALS/P)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Ficha 2  FAP</p>
<p>5 de Março de 2008  15.40-16.25</p>	<p><b>4ª Aula</b> (No início da aula, a professora deverá afixar os puzzles no quadro e retomar o tema da aula anterior que, provavelmente, não foi concluído. Deverá criar-se o máximo de interação, rentabilizando os materiais) (P/ALS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção do TPC (se tiver acontecido) (ALS/P)</li> <li>• Leitura coral e individual das frases. (ALS)</li> <li>• Questionamento acerca da imagem: Are there...? Is there...? (P/ALS)</li> <li>• Let's look carefully at the pictures: Where are the traffic lights? On the right or on the left? (repetindo e mostrando o que significam as expressões e pedindo aos alunos que repitam também. Sugere-se a introdução de: on the right/on the left/behind/ in front of que serão necessárias na actividade de procura dos ovos de Páscoa na unidade seguinte. (P/ALS)</li> <li>• Elaboração de um pequeno texto acerca da imagem mobilizando todos os conhecimentos prévios: cores, números, preposições ... (ALS)</li> <li>• Leitura coral que se repete até os alunos conseguirem, só depois leitura com palmas, isto é, a professora bate palmas e eles continuam a ler baixinho só retomando a leitura em voz alta quando as palmas forem batidas novamente. (P/ALS).</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Ficha 2  FAP</p>
<p>6 de Março de 2008  14.45-15.30</p>	<p><b>5ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão da estrutura There to be e introdução de where is...? It's on the right/on the left/behind/in front of... com recurso aos cartazes utilizados na aula anterior. (P/ALS)</li> <li>• Where is the shopping centre? On the right? (P)</li> <li>• A professora poderá, se assim o entender utilizar as imagens da unidade relativa às profissões, colocando-as nos cartazes e perguntando: Where is the shoemaker? He is on the left. (P/ALS)</li> <li>• Continuação da actividade, pedindo a um aluno alternadamente, que venha ao quadro colocar uma imagem e que faça a outro, à sua escolha, a pergunta. Se acertar, vai ao quadro. A professora deve intervir só quando a resposta não for correcta/completa. Atenção que irão aparecer os pronomes it/she/he. (ALS)</li> <li>• Ficha de trabalho para que os alunos façam, em trabalho de pares, o que foi colectivamente realizado, anteriormente</li> </ul>	

	<p>(ALS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção oral da ficha. (ALS)</li> <li>• Havendo tempo, registo de uma pergunta e resposta ao cimo da ficha. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Fichas 3, 3A</p> <p>FAP</p>
<p>7 de Março de 2008</p> <p>15.40-16.25</p>	<p><b>6ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questão: Okay boys and girls. In this unit you've told me a story. What is its name? (P)</li> <li>• Town Mouse Country Mouse (ALS)</li> <li>• Now, can you make a book? A book you know a book with this story? (P)</li> </ul> <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• That's what you are going to do today believe it or not. I'll help you. You'll need colour pencils, a pencil, a pen and the worksheet with the story. I need two groups of ten pupils each. (P)</li> </ul> <p>Nota: Grupos de 10 elementos: 8 para cada um dos momentos da história um para a capa e outro para a contracapa. Cada um com uma folha representando um dos 6 momentos da história e o 7º elemento com a capa onde deverá escrever o título e o autor: Alunos do 4º ano da Escola do 1º Ciclo de Torredeita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa, no caderno, da frase que corresponde ao seu momento da história, copiando-a para a "página do livro". (ALS)</li> <li>• Escrevem, primeiramente, a frase a lápis que depois de corrigida pela professora será passada a caneta ou a marcador. Por fim, pintam o desenho. (ALS)</li> <li>• Nota: Esta actividade será concluída com a colaboração do professor do 1º ciclo em componente curricular. A investigadora levará o livro para encapar e mostra-lo-á, posteriormente, aos alunos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Folhas de papel cavalinho A5 ilustradas com os momentos da história lida no início da unidade</p> <p>FAP.</p>



5ª UNIDADE DIDÁCTICA

Expressão Musical

- Competências:**
- Interpretar em grupo uma canção, utilizando técnicas vocais simples.
- Conteúdos:**
- Interpretação: entoação, extensão vocal, timbre.

Língua Portuguesa

- Competências:**
- Participar na elaboração oral de histórias;
  - Estabelecer a sequência dos acontecimentos na história;
  - Reconhecer e identificar palavras;
  - Descobrir o significado de palavras desconhecidas;
  - Escrever a partir de motivações lúdicas;
  - Exercitar-se individualmente através da realização de fichas de trabalho;
  - Raciocinar sobre a língua;
  - Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.
- Conteúdos:**
- Texto narrativo.

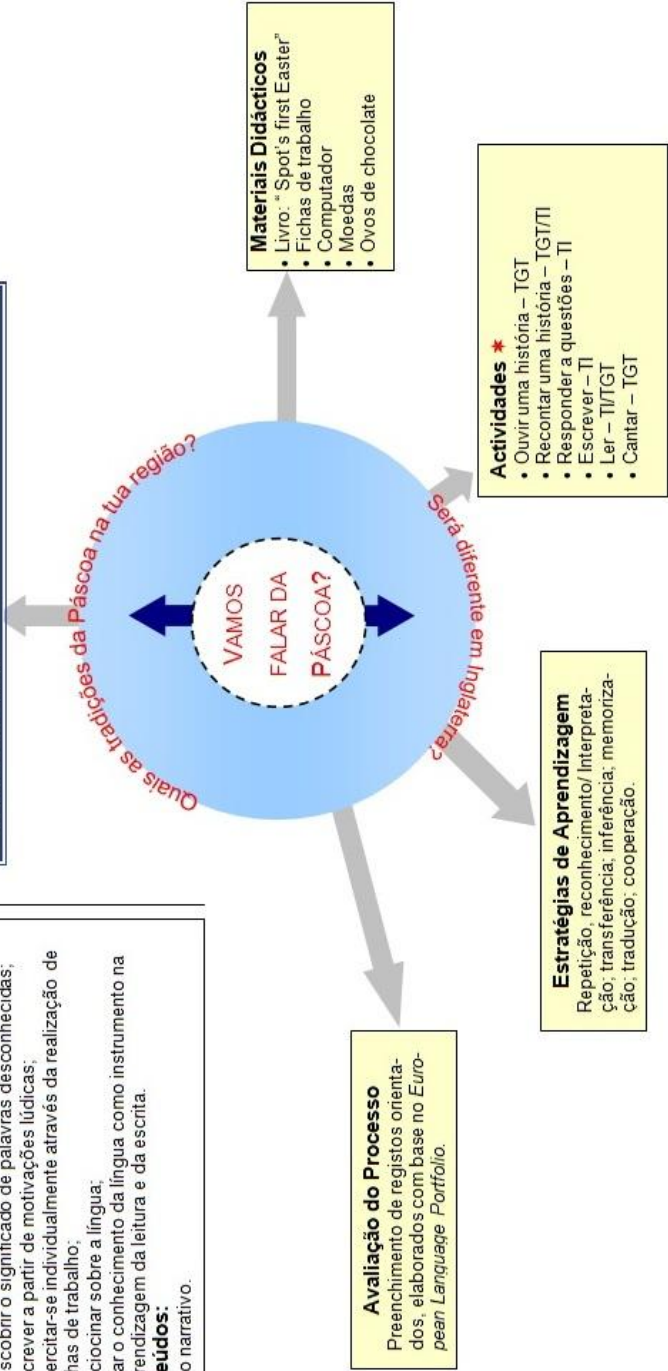
Participar em actividades de acordo com regras e métodos de trabalho e de convivência.

Estudo do Meio

- Competências:**
- Colaborar com o seu grupo seguindo instruções e deslocando-se à procura dos ovos.
- Conteúdos:**
- Itinerários/orientação

- Competências:**
- Identificar tarefas a realizar a partir de instruções de execução;
  - Discriminar e imitar sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas consideradas pertinentes;
  - Reconhecer diferentes tipos de enunciados linguísticos considerados pertinentes;
  - Reproduzir enunciados curtos em situações de comunicação; e gestuais;
  - Estimular a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
  - Reconhecer, numa história, acontecimentos e personagens;
  - Participar em diálogos no contexto das actividades da aula;
  - Descrever imagens;
  - Narrar acontecimentos partindo de suportes visuais;
- Conteúdos:**
- Tradições da Páscoa

Identificar situações problemáticas a aplicar estratégias de actuação adequadas.



\* TI – Trabalho individual  
 TG – Trabalho de grupo  
 TGT – Trabalho de grupo turma

Competências das Áreas Curriculares Não Disciplinares

Utilizar diferentes formas de comunicação verbal e não verbal.

Figura IX

Quadro 6

5ª Unidade Didáctica – Explicitação da sequência de actividades

**Questão geradora: Vamos falar da Páscoa?**

- Subquestões:
- Quais as tradições da Páscoa em Portugal?
  - Será diferente em Inglaterra?

Calendarização	Actividades	Recursos
10 de Março de 2008 15.40 – 16.25	<p><b>1ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa sobre a época festiva que se aproxima –Páscoa. Tradições locais, área vocabular, se possível, ... Do you think it is the same in England? The same traditions? Let’s find out. (P/ALS)</li> <li>• Apresentação do livro ‘Spot’s first Easter’. Não esquecer de explorar, com os alunos, elementos da capa, fazendo articulação com as unidades anteriores, recuperando/reutilizando, assim, conhecimentos prévios. Por exemplo. What colour...? Who is this? What is Spot’s like? Who do you think this is?... (P/ALS)</li> <li>• Leitura do livro apelando sempre à participação dos alunos na repetição de algumas expressões, na resposta a algumas perguntas antes de levantar as “máscaras”, na contagem dos ovos, na exploração do estado de espírito das personagens. (P/ALS)</li> <li>• Interpretação oral da história, questionando os alunos sobre os diferentes momentos. (P/ALS)</li> <li>• Realização de um jogo: ‘Simon says’ para prática das preposições de lugar existentes no livro, das referentes à unidade anterior, tendo em vista o jogo de procura de ovos a ser realizado na aula seguinte: Simon says put your hands on the table ... (ALS/P)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>Livro: ‘<i>Spot’s first Easter</i>’</p> <p>FAP</p>
12 de Março de 2008 15.40 – 16.25	<p><b>2ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação e reconto da história: Do you remember our story? Do you remember Spot? Who’s Spot? What were Spot and his friend Helen looking for? What colour? How many? Where? What like?(...) (P) Nota: ter cuidado ao questionar os alunos para que as respostas não se limitem ao Yes/No, dando particular ênfase ao feedback das preposições de lugar para que os alunos consigam, facilmente, executar a tarefa seguinte.</li> <li>• Apresentação da actividade: Today you are going to do the same as Spot did. You are going to look for the Easter eggs. I’ve hidden them in the classroom/in the playground. In</li> </ul>	<p>Livro: “<i>Spot’s first Easter</i>”</p> <p>Ficha 1 Ovos de</p>

	<p>groups of four you are going to follow the instructions in this worksheet. You are going to make a treasure hunt! Everyone must find an egg. I said find. Not eat. You'll eat them together here in class after telling me where they were. Don't forget you must read the instructions aloud. Each student reads a sentence and tries to find the egg. The others may help if he/she needs. You have ten minutes. Otherwise I'll eat the Easter eggs myself. At the end all the groups seat and meet me here in class.(P)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Após terminada, com sucesso, a tarefa, a professora questiona alguns alunos? Where was your egg? (P)</li> <li>• In Pedro's schoolbag. Under the teacher's desk/table. (ALS) Nota. Se necessário, deverá etiquetar-se algum vocabulário da sala de aula.</li> <li>• Os alunos e a professora comem os ovos.</li> <li>• Are they good? (P)</li> <li>• Yes. (ALS)</li> <li>• Delicious. Do you like chocolate? (P)</li> <li>• Yes. (ALS)</li> <li>• Yes, I do. Repeat. (P)</li> <li>• Yes, I do. (ALS)</li> <li>• Nota: Se houver tempo, os alunos poderão fazer uns aos outros a pergunta. (ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP.</li> </ul>	<p>chocolate</p> <p>FAP</p>
<p>14 de Março de 2008 15.40 – 16.25</p>	<p><b>3ª Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo recordando a actividade da aula anterior: Last lesson we did here in a class we looked for Easter eggs. They are Easter eggs because they are made of .... (P)</li> <li>• Chocolate. (ALS)</li> <li>• Yes, good. Looking for Easter eggs is an English tradition as you know. Let's talk a little bit about Easter traditions in Portugal and in England.(P)</li> <li>• No quadro, são feitas duas colunas, o título Portuguese traditions/English traditions, onde os alunos vão escrever as tradições que conhecem: folar (bolo e presente dos padrinhos) visita Pascal, almonds; looking for Easter eggs, almonds, Easter Bunny; Easter Basket, hot cross buns; explicando que há palavras que não se traduzem, não existem fora daquela língua, daquele povo, daquela cultura. (P/ALS)</li> <li>• Interpretação da canção: 'Hot cross buns'. (P/ALS)</li> <li>• Preenchimento da FAP</li> </ul>	<p>Computador <i>A pound and a penny</i> FAP</p>

#### 4. Tratamento dos dados

Neste subcapítulo iremos descrever, quer o sistema de análise de dados seguido, baseado em categorias e subcategorias, quer o Modelo de Análise construído para o efeito,

bem como a sua aplicação na análise dos dados recolhidos. Apresentaremos, ainda, a explicitação operatória das categorias e subcategorias que integram o modelo, de modo a permitir a sua compreensão e o seu significado no contexto do estudo.

A totalidade do trabalho de análise de dados recolhidos, nomeadamente a transcrição e análise detalhada das entrevistas e das aulas videogravadas, encontra-se em anexo, de modo a possibilitar a confirmação das nossas inferências, bem como o seu questionamento, se a isso houver lugar.

#### **4.1 Sistema de análise de dados**

Dado o volume de dados recolhidos, constata-se a necessidade da sua selecção e fragmentação em unidades de registo que facilitem a sua manipulação. Referimo-nos, agora, ao conceito de unidade de registo proposto por Bardin (2004): “a unidade de significado a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial e existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis e de unidades semânticas” (pp. 98 e 100). Deste modo, julgamos poder afirmar que critérios relativos à significatividade, relevância, coerência e sequencialidade, deverão estar subjacentes às unidades de registo a considerar aquando da fragmentação dos textos. Tais critérios deverão tornar perceptível a identificação das referidas unidades pela sua autonomia significativa, de acordo com a definição de unidade de registo proposta por Peralta (2005): “todo o segmento de texto detentor de uma autonomia mínima com significado” (p. 256).

Outro critério a ter presente, aquando do processo de fragmentação, é o da regularidade da frequência das unidades assim encontradas, uma vez que esta regularidade de acontecimentos deverá ser significativa para o estudo em causa.

Pelo exposto, e considerando a uniformidade semântica perceptível num conjunto de unidades de registo, torna-se necessário para o investigador proceder à sua categorização, isto é, à criação de grupos de unidades de significado estruturados em torno de um denominador comum. É a esse processo que iremos referir-nos em seguida.

### **Categorização e codificação**

Iniciamos este ponto com a definição de categorias proposta por Bardin (2004: 32): “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Trata-se, assim, de uma técnica complementar de análise de dados, que recorre ao agrupamento de palavras, expressões ou frases, dotadas de significado, de forma a permitir a inferência e, numa fase final, sustentar a interpretação das unidades de registo que se consideraram representativas para o estudo. Este processo de agrupamento é realizado, em primeiro lugar, por analogia entre conteúdos e, em segundo lugar, por diferenciação. Esta categorização, classificação – pensamos ser adequado utilizar, também, este termo – traz implicações ao nível da leitura e interpretação das unidades de registo já que, sendo unidades de sentido, em regra geral de pequena dimensão, terão que ser portadoras dos princípios da exclusividade, homogeneidade (não suscitando dúvidas ou leituras ambíguas), da pertinência e produtividade (em termos dos objectivos do estudo), e da objectividade e fidelidade, possibilitando a construção de conhecimento válido, sustentável (Bardin, 1994: 113 e 114).

O processo de categorização foi, no nosso caso em particular, iniciado *a priori*, aquando da elaboração do *Referencial de Construção do Projecto*, tendo as categorias derivado das três dimensões que o sustentam, e *a posteriori*, as subcategorias, que foram induzidas pelo estudo empírico, constituindo este processo de categorização um método a que Miles e Huberman (1994:61) chamaram “*mid-range accounting scheme*”. Designámos as primeiras como categorias e as segundas como subcategorias porque, de um modo geral, as segundas derivam das primeiras, servindo para que se tornem visíveis, isto é, substantivas, perspectivando-se numa dimensão de explicitação observável. Tal processo só foi possível pelo estabelecimento, *a priori* de um “conjunto amplo de categorias para numa segunda etapa de análise, produzir, no seu interior, um leque mais detalhado de subcategorias, reorganizando e representando os dados de modo mais informativo” (Rodrigues & Peralta, 2006: 239).

Feita a explicitação do conceito de categoria, passamos, àquele que é considerado o último dos processos de refinamento da informação: a codificação.

Como já anteriormente afirmámos, numa investigação, o processo de recolha de dados é naturalmente selectivo (Miles & Huberman, 1994), tornando-se, assim, imperativa a adopção de uma estratégia de manipulação e selecção de forma a facilitar a sua

identificação e leitura, não esquecendo a importância de que este processo se reveste, uma vez que os dados constituem prova necessária à fundamentação da inferência que leva à interpretação.

O desenvolvimento de um sistema de codificação é uma forma de conseguir a identificação de “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan & Bilken, 1994: 221) parcialmente tratados, atribuindo a cada um destes padrões um símbolo relativo à designação da categoria que representam, para que sejam facilmente identificáveis por aqueles que tiverem acesso ao estudo. Trata-se de um processo de refinamento da informação a que Peralta (2005: 263) se refere como um “caminhar no sentido da precisão”, que torna possível a sua identificação clara, tendo em vista a sua pertinência e produtividade no que à investigação diz respeito. Resta agora acrescentar a que nos referimos quando usamos a palavra código. Miles & Huberman (1994) referem: “Codes are tags or labels assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study” (p. 56). Deste modo, adoptámos, para esta investigação, etiquetas que representam/ilustram as dimensões nucleares em que assenta o *Referencial de Construção do Projecto*: Construtivismo, (cs); Currículo Integrado, (ci); Abordagem Comunicativa (ac).

Seguidamente, procederemos a uma apresentação geral do Modelo de Análise de Dados, Figura X, consubstanciado, como referimos, em dimensões, categorias, subcategorias e códigos, para, de seguida, nos determos numa apresentação mais detalhada de cada um destes elementos. De salientar que o modelo serviu de base à análise de todos os dados recolhidos através dos diversos instrumentos – questionários, entrevistas, grelhas de observação, *Fichas de Avaliação Processual*, aulas transcritas, Matriz de Avaliação de Competências e relatórios – e que a apresentação das subcategorias se fará com ênfase na sua dimensão operatória, opção que facilita o acesso às inferências por elas possibilitadas, uma vez que a fundamentação teórica que precedeu à definição das mesmas se encontra em capítulo anterior deste trabalho.



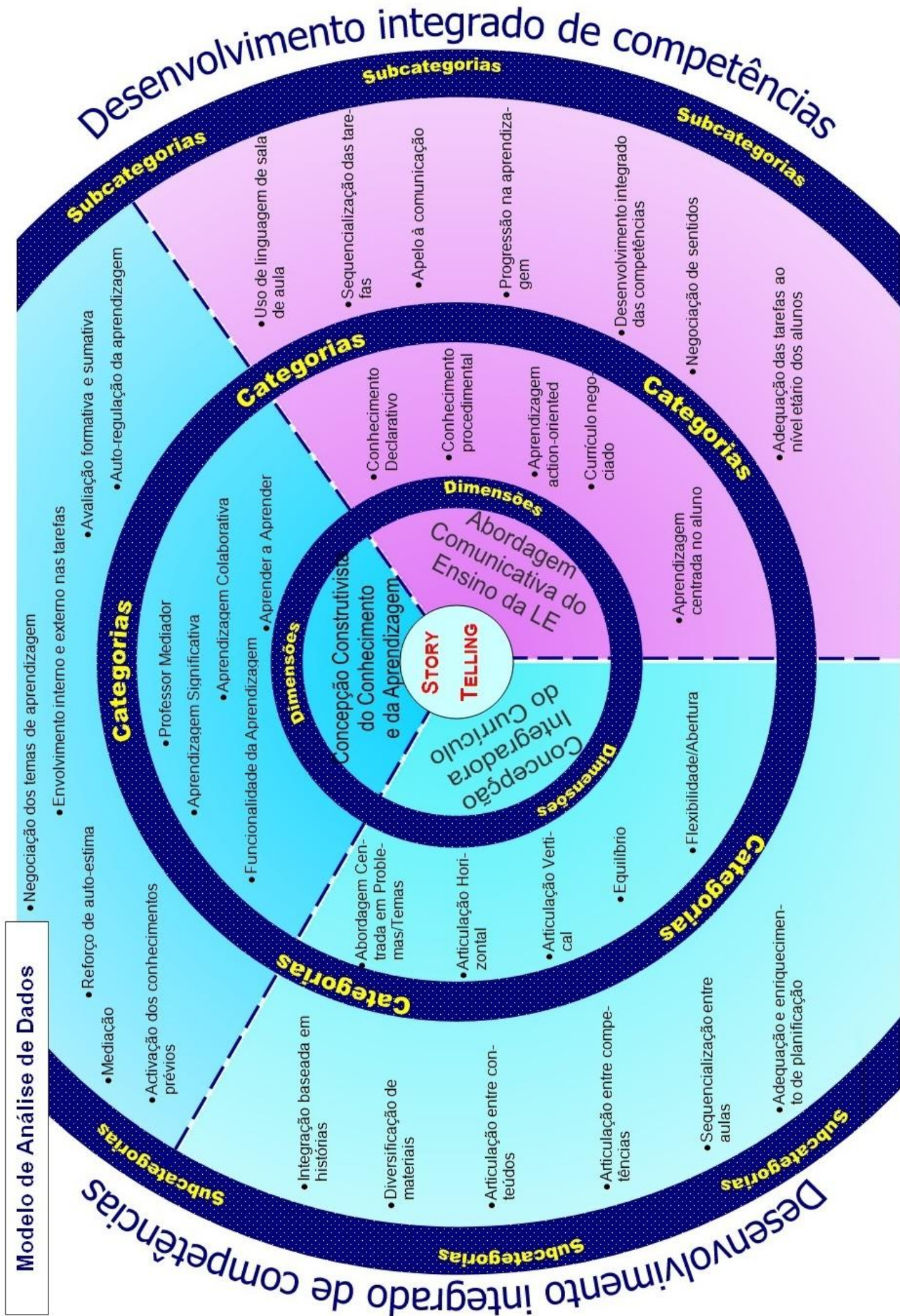


Figura X

### **Explicitação operatória do Modelo de Análise de Dados**

O conjunto de dimensões, categorias e subcategorias que compõem o Modelo de Análise de Dados apresentado foi construído segundo uma dinâmica indutiva/dedutiva, uma vez que as dimensões e categorias surgiram *a priori*, assumindo-se enquanto suporte teórico e metodológico do *Referencial de Construção do Projecto*, tendo as subcategorias apresentadas, emergido da análise dos dados recolhidos. Não procederemos a uma definição exaustiva das dimensões, importando aqui explicitar, por uma questão de clarificação de conceitos, a dimensão operacional das categorias, e em particular das subcategorias, isto é, do seu significado no contexto do estudo. A definição proposta tem ainda como propósito aumentar a fiabilidade dos dados da análise, fazendo com que o mesmo investigador, ou diferentes investigadores, em diferentes momentos, produza(m) os mesmos resultados a partir da sua leitura. Uma vez mais se sublinha tratar-se de uma definição teoricamente fundamentada, como se explicitou em capítulo anterior, de carácter marcadamente operatório e dinâmico, derivada, também, de um contexto de estudo de investigação-acção colaborativa.

Os dados foram recolhidos de forma a representarem, de forma ampla, toda a realidade estudada, na óptica dos seus diferentes intervenientes, perspectivando-se uma complementaridade na sua análise (Quivy & Campenhoudt, 1992). Tratando-se de um programa de ensino que se reveste de um enfoque globalizador (Zabala, 1999, 2001 e 2008) verificou-se, algumas vezes, a dificuldade em isolar as categorias em algumas das unidades de registo, respeitando a característica de exclusividade de que estas deverão revestir-se (Bardin, 2004).

Sendo uma análise de significados, temática, realçamos o carácter interpretativo mas também sistematizado e objectivo da informação contida nos enunciados apresentados, que pretendemos fossem representativos da realidade estudada. Assim, as unidades de registo foram seleccionadas segundo critérios de coerência, significatividade, sequencialidade e relevância, tendo em vista as questões investigativas.

Relembramos que, no que respeita às aulas transcritas, os dados foram analisados segundo uma metodologia de análise de conteúdo dos comportamentos produzidos na sala, incluindo elementos não verbais revestidos de conteúdo perceptível e objectivo, tendo “A categorização como primeiro objectivo (...) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2004: 112 e 113).



Feita a breve apresentação da forma como concebemos o modelo de análise, passamos agora à sua explicitação mais detalhada, de modo a que a análise seja inteligível para todos os que tenham acesso aos dados. O objecto central da análise é, como temos vindo a referir, o *Referencial de Construção do Projecto*, quer na sua vertente processual, quer na de produto curricular, ainda que com o estatuto de documento em construção. Trata-se de um modelo ao qual está subjacente uma metodologia de construção *storytelling* e que assenta em três dimensões conceptuais: concepção construtivista do conhecimento e da aprendizagem, concepção integradora do currículo e abordagem comunicativa do ensino da LE. A cada uma das dimensões fizemos corresponder categorias, consubstanciadas em subcategorias que tornam, em nossa opinião, visível o conteúdo das unidades de registo seleccionadas e a sua relação com as várias dimensões de construção do Projecto que, sendo como anteriormente se afirmou, de enfoque integrador, se apresenta num modelo de circunferências concêntricas, enfatizando, deste modo, a relação de interdependência entre todos os elementos constituintes. Tratando-se de um modelo curricular flexível, visando a aprendizagem da LE e perspectivando, em simultâneo, o desenvolvimento integrado de competências, desenvolve-se, como ilustrado no esquema que apresentamos, de forma aberta, não havendo vértices ou linhas fechadas, numa lógica de intersecção e abertura entre os diferentes elementos. Estas categorias são transversais à análise de todos os dados.

Quadro 7

<b>Dimensão: Concepção construtivista do conhecimento e da aprendizagem</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Explicitação operatória</b>	<b>Codificação</b>
Professor mediador – professor promotor de interacções, que propõe e modela experiências, entre sujeitos e entre sujeitos e a realidade, facultando atitudes de suporte.	Negociação dos temas de aprendizagem	Actividade inicial de cada unidade, em que, colaborativamente, professor e alunos participam na selecção do tema, colocam questões e definem objectivos de modo geral relacionados com as restantes áreas do currículo.	cs1
Aprendizagem significativa – processo de construção de conhecimento em que o aluno intervém de forma activa e perceptível reestruturando e modificando os seus esquemas de conhecimento.	Envolvimento interno e externo nas actividades	Participação activa e explícita dos alunos nas actividades da aula, através da resposta do questionamento, da intervenção na identificação de erros. Não foram aqui consideradas as respostas de yes ou no, visto que se consideraram mecanismos automáticos, não reveladores.	cs2
Aprendizagem colaborativa – processo através do qual todos os intervenientes no Programa Integrado – alunos, PE, PI e PG – colaboram, interagindo, promovendo a construção partilhada, integrada e global do conhecimento.	Reforço da auto-estima	Comentários relativos a um aluno em particular ou à turma em geral, realizados pela professora aquando da participação dos alunos e das progressões evidenciadas.	cs3
Funcionalidade da aprendizagem – capacidade de mobilizar o conhecimento adquirido, em contexto real ou de sala de aula, em novas situações de aprendizagem.	Mediação	Atitude de suporte à construção das aprendizagens realizadas, efectuada pela professora enquanto sujeito que possui mais conhecimento, ou pela turma, quando a professora expressamente o solicita.	cs4
Aprender a aprender – tomada de consciência/reconhecimento dos mecanismos do próprio processo de aprendizagem (competência reflexiva) e aplicação desses mecanismos em contextos de aprendizagem diferenciados (competências estratégica e metacognitiva).	Avaliação formativa e sumativa	Reflexão verbal (oral e escrita) realizada no final de cada aula, acerca das aprendizagens realizadas A reflexão teve uma componente sumativa no instrumento de recolha de dados que designámos como Matriz de Avaliação de Competências.	cs5
	Activação de conhecimentos prévios	Activação/mobilização de conhecimentos anteriores (relativos ao contexto real dos alunos ou a aprendizagens efectuadas) activação essa estimulada pela professora e realizada pelos alunos.	cs6
	Auto-regulação da aprendizagem	Reflexão, tomada de conhecimento de estratégias individuais de aprendizagem, evidenciada pela sua aplicação em novas situações de aprendizagem.	cs7

Quadro 8

<b>Dimensão: Concepção Integradora do Currículo</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Explicitação operatória</b>	<b>Codificação</b>
Abordagem centrada em problemas/temas – aprendizagem centrada em temas transversais e aglutinadores das experiências de aprendizagem.	Integração baseada em histórias	Sempre que a história é referida explicitamente como elemento articulador das aprendizagens e como forma de recuperar conhecimentos prévios fundamentais à construção de novos conhecimentos.	ci1
Articulação horizontal – estabelecimento de canais de comunicação entre as diferentes áreas curriculares, possibilitando um nível mais aprofundado de desenvolvimento de competências.	Diversificação de materiais	Utilização de materiais diversificados e adequados às actividades e aos alunos, como instrumentos de promoção do envolvimento nas actividades.	ci2
Articulação vertical – sequência progressiva de aprendizagem estabelecida entre aulas, unidades e ciclos de ensino.	Articulação entre conteúdos	Entende-se aqui, de acordo com o explicitado no Quadro Teórico de Organização Curricular, a dimensão conceptual e específica dos conteúdos, dos temas das áreas disciplinares.	ci3
Equilíbrio – desenvolvimento harmonioso de competências das diferentes áreas, promovendo capacidades cognitivas, sociais, afectivas e psicomotoras.	Articulação entre competências	Consideramos, aqui, os conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais das diversas áreas curriculares. O “saber em acção”.	ci4
Flexibilidade/Abertura – ao nível da planificação didáctica referindo-se a situações imprevistas relativas a conhecimentos que são trazidos do contexto real para a sala de aula. Inclui-se também aqui a capacidade que a PE tem de incorporar estes “imprevistos” na aula, bem como do seu contributo quando esta vai para além do documento que designámos como Explicitação da Sequência de Actividades.	Sequencialização entre aulas	Referência explícita a aulas anteriores como forma de mobilizar conhecimentos necessários à construção de novos saberes. Considera-se, ainda, a reutilização de materiais como forma de sequencialização.	ci5
	Adequação e enriquecimento da planificação	Contributos imprevistos propostos pelos alunos relativos ao seu contexto real, capacidade demonstrada pela professora em integrar esses imprevistos na planificação didáctica e ainda o contributo que vai para além da Explicitação de Sequência das Actividades.	ci6

Quadro 9

<b>Dimensão: Abordagem Comunicativa no Ensino da LE</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Explicitação operatória</b>	<b>Codificação</b>
Conhecimento Declarativo – conhecimento explícito sobre as regras de funcionamento da língua enquanto sistema.	Uso de linguagem de sala de aula	Considera-se um “uso activo” e um “uso passivo”, sendo o segundo expresso por comportamentos dos alunos em reacção a uma instrução/comentários da professora.	ac1
Conhecimento procedimental/pragmático – conhecimento relativo ao uso da língua em situação de comunicação, “ <i>language as communication</i> ”.	Sequencialização das actividades	Quando cada tarefa surge, de certo modo, com um certo grau de dependência da anterior, dando aos conteúdos aprendidos diferentes ressonâncias.	ac2
Aprendizagem “ <i>action-oriented</i> ” – concepção de aprendizagem segundo a qual a ênfase é colocada nas actividades a realizar, dentro de um contexto específico com um objectivo determinado.	Apelo à comunicação	Estímulo explícito da professora, no sentido de que os alunos participem nas actividades, exprimindo-se em Inglês.	ac3
Currículo negociado – entende-se, aqui, a negociação de sentidos que envolve a partilha de informação necessária à construção de significados em LE.	Progressão na aprendizagem	De acordo com a Matriz de Competências elaborada, considera-se progressão sempre que são evidentes avanços relativamente ao grau de desenvolvimento de competências, isto é, quando se passa de uma resposta de uma palavra só para outra completa e estruturada, sempre que o aluno consegue, por exemplo, ler com pronúncia correcta.	ac4
Aprendizagem centrada no aluno – aprendizagem em que se consideram os alunos como sujeitos activos responsáveis pela construção de conhecimento, levando em linha de conta os seus interesses, nível etário, conhecimentos prévios, motivações, contextos, a activar actuando na sua ZDP.	Desenvolvimento integrado de competências	Consideram-se aqui as situações verificadas numa mesma aula em que o mesmo conteúdo é abordado através de duas ou mais skills.	ac5
	Negociação de sentidos	Momentos de recurso a estratégias para a construção de significados em LE. Por exemplo com referência a conhecimentos prévios das aulas ou do contexto real dos alunos.	ac6
	Adequação das actividades ao nível etário dos alunos	Consideram-se aqui os momentos em que é visível o forte envolvimento dos alunos em actividades que se revestem de componentes lúdicas, desafiadoras e diversificadas.	ac7

## 4.2. Análise e interpretação dos dados

Como anteriormente se afirmou, os dados foram descritos, analisados e interpretados, de acordo com uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo, sustentada pelas categorias e subcategorias atrás definidas, pretendendo-se, assim, dar um contributo significativo para a produção de conhecimento sobre a organização integrada do currículo no que à aprendizagem da LE no 1º Ciclo e das restantes aprendizagens. Na base das referidas práticas, encontra-se uma relação dialéctica teórico-prática, presente na interpretação global do Projecto.

Por razões de espaço e de facilidade de leitura deste escrito, cingimos a apresentação dos dados de análise a amostras exemplificativas de unidades de registo acolhidas pelas várias categorias. A totalidade do trabalho de análise de dados, nomeadamente a transcrição e análise detalhada das entrevistas e das aulas transcritas e a análise dos questionários e das *FAP*, encontra-se em anexo, a fim de poder ser objecto de confirmação das nossas inferências e da sua crítica, se a isso houver lugar.

### **As entrevistas – o ponto de vista dos professores participantes e dos encarregados de educação**

As entrevistas realizaram-se, como se afirmou, aos PE, PT (*Anexos 23 e 24*) e encarregados de educação (*Anexo 8*), no início do ano lectivo, na fase que designámos como Fase Inicial do projecto de investigação-acção colaborativa. Visavam, essencialmente, conhecer as percepções dos entrevistados relativamente ao *PGEI* – concepções actuais, perspectivas futuras de melhoria - reforçando os vínculos entre os participantes, no caso o PT e o PE, criando um sentido de pertença relativamente ao projecto a ser construído, desenvolvido e avaliado. No caso dos encarregados de educação o objectivo primordial, para além da legitimação do projecto, foi o de tentar saber o que pensavam acerca do modo como o ensino de Inglês era apresentado aos seus educandos, numa clara referência ao *PGEI* (ME, 2005b). As entrevistas foram analisadas e interpretadas de acordo com as dimensões, categorias, subcategorias e códigos já apresentados e, ainda, no âmbito dos blocos explicitados nos guiões subjacentes à sua construção que surgem assinalados no texto, em itálico.

### A perspectiva do professor titular

Relativamente à caracterização da situação actual, o *PGEI*, destacam-se, pela sua relevância relativamente às questões do estudo as seguintes afirmações do PT (*Anexo 24*):

PT – Aí dá-me a impressão que não tem sido levado a sério (...)

PT – eles [os encarregados de educação] às vezes nem sequer acompanham a parte curricular (...) quanto mais a parte extra curricular (...)

PT – Isto [o Programa de generalização de ensino de Inglês] é um apoio à família, (...)

PT – (...) acho que não se tem aproveitado (...) o tempo que é dado (...) Para aquilo que realmente se poderia aproveitar em termos de aprendizagem dos miúdos (...) de Inglês (...) escrito, falado (...)

PT – Se isto é uma sensibilização p'ra mim não tem grande valor; as coisas quando são assim, assim ofertadas, desta forma não têm o valor que deviam ter como é evidente (...)

PT: Via às vezes algumas coisitas que eles faziam [referindo-se ao acompanhamento que fazia aos alunos]

PT – Reuniões só fazíamos ... aham ... trimestrais (...) Normalmente para avaliar. (...) no início do ano para, para planificar (...) [articulação] só, só nesses períodos (...)

PT – Não houve participação [de Inglês no currículo].

Podemos considerar a presença das categorias relativas às três dimensões do Projecto, numa primeira referência, uma aprendizagem pouco significativa, e um incipiente desenvolvimento integrado de competências (ac5), bem como a fraca articulação horizontal que caracterizava este ensino. Em síntese, uma interpretação do conteúdo da entrevista aponta, essencialmente, para a necessidade de desconstrução do modelo actual de ensino de Inglês, de modo a reconstruí-lo, privilegiando a articulação horizontal com as áreas do 1º Ciclo, potenciando, assim, uma aprendizagem de todas as competências do Inglês com vista à articulação com o ciclo de ensino subsequente, referenciado, no excerto seguinte, como 5º ano.

Quanto a perspectivas futuras, *perspectiva integradora e dispositivos de comunicação*, a opinião expressa pelo PT, reconhece a concepção integradora do currículo, nomeadamente nas categorias articulação horizontal e vertical, subcategorias articulação entre competências/conteúdos (ci3, ci4):

PT - P'ra mim o Inglês tem sentido se (...) lhes incutir já algumas aprendizagens (...) que lhes permitam chegar ao 5º ano e (...) já terem algumas bases (...) para poderem prosseguir; se houvesse uma interligação com as outras áreas favorecia (...) a aprendizagem; falta aqui um bocado de articulação entre o professor que dá Inglês e (...) o professor, digamos, titular (...) eles, de certa forma, adaptarem-se aos conteúdos programáticos (...) que estamos ... a ser leccionados (...) as matérias (...) se-serem faladas na Língua Portuguesa, no Estudo do Meio (...)

PT - A nível da disciplina, também acho que, que influenciava bastante bem; deveria haver mais especificamente as abordagens que eles [os PE] deveriam fazer; se fosse colocado dentro da parte curricular [o Inglês] provavelmente seria visto de uma outra forma pelos próprios alunos, pelos encarregados de educação e depois pela forma de dar dos professores.

#### A perspectiva da professora especialista

Quanto à entrevista realizada à PE (*Anexo 23*), a PI começou por apresentar, de forma genérica, o projecto a levar a cabo, dando ênfase à sua dimensão colaborativa; atente-se, por exemplo, no uso do pronome nós, reforçando a ideia de que o projecto é de pertença comum, e no enfoque integrador, fazendo, deliberadamente, uma aproximação, talvez simplista ao conceito:

PI - é colaborativo, com o seu contributo, com o meu e com o do professor Gouveia Se assim não fosse, eu não precisava da sua colaboração, ficava só com a turma, certo? (...)

PI - (...) À partida entende-se? Entende-se e concorda? O que é que acha que pode ser acrescentado? Ou não? <questionando sobre o esquema do projecto>

PE - <olhando e analisando o documento> Eu acho que está bem, está aqui tudo explicado.

PI - Estamos todos a testar e estamos todos <IND> o tema são ... são oceanos e que nós vamos vamos falar em mar e o que nos surge são as minhas viagens e por exemplo entra aqui <apontando para o esquema> como tema globalizador e aqui, aqui nós vamos por exemplo tratar os transportes e aqui ... e vamos por aí fora. E isto é o que a turma der e como nós também orientarmos o diálogo. (...)

PI – Importante é de facto fazê-los aprender (...) e nesta aprendizagem, da língua, fazer com que apareçam as restantes aprendizagens. Mobilizar competências das restantes áreas. Por exemplo se eu estiver a falar de países <IND> eu posso fazer um gráfico a representá-los e aparece +

<INT>

PE – A Matemática.

PI – A Matemática. Quando eles representam uma história ehm ... são também competência da Língua Portuguesa e da Expressão Dramática.

PE – Exacto. Não teremos que as tocar todas?

PI – Não não não.

Relativamente ao *quadro actual do ensino de Inglês*, destacam-se as seguintes afirmações:

PE - Eu tinha pais (...) ... que os miúdos queriam fazer o TPC e os pais, precisamente, diziam não (...) Não levavam a aula como uma aula digamos assim. (...) somos animadores e não professores! (...) Baby-sitters, amas-secas. (...) As AECs estão vistas única e exclusivamente como uma (...) Função de ATL!” (...) “a falta de envolvimento (...) Da comunidade [que] inclui os pais, encarregados de educação e + professores;

Ainda no mesmo âmbito, pronunciando-se acerca da receptividade dos alunos e da metodologia utilizada:

PE – (...) estes pequeninos têm mais recepção ao Inglês [porque] são os jogos, são as danças que eu inventava, são as músicas, pronto, é o lado mais lúdico da questão” (...) “eu não senti essa integração. Sinceramente! Não senti” (...) “Voltamos à questão central, “serializar” o Inglês, (...) [através da] presença do professor titular! (...) Mais disponibilidade para reuniões para trabalhar em conjunto. (...) [houve] falta de envolvimento. Isso [a articulação] tem que ser mais fomentado.” [com o objectivo de perceber o Inglês] Como uma área disciplinar.



Em resumo, ressalta das entrevistas realizadas, a urgência de uma nova gestão do currículo, no que respeita ao ensino de Inglês neste nível de ensino. Tal gestão passa, necessariamente, pela valorização de uma atitude de comunicabilidade, de colaboração entre aqueles que se encontram em contacto privilegiado com a realidade, integrando, adequando, diferenciando, flexibilizando, construindo um percurso de ensino-aprendizagem partilhado. Esta nova gestão passa, ainda, pela recomendação de integração de saberes, num modelo de ensino plural, rico e complexo, numa estratégia de gestão ampla e substantiva de um percurso de aprendizagem que se pretende global, com sentido, num currículo que se pretende coerente e que proporciona o acesso alargado ao conhecimento, aumentando as hipóteses de sucesso educativo (Beane, 2002).

#### As representações dos encarregados de educação

Relativamente às *representações acerca do ensino de Inglês*, os encarregados de educação pronunciaram-se, maioritariamente, da seguinte forma (*Anexo 8*):

eu acho importante aprender Inglês aqui porque depois já vão a saber mais. (...) [o modo de funcionamento não foi o melhor porque] É no final do dia eles estão muito cansados e aprendem pior, já não querem saber.

Poderemos concluir que a dimensão de actividade de “oferta extracurricular” (ME, 2005b) à qual se remeteu o ensino de Inglês neste nível de ensino, não acolhe partidários no seio dos encarregados de educação.

Relativamente à *importância do trabalho colaborativo e da abordagem metodológica Integradora no ensino de Inglês* registou-se o seguinte:

E6 - pessoalmente já tive uma experiência assim e gostei muito. O Inglês era dado comigo lá. Eu estava presente via o que faziam e acompanhava era bom (...) mas acho que tem que ser criada uma estrutura, que tem que mudar alguma coisa em termos de estrutura para que isso possa acontecer, agora não tenho dúvidas que é melhor. (...)

PI - que acham do professor Gouveia estar presente nas aulas de Inglês?”

E7 - Eu acho bem! (...) Porque havia mais disciplina.

E6 - Claro que seria mais vantajoso. **Eles sabem que ele é que é o professor.** Conhece-os

melhor e respeitam-no. (...) Como já tive essa experiência e eu própria perguntava aos meus alunos coisas que tinham aprendido no Inglês.

A frase destacada aponta para um conceito emergente de professor não extensível ao professor de Inglês que não é reconhecido como tal. Pode, assim, concluir-se que o estatuto de actividade de enriquecimento curricular atribuído ao ensino de Inglês contribui para esta imagem de exclusividade redutora. Tal facto é confirmado pela entrevista da PE quando esta afirma ser vista como “ama-seca”. Assim, considera-se imperativa a alteração, em termos legais, deste contexto educativo tal como o recomendam pareceres nacionais (APPI, 2008 e 2009) e internacionais recentes (Matthews *et al.*, 2009).

Em síntese, conclui-se, pelos dados apresentados, acerca dos constrangimentos inerentes ao *PGEI*, da necessidade de mudança perspectivando a optimização do processo através do qual está ser levado a cabo.

### Os Questionários Diagnósticos – as representações dos alunos

Faremos uma apresentação sucinta dos questionários, referindo-nos aos momentos de aplicação, agrupamento de itens, blocos e grupos de questões.

Quadro 10

	Questionário Diagnóstico 1	Questionário Diagnóstico 2
Data de aplicação	Fase inicial do Projecto, 28 de Setembro de 2007	Fase Final do Projecto, 14 de Março de 2008
Módulos/questões	A aprendizagem – grupos 1, 2, 3, 4, 5, 6 O ensino – grupo 7 Contextualização – grupo 8	A aprendizagem – grupos 1, 2; O ensino – grupos 3, 4 A perspectiva Integradora – grupos 4, 5, 6

#### Questionário Diagnóstico 1

Após um primeiro tratamento dos dados (*Anexo 14*), verificou-se que a situação inicial se caracterizava pela pouca diversidade de actividades. Os alunos referem que nunca leram, nunca ouviram, recontaram ou dramatizaram histórias (Figura XI) e pela vontade maioritariamente expressa de que o professor do 1º Ciclo estivesse presente nas

aulas, porque os conhece melhor e poderia ajudá-los e acompanhá-los (Figuras XII e XIII). Apenas dois alunos, num universo de 20, respondem desfavoravelmente à presença do PT nas aulas, apresentando motivos relativos ao estatuto da disciplina e ao rigor no cumprimento de regras como se vê: ”o Inglês não é a sério como as outras aulas”, ou porque “assim teria que me portar melhor”. Atente-se no facto de que os encarregados de educação se pronunciaram a favor desta presença, apontando-a como promotora da disciplina na sala de aula como pode verificar-se no excerto da transcrição da entrevista colectiva que passamos a incluir:

PI – E, nesse sentido, o que acham do professor (...) estar presente nas aulas de Inglês?  
 E7 – Eu acho bem!  
 PI – Porquê?  
 E7 – Porque havia mais disciplina. Eles respeitam é o professor.

Atente-se nos exemplos que se seguem, considerados relevantes para o estabelecimento de um diagnóstico relativos à situação inicial:

Questionário Diagnóstico 1, questão 3

3. Das actividades que se seguem, quais as que já realizaste na tua aula de Inglês?

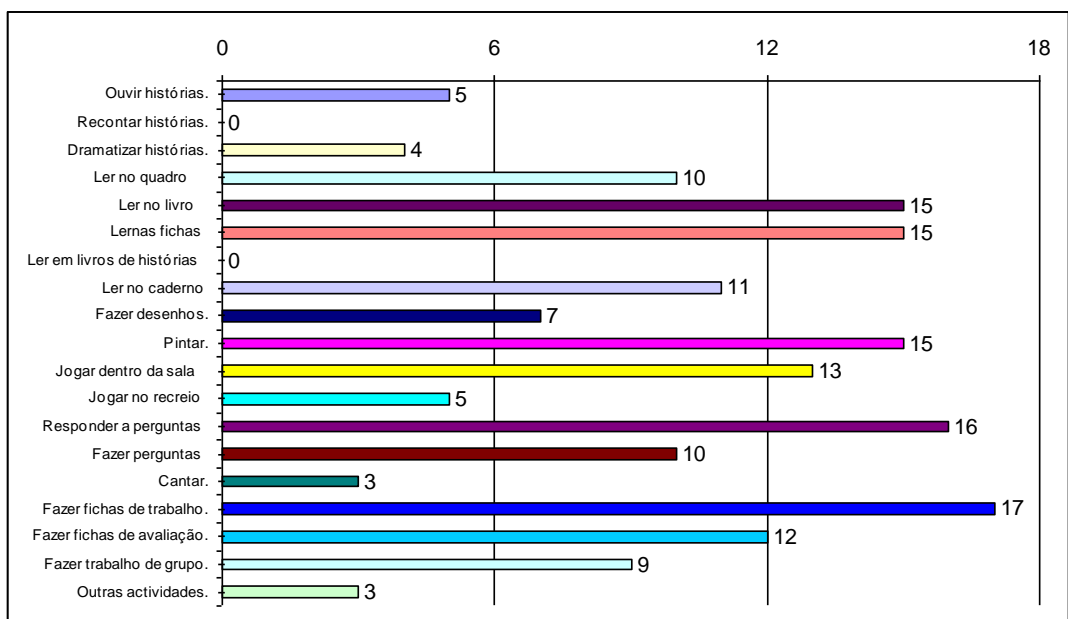


Figura XI

Questionário Diagnóstico 1, questão 7

7. O teu professor não esteve presente nas aulas de Inglês. Gostarias que tivesse estado?

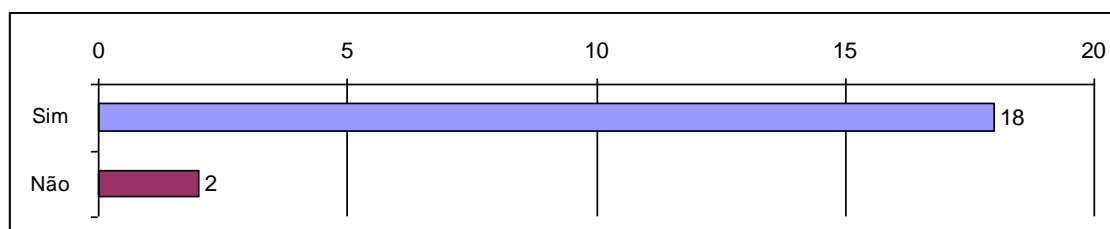


Figura XII

Questionário Diagnóstico 1, questão 7.1

7.1. Se sim, porquê?

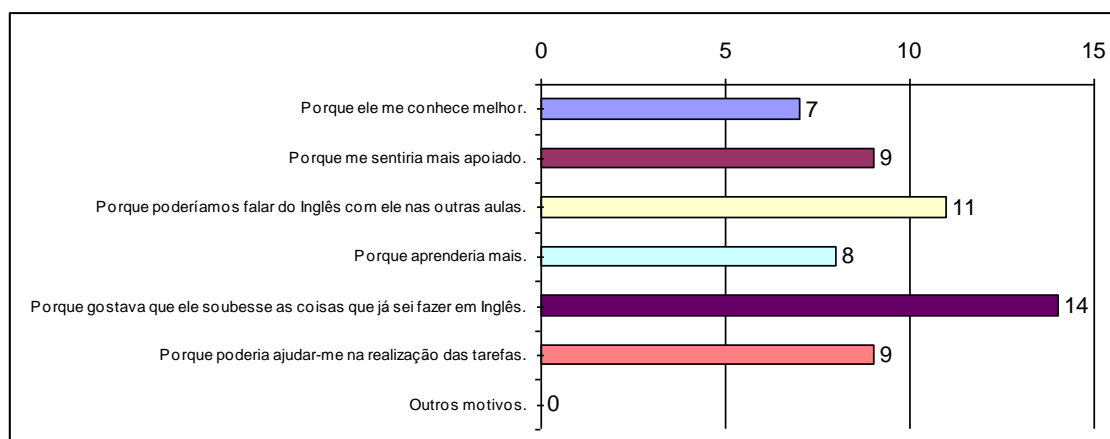


Figura XIII

Como registámos inicialmente, o Questionário Diagnóstico 1 (*Anexo 10*) permitiu-nos recolher informações factuais acerca dos respondentes, verificando-se que se situam entre o escalão etário dos 8-10 anos e que, maioritariamente, iniciaram a aprendizagem de Inglês no 3º ano de escolaridade em contexto de enriquecimento e/ou extra curricular (*Anexo 14*). Atentemos no facto de o total do número de alunos possuir 1 ou 2 anos de contacto com a LE e, apesar disso, não ter realizado actividades a privilegiar no ensino da língua neste nível de ensino, nomeadamente “*storytelling*” (Cameron, 2001; Ellis & Brewster, 1991; Wright, 1995).

Concluída a apresentação dos dados do QD1 que contribuiu para o conhecimento do nosso contexto de acção, passamos à verificação das mudanças introduzidas pela

abordagem metodológica “*A story (for you) to learn*”, analisando as respostas ao QD 2 (*Anexo 26*).

### Questionário Diagnóstico 2

Como anteriormente afirmámos, os questionários foram analisados segundo uma metodologia qualitativa da análise de conteúdo, seguindo o esquema geral de categorização já apresentado. Há a considerar o facto de nem todas as categorias estarem presentes nesta análise, o que se justifica pelos objectivos subjacentes à construção dos questionários. Procedemos a uma análise interpretativa de cada um dos gráficos resultantes do tratamento das respostas dadas pelos alunos às questões do questionário que integra o *Anexo 26*.

#### Questionário Diagnóstico 2, questão 1

##### *1. Gostei de aprender Inglês porque:*

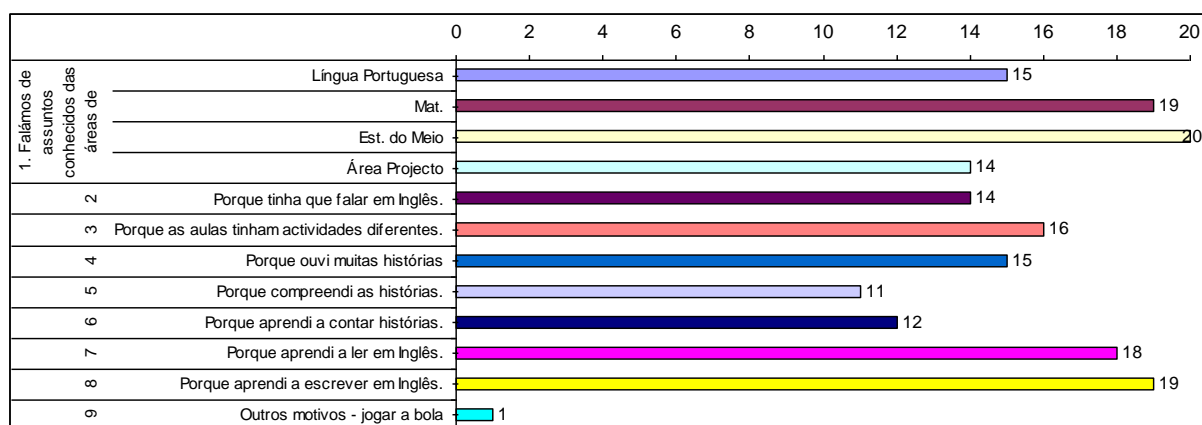


Figura XIV

Em resposta à primeira questão, verifica-se que os alunos se referem:

- à articulação entre competências/conteúdos (ci3, ci4) como factor determinante para a promoção de uma relação afectiva com a LE. Consideram-se estas subcategorias consubstanciadas nos itens seleccionados por 68 respondentes na questão 1, que identificaram as áreas disciplinares do 1º Ciclo como justificação para o facto de terem gostado de aprender Inglês;

- ao que podemos considerar apelo à comunicação (ac3) como razão para gostarem da aprendizagem;

- à diversificação das actividades, com 16 ocorrências, como meio de promover o envolvimento nas actividades (cs2), tornando-as agradáveis e estimulantes, verificando-se, igualmente a adequação das actividades ao nível etário dos alunos (ac7). Partilhamos aqui a opinião de Scott e Ytreberg (1990) que, referindo-se à aprendizagem de Inglês neste nível etário, afirmam que a variedade terá de ser um “*must*”: variedade de actividades, de ritmos de formas de organizar as actividades.

As histórias referidas em três dimensões diferentes (ouvir, compreender contar) aparecem respectivamente com 15, 11 e 12 ocorrências, revelando que a integração baseada em histórias (ci1) foi uma estratégia do agrado dos alunos, o que em muito contribui para os resultados do Projecto. Estes dados confirmam a opinião de Wright (1995) que considera as histórias como factores de motivação para as crianças aprenderem uma LE. Este autor acrescenta que ouvi-las, tentando compreender, acompanhar, inferir, contribui para uma aprendizagem significativa pelo uso activo e real da LE.

Aprender a ler e a escrever em Inglês, registam 18 e 19 ocorrências respectivamente, apontando para o reconhecimento do desenvolvimento integrado de competências (ac5) constatado pelos alunos.

#### Questionário Diagnóstico 2, questão 2

##### 2. Não gostei de aprender Inglês porque:

	0	1	2	3
1 Falámos de assuntos desconhecidos.	0			
2 Porque tinha que falar em Inglês.			2	
3 Porque as aulas eram repetitivas.		1		
4 Porque ouvi muitas histórias.	0			
5 Porque não compreendi as histórias.			2	
6 Porque tive que contar histórias.	0			
7 Porque tive que ler em Inglês.			2	
8 Porque tive que aprender a escrever em Inglês.	0			
9 Outros motivos.	0			

Figura XV

As dificuldades de aprendizagem são apontadas por 2 alunos que consideram não ter conseguido compreender, falar, ler. Tal facto é corroborado pelas *Fichas de Avaliação Processual* que analisaremos posteriormente. Consideramos que um maior acompanhamento do Projecto, talvez possibilitasse o desenvolvimento de estratégias

individualizadas, um agir na ZDP dos alunos, de forma a criar condições para que estes conseguissem realizar as actividades que se lhes apresentaram como difíceis.

Questionário Diagnóstico 2, questão 3

3. Das actividades que se seguem, quais as que já realizaste na tua aula de Inglês?

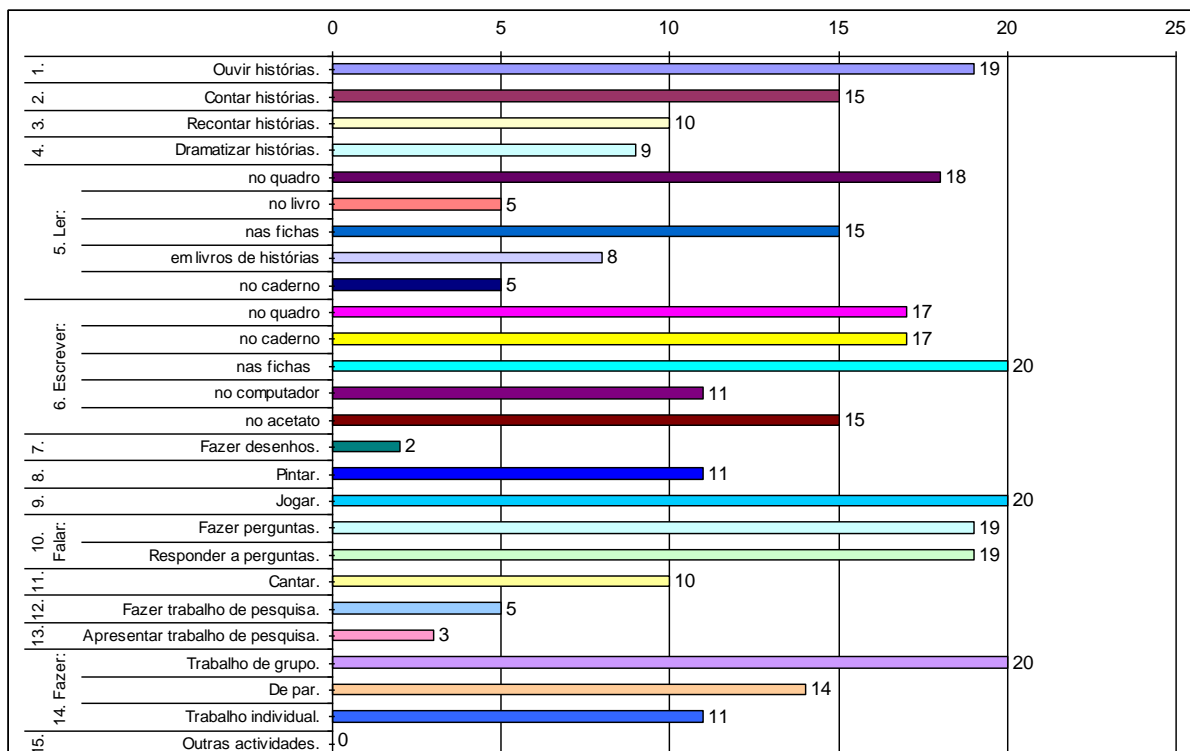


Figura XVI

Como resposta à terceira questão, podemos observar e concluir:

- Que a diversidade de actividades e de formas de organização de trabalho foi reconhecida pela maioria dos alunos. Esse reconhecimento é fundamentado, de forma explícita, pelos itens assinalados na questão 3. De salientar que as actividades surgidas no decorrer das diferentes unidades didácticas foram expressamente desenhadas e concebidas de modo a estabelecer relações significativas entre áreas de conhecimento que habitualmente se apresentam de forma separada (Cañal, 1997).

- Que a integração baseada em histórias (ci1) foi reconhecida como estratégia de ensino que contribuiu para o desenvolvimento integrado de competências de Inglês (ouvir, contar histórias) e de articulação entre conteúdos de outras áreas do currículo (ci3),

nomeadamente a LP – recontar histórias com 19 ocorrências – e a Expressão Dramática com 9;

- Que houve reconhecimento da diversificação de materiais uma vez que os alunos assinalam ter lido no quadro (8), no livro (5), nas fichas (15), em livros de histórias (8) e no caderno (5). No que respeita à escrita, e ainda na mesma subcategoria, 17 alunos referem ter escrito no quadro e no caderno, 20 nas fichas, 11 no computador e 15 no acetato.

- Que assinalam os itens relativos à existência de trabalho de grupo e de par, respectivamente 20 e 14 respondentes e à realização/apresentação de trabalhos de pesquisa, 5 e 3 alunos, podendo ver-se aqui representada uma dimensão da categoria equilíbrio. Este equilíbrio está presente, também, ao nível do desenvolvimento de competências transversais, enunciadas nas planificações anteriormente apresentadas neste capítulo.

#### Questionário Diagnóstico 2, questão 4

4. Das actividades referidas, no grupo 3, escreve duas das que mais gostaste.

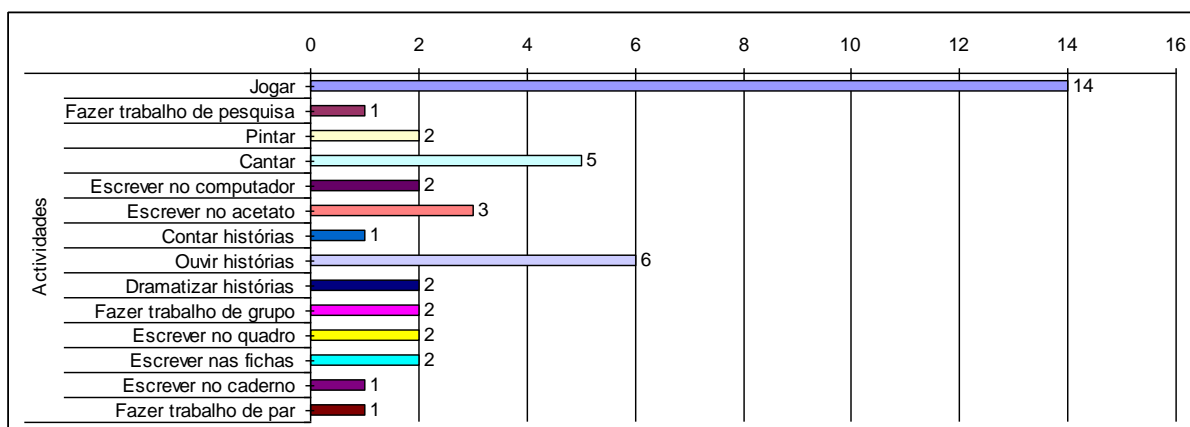


Figura XVII

Iniciamos a análise interpretativa deste gráfico com uma citação de Halliwell (1992): “through their sense of fun and play, the children are living the language for real (...) we can see why games have such a central role to play” (p. 7). Assim, não é de surpreender que 14 alunos tenham referido jogar como actividade preferida.

De realçar que os alunos se referem a actividades como escrever, ouvir e contar, representativas do desenvolvimento integrado de competências (ac5) e da articulação entre conteúdos e competências (ci3, ci4), quando se pronunciam acerca da realização de



trabalho de par e de grupo. Relembramos que estas modalidades de organização de trabalho contribuíram para o desenvolvimento de competências transversais contempladas nas planificações.

Questionário Diagnóstico 2, questão 4.1

4.1. Porquê:

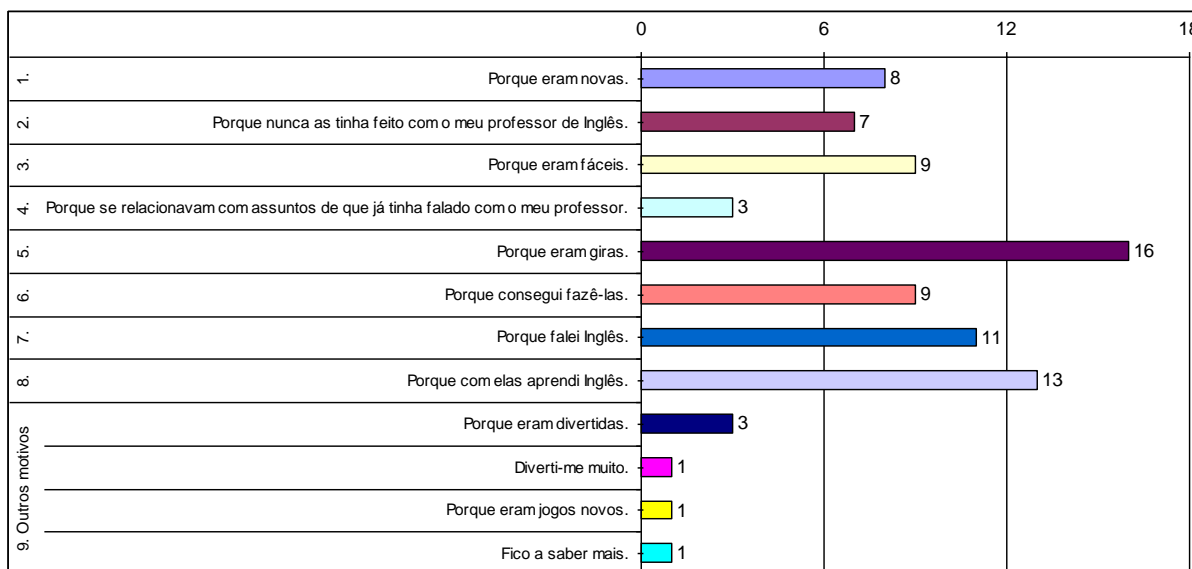


Figura XVIII

Questionados acerca dos motivos subjacentes à preferência de umas actividades relativamente a outras, os alunos respondem assinalando o factor diversidade (com 8, 7, 16 e 3 ocorrências – “novas”, “nunca as tinha feito”, “giras”, “divertidas”), pelo que pode constatar-se, uma vez mais, a relevância da adequação das actividades (ac7) promovendo o envolvimento na aprendizagem da LE neste nível de ensino. Esta perspectiva é, também, partilhada por Strecht-Ribeiro (1998 e 2005). O facto de terem conseguido realizar as actividades é também apontado por 9 alunos como factor determinante para preferirem a tarefa. Este sentimento de sucesso na realização da tarefa poderá considerar-se como reforço da auto-estima (cs3), que desempenha um papel preponderante na realização da aprendizagem, levando ao aumento de expectativas positivas relativamente às capacidades para enfrentar novos desafios, como também defendem Solé e Coll (2001).

O reconhecimento das aprendizagens realizadas – falar Inglês, 11 ocorrências e aprender Inglês, 13 – poderá assumir-se como uma dimensão da progressão (ac4) e

também integrando a categoria aprendizagem significativa, aquela em que o aluno intervém, construindo saberes pertinentes alargando, desse modo, o seu esquema de conhecimento (Perrenoud, 2003). Esta categoria reveste-se, aqui, de uma fase inicial de auto-regulação do processo (cs7), em que o aluno toma consciência das aprendizagens realizadas, registando-as como factor determinante na selecção das actividades que promoveram essa aprendizagem.

Questionário Diagnóstico 2, questão 5

5. O teu professor esteve presente em algumas aulas de Inglês.

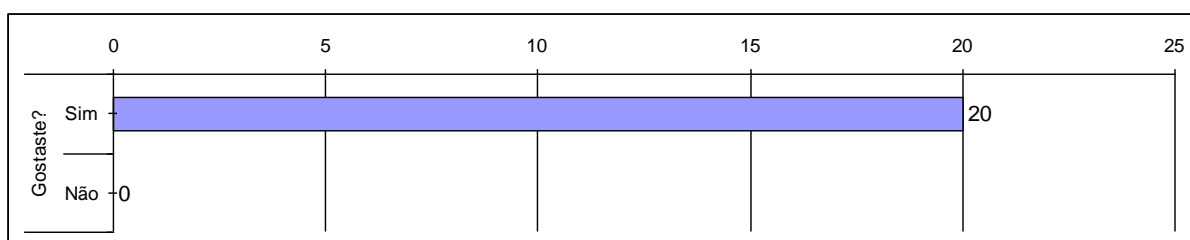


Figura XIX

Esta questão serviu apenas para confirmar a presença do PT em algumas aulas de Inglês.

Questionário Diagnóstico 2, questão 5.1

5.1. Se sim, porquê?

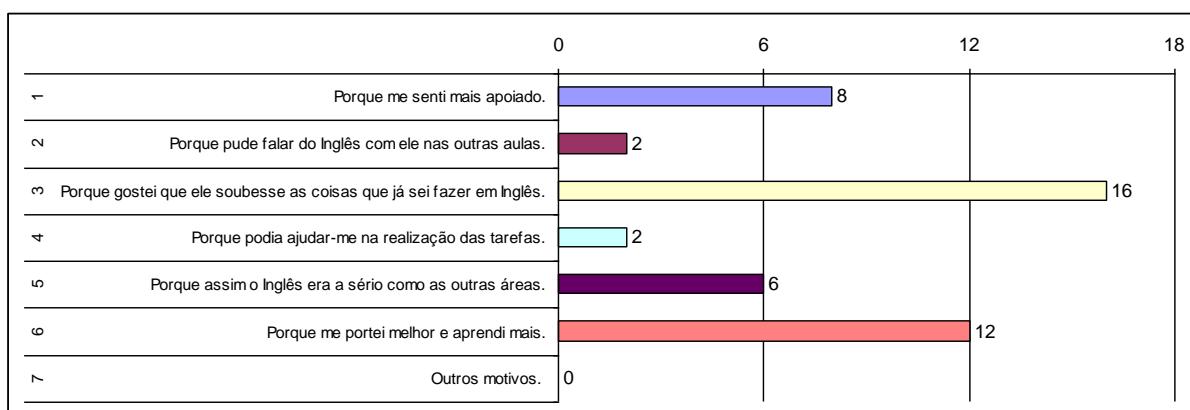


Figura XX

Pronunciando-se acerca da presença do PT na aula de Inglês, a expressa maioria dos alunos encontra nas categorias professor mediador e aprendizagem colaborativa

justificações favoráveis a esta presença: “Porque me senti mais apoiado”, 8 ocorrências; “Porque pude falar de Inglês com ele”, 2”; “Porque gostei que ele soubesse as coisas que já sei fazer em Inglês”, 16; “Porque podia ajudar-me”, 2. Constata-se, de certo modo, a consciencialização, pelos alunos, da aprendizagem enquanto processo assente numa dinâmica de trabalho colaborativo, para o qual um conjunto de professores contribui, promovendo a construção partilhada do conhecimento. Razões relativas ao estatuto da disciplina “em contexto de enriquecimento curricular” são apontadas como entrave à aprendizagem de Inglês por 6 alunos que assinalam que só com o PT “o Inglês era a sério”. Referimos aqui o *Relatório de Avaliação Internacional*, acerca da política de reestruturação do 1º ciclo, elaborado por Matthews *et al.* (2009), que refere a necessidade de reorganizar o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, distinguir entre “o currículo nuclear e o de enriquecimento” e a “necessidade de incluir o Inglês no currículo nuclear” (pp. 18 e 19). Igual recomendação tem sido registada nos relatórios finais de acompanhamento da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), que, nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009, regista não concordar com

(...) a introdução do ensino de Inglês no 1ºCEB no ensino público, de frequência facultativa e com carácter extra-curricular” resulta em “discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2º Ciclo, que, necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de Inglês neste ciclo de ensino. (...)” havendo o risco desta aprendizagem “se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo (APPI, 2008: 9).

Razões relativas ao reconhecimento da progressão na aprendizagem (ac4) são apontadas por 12 alunos devido à presença do PT na sala. Consideramos poder afirmar que, também aqui, se evidencia o facto de o Inglês “ser oferecido” aos alunos em contexto não curricular. Tal afirmação é corroborada em entrevista com o PE e o PT (*Anexos 23 e 24*) a que nos referiremos posteriormente.

Questionário Diagnóstico 2, questão 5.2

5.2. *Se não, porquê?*

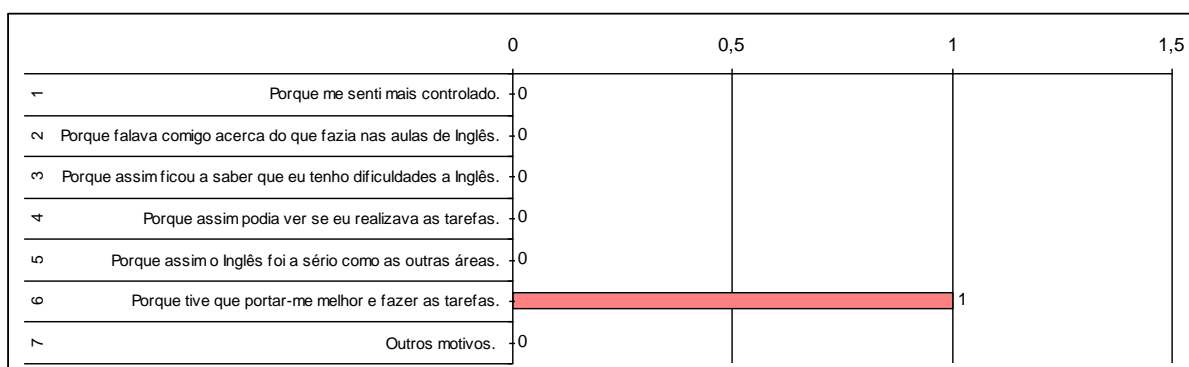


Figura XXI

Apenas um aluno se pronunciou desfavoravelmente no que respeita à presença do PT na aula de Inglês, fundamentando a sua opinião com alterações relativas ao comportamento influenciadoras da realização das actividades. Registe-se a alteração produzida, uma vez que no Questionário Diagnóstico 1 (*Anexo 10*) dois alunos se tinham mostrado desfavoráveis a esta presença. Poderemos então concluir que as mais-valias do trabalho colaborativo foram amplamente reconhecidas como promotoras da aprendizagem.

Questionário Diagnóstico 2, questão 6

6. *A professora de Inglês falou contigo de assuntos que estavas a aprender nas outras aulas?*

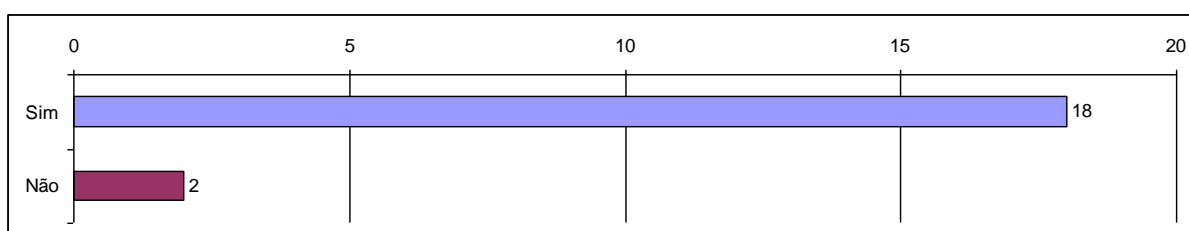


Figura XXII

Questionário Diagnóstico 2, questão 6.1

6.1. Se sim de que assuntos?

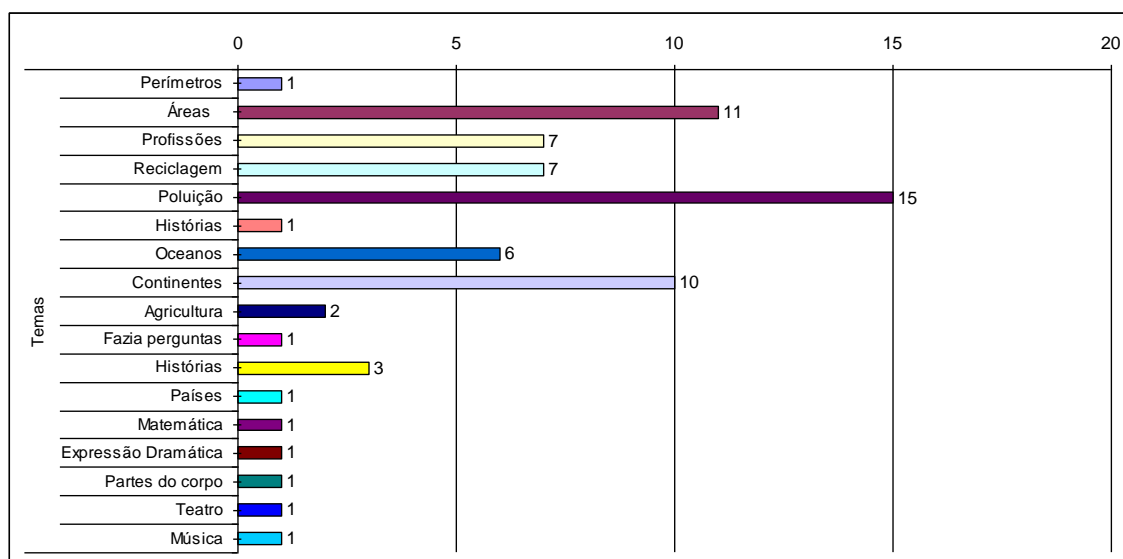


Figura XXIII

- Relativamente à existência de mobilização de temas das restantes áreas do currículo para o Inglês, a maioria dos alunos reconheceu-a claramente, conforme demonstrado na Figura XXIII. Verifica-se, assim, que os alunos identificam de igual modo áreas disciplinares e conteúdos específicos relativos às áreas como temas que serviram ao estabelecimento de conexões promotoras de uma abordagem metodológica integradora, facilitadora de uma aprendizagem significativa e funcional;

- As respostas assinalam temas relativos à área de Estudo do Meio um total de 26 alunos: 7, profissões; 6, oceanos; 10, continentes; 2, agricultura, 1 países. Assinalam, ainda, temas relativos à área de Matemática 12 alunos – perímetros e áreas.

- Temas relativos à Área de Projecto são referidos por 22 alunos – reciclagem e poluição;

- As histórias são assinaladas por 3 alunos e poderão considerar-se como tema relativo à área de Língua Portuguesa;

- Teatro, música e Expressão Dramática são referidos por 3 alunos e dizem respeito às áreas vulgarmente designadas como de Expressões.

Pela descrição apresentada, poderá concluir-se da integração curricular conseguida e do enfoque globalizador de que se reveste o nosso Projecto Curricular, uma vez que é amplamente registada pelos alunos a articulação entre conteúdos (ci3).

Deste modo, procurou-se atribuir sentido não só os conteúdos a aprender em LE, mas a todo o processo de aprendizagem (Zabala, 1999). Tais conteúdos constam da planificação facultada pelo PT (*Anexo 1*), e foram discutidos com ambos os professores (PT e PE) no sentido de decidir, colaborativamente, quais aqueles a integrar no Projecto (*Anexo 3*). Consideramos esta articulação não apenas como forma de estabelecer canais de comunicação entre áreas disciplinares/ curriculares mas, ainda, como modo de contribuir para a activação de conhecimentos prévios (cs6). A articulação permitiu aos alunos relacionar as aprendizagens realizadas na aula de Inglês com outras efectuadas em contextos disciplinares diferenciados, de modo a que o conhecimento anteriormente adquirido assistiu e cresceu ao novo.

De realçar, no início de cada unidade, a actividade em que o tema aglutinador era introduzido e discutido com os alunos, constituindo-se como um tópico do seu interesse, ligado a conteúdos abordados nas áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo. Consideramos esta uma dimensão da subcategoria (cs1), negociação dos temas de aprendizagem.

Por último, de referir que a integração conseguida e percebida pelos alunos, contribuiu para uma aprendizagem significativa, aquela em que o aluno atribuiu sentido aos conteúdos apresentados. Relacionados, de algum modo, com a realidade dos alunos, esses conteúdos são passíveis de ser integrados no seu esquema de conhecimento, constituindo-se como novo conhecimento mobilizável (Alonso, 1996, 1999a, 2004b e 2006; Coll, 2001; Zabala, 2008).

## Questionário Diagnóstico 2, questão 6.2

### 6.2. De que áreas?

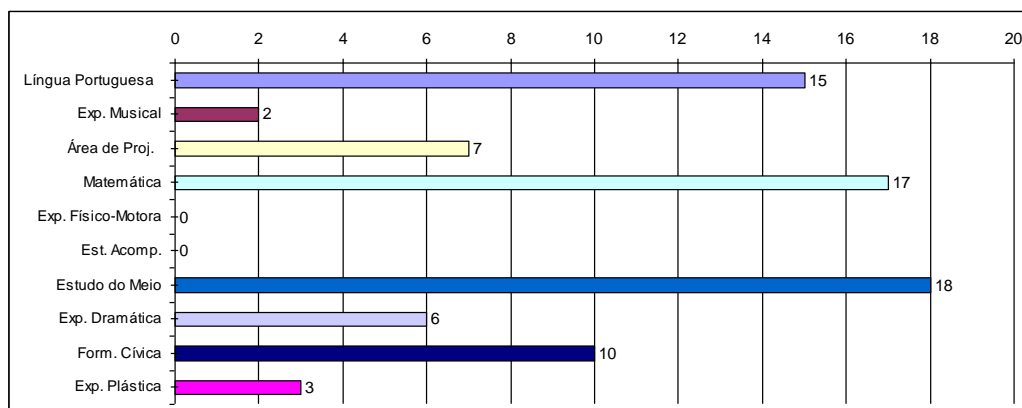


Figura XXIV

Quando solicitados a pronunciarem-se sobre quais os temas de intersecção, quais as áreas de transferência, obtiveram-se as seguintes respostas:

- A expressa maioria identifica a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio - respectivamente com 15, 17 e 18 ocorrências - como áreas privilegiadas de articulação e de criação de um espaço de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas comuns (Roldão, 1999), a aprendizagem da LE e o desenvolvimento integrado de competências das restantes áreas do currículo.

- Um conjunto menor de alunos identifica, ainda, nas aulas de Inglês, a presença das áreas ditas de Expressões. Excepção feita à área de Expressão Físico-Motora que, ainda que presente na planificação da 2ª unidade didáctica, não foi percebida pelos alunos, talvez por não ter sido suficientemente trabalhada. Relembra-se, a este respeito, a opinião de Zabala (1999), ao considerar que o tratamento globalizado destas áreas não é imprescindível, uma vez que elas próprias já comportam, no seu desenvolvimento pontos-chaves do enfoque globalizador, tais como a significatividade e a motivação.

- Há, ainda, a referir a identificação de articulação estabelecida com as Áreas Curriculares Não Disciplinares, Área de Projecto e Formação Cívica, respectivamente com 7 e 10 ocorrências.

Pelo exposto, consideramos ser evidente a presença da categoria articulação horizontal, corporizada nas subcategorias articulação entre conteúdos (ci3) e entre competências (ci4). De acrescentar, que a articulação conseguida (e reconhecida) está de acordo com as *Orientações Programáticas* para este nível de ensino, que perspectiva a “apropriação progressiva de competências específicas da disciplina (...) o desenvolvimento de competências gerais e transversais do Ensino Básico (...) a integração desta língua nas outras áreas curriculares” (Bento *et al.*, 2005: 9 e 10).

De igual modo, esta metodologia revestiu-se dos princípios orientadores patentes no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (DEB, 2001a), no que respeita à aprendizagem em geral que deve, nos 3 primeiros ciclos de escolaridade, revestir-se de um carácter articulador de saberes e de saber-fazer.

Questionário Diagnóstico 2, questão 6.3

6.3. *Achas importante que a professora soubesse o que estavas a aprender nas outras aulas?*

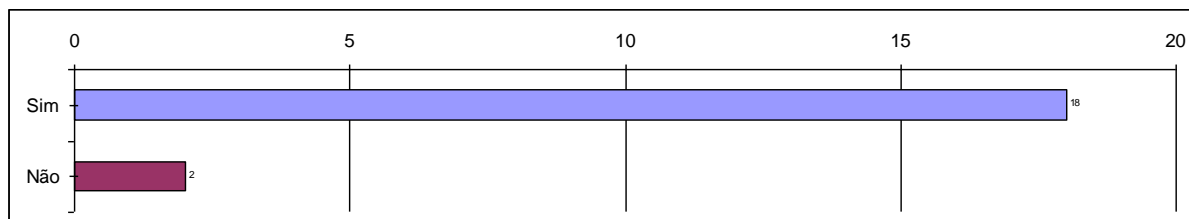


Figura XXV

Quando inquiridos acerca da importância da PE conhecer os temas aprendidos nas áreas curriculares, a maioria dos alunos (18) responde afirmativamente.

Questionário Diagnóstico 2, questão 6.3.1

6.3.1. *Se sim porquê?*

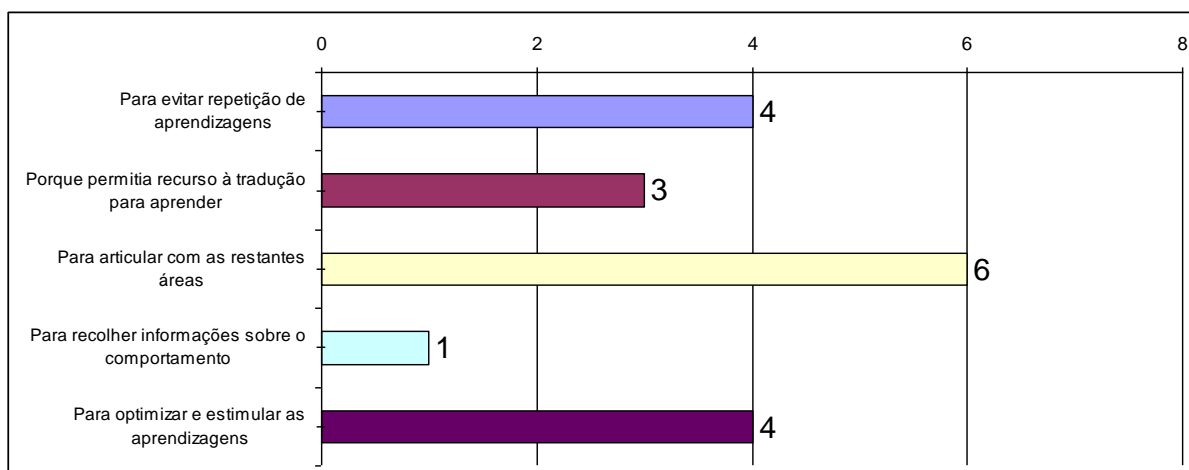


Figura XXVI

Colocada a questão que justifica o facto de ser, de certo modo, produtivo que a PE tenha conhecimento acerca das restantes áreas do currículo, obtiveram-se as seguintes respostas:

- Para evitar repetição – 4 alunos; podendo significar que o Inglês é percebido, por estes alunos, como instrumento de realização de aprendizagens. Nesta perspectiva, e extrapolando um pouco, os conteúdos a serem tratados no decorrer do currículo do 1º Ciclo, poderiam sê-lo com recurso à LE. Pensamos poder tratar-se do reconhecimento da



componente de conhecimento declarativo inerente à abordagem comunicativa do ensino da LE.

- Para permitir recurso à tradução – 3 alunos, o que pode evidenciar uma certa dimensão da negociação de sentidos (ac6), potenciada pela existência de articulação horizontal.

- Para articular com as restantes áreas – 6 alunos; assumpção de que a articulação horizontal é promotora das aprendizagens

- Para recolher informações sobre o comportamento - 1 aluno

- Para otimizar e estimular as aprendizagens – 4 alunos; em estreita articulação com a subcategoria progressão na aprendizagem (ac4).

Questionário Diagnóstico 2, questão 7

*7. A professora de Inglês fez algumas actividades que habitualmente já fazias nas outras aulas?*

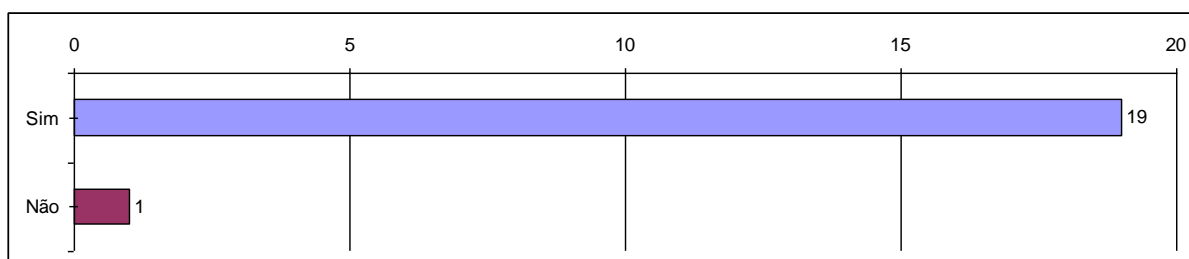


Figura XXVII

De um universo de 20 alunos, 19 reconhecem o recurso, em aulas de Inglês, a actividades já realizadas nas restantes áreas do currículo do 1º Ciclo. Consideramos ser esta, também, uma forma de promover a articulação horizontal.

Questionário Diagnóstico 2, questão 7.1

7.1. *Que actividades?*

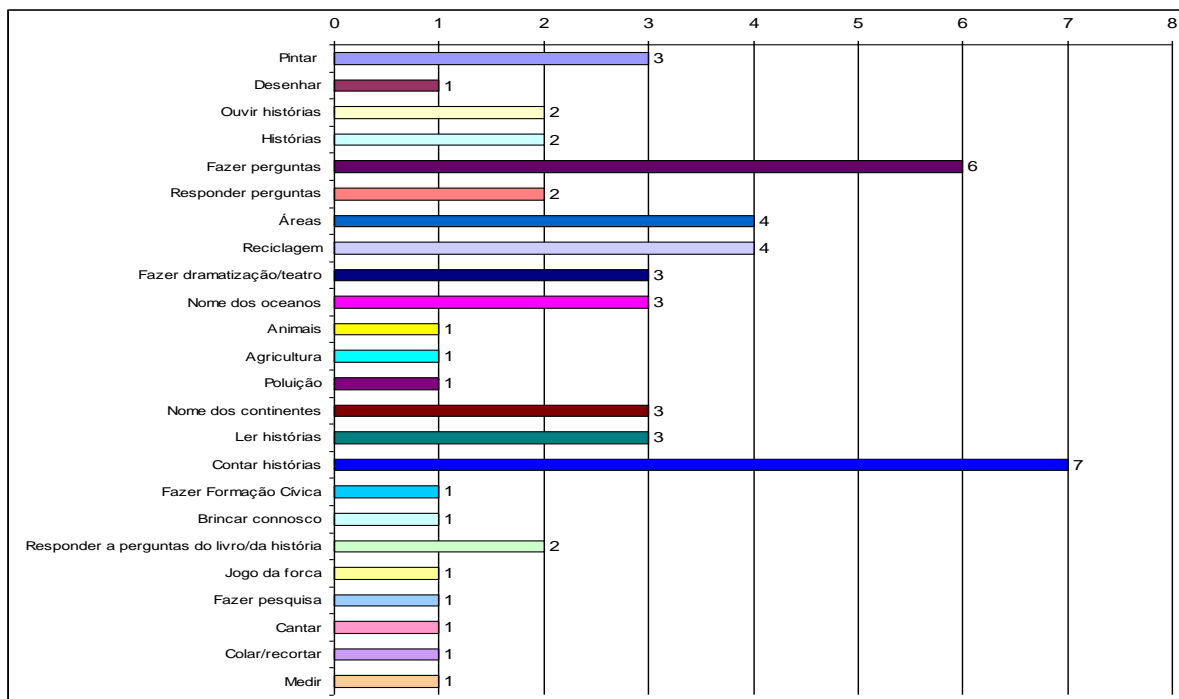


Figura XXVIII

Uma vez mais, atentemos na diversidade de actividades que os alunos reconhecem ter realizado em aulas de Inglês. Este facto é tanto mais relevante, porquanto se trata de crianças de um baixo nível etário, cujos padrões de concentração apresentam, ainda, algumas limitações. A este respeito relembramos a opinião de Palim e Power (1996): “children have a short concentration span. Change the activity to ensure children remain interested” (p. 9).

Apesar de uma confusão notória e compreensível, dado o nível etário, entre os conceitos de actividades e temas, os alunos manifestam, novamente, a auto consciencialização acerca do processo de aprendizagem e da sua dimensão integradora, de articulação horizontal. São referidas, de igual modo, actividades como contar histórias (7 ocorrências) e fazer perguntas (6 ocorrências), paralelamente com áreas e reciclagem (4 ocorrências). As histórias são referidas no total de 13 ocorrências sendo perceptível não só a integração baseada em histórias (ci1), mas também o seu contributo para o desenvolvimento integrado de competências (ac5), na medida em que 2 alunos referem

ouvir histórias, 3, ler histórias; 7, contar histórias, e 2, responder a perguntas acerca da história. Corroborar-se a opinião de Ellis e Brewster (1991) e Wright (1995), ao considerarem serem as histórias uma forma de desenvolver a competência linguística, constituindo-se como um estímulo para falar e escrever, apelando à comunicação e, simultaneamente, um meio de promover a articulação curricular.

Em síntese, da análise dos questionários salientamos os seguintes aspectos:

- o constatar de diferenças entre a abordagem metodológica desenvolvida e a proporcionada pelo *PGEI*;
- a atitude favorável face à presença do PT nas aulas de Inglês e do recurso a temas abordados nas restantes áreas do currículo do 1º Ciclo, como factores associados a uma aprendizagem colaborativa, significativa e funcional;
- a constatação de que a articulação horizontal percebida serviu à promoção de um relação afectiva com o Inglês;
- a diversidade de actividades e de formas de organização do trabalho como promotoras do envolvimento dos alunos na aprendizagem de Inglês;
- o reconhecimento das potencialidades da estratégia integradora de *storytelling* como promotora do desenvolvimento integrado de competências de Inglês e de uma relação afectiva com a língua;
- o desenvolvimento gradual de uma atitude reflexiva por parte dos alunos, pronunciando-se, de forma detalhada, acerca da abordagem metodológica “*A story (for you) to learn*”;

### **A observação de aulas**

A análise do conteúdo das grelhas de observação de aulas far-se-á, de forma sucinta, e, sempre que considerado pertinente, em articulação com a planificação das unidades didácticas, classificando como positivos e negativos aspectos das unidades de registo referentes ao PT e PI e que constam dos *Anexos 27, 28 e 29*.

### Observação do professor titular

#### Aspectos positivos

“tema/questão abordados, relativos à área de Matemática. Boa articulação interdisciplinar”; “boa organização do trabalho”; “Houve motivação dos alunos/participação e envolvimento”; “Boas interações Prof/alunos”; “Boa articulação com as matérias estudadas em Estudo do Meio”.

Não houve registos de aspectos negativos nas Grelhas de Observação do PT, podendo inferir-se que, na sua perspectiva, o Projecto Curricular se caracterizou pelas suas potencialidades.

### Síntese da observação do professor titular

#### Aspectos positivos

“objectivos bem conseguidos”; “Boa articulação de matérias com outras áreas disciplinares”; “actividades bastante diversificadas”; “[os alunos] reagiram bem às propostas de trabalho”.

#### Aspectos negativos

“2-3 alunos estavam um pouco ausentes”; “A Daniela e o Zé Pedro estiveram a brincar com os adereços que lhes deu a professora, algo distraídos”; “Zé Pedro e David (...) estiveram apáticos no desenvolvimento das actividades propostas”.

Relembra-se, pela sua relevância, o facto de aquando da análise do Questionário Diagnóstico 2, dois alunos terem referido que não conseguiram aprender Inglês, o que, de certo modo, é ratificado pelo PT ao observar que os alunos não se envolveram nas actividades.

### Observação da professora investigadora

Como anteriormente se explicou, a designada Grelha de Análise de Observação (*Anexo 20*) destinava-se ao PI e integrava as três dimensões do *Referencial de Construção do Projecto*, visando averiguar da sua presença no decorrer das aulas. Nessa perspectiva, recolheram-se dados que, influenciados pelos quadros teóricos de referência, foram ou não

ratificados em contexto real de acção. Tratou-se, de um olhar atento e treinado, mas também aberto e amplo sobre os fenómenos observados.

Aos três grupos que constituíam esta grelha estavam subjacentes as dimensões construtivista, integradora e comunicativa da aprendizagem, salientando-se os aspectos considerados mais susceptíveis de serem observados, isto é, constatados em contexto natural de observação. Deste modo, encontramos no 1º grupo, itens relativos à significatividade da aprendizagem, à articulação horizontal e à activação de conhecimentos prévios. O 2º grupo é composto por itens respeitantes ao desenvolvimento integrado de competências da LE. Finalmente, o 3º grupo integra itens referentes à adequação das actividades ao nível etário dos alunos, ao seu envolvimento nas actividades, bem como à integração baseada em histórias “ao serviço” da progressão no desenvolvimento integrado de competências em LE. Os itens, ou parâmetros de observação, foram classificados de acordo com o nível de frequência revelado na prática. Havia na grelha um espaço destinado a aspectos a melhorar onde, com o evoluir do Projecto, se passaram a registar os aspectos considerados mais positivos. Tal aconteceu, porque a progressão da PE e dos alunos o justificaram, e esse facto permitiu que focalizássemos a nossa atenção nas potencialidades da abordagem metodológica.

Apresentada a estrutura constitutiva da grelha, segue-se a descrição e análise dos dados considerados pertinentes para o estudo. Assim, há a registar a evolução constatada da 1ª à última aula do Projecto. Esta evolução não se processou num contínuo linear, o que justifica o pressuposto de que a aprendizagem é uma actividade decorrente de conflitos, sendo antes um processo de avanços e recuos em que o aluno vai aprendendo a aprender e aprende. Estes conflitos ocorrem entre o que é já conhecido e o que se pretende conhecer (Zabala, 2001 e muitos outros), conduzindo a uma reestruturação dos esquemas de conhecimento, uma modificação decorrente de um processo de “equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio” (Mauri, 2001: 94). À semelhança da análise anterior, far-se-á uma apresentação agrupada em aspectos positivos e negativos. De acrescentar que os comentários aparecem, frequentemente, em forma de notas, de modo a que o registo não interferisse no tempo de observação.

#### Aspectos positivos

A partir da 10ª aula, verifica-se uma maior presença de categorias como aprendizagem significativa e colaborativa, articulação horizontal e vertical, abertura e flexibilidade e desenvolvimento integrado de competências:

10ª aula – “todos os alunos envolvidos no reconto da história”; Muito evidenciada a activação de conhecimentos prévios e a articulação com o currículo do 1º ciclo, no que respeita à área de ...

13ª aula – “Articulação com o 2º ciclo “*Where from?/What like?*”

14ª aula – “Toda a turma percebeu porque quando questionados sobre partes da história respondeu em coro”.

17ª aula – “significatividade muito evidenciada porque a actividade lúdica foi de encontro aos interesses da criança”; “enriquecimento da planificação introduzindo componente de jogo não planificada inicialmente”.

20ª aula – “alunos muito expectantes à espera de frases a seguir às imagens. A quererem contar em Inglês, a história.

24ª aula – “houve interacção P/P . Muito boa. Já foi conseguido o *pair-work*. 2 alunos, o que foi perfeito, já registaram uma resposta para cada pergunta que serviu de modelo para a interacção”; “Muito menos confusão do que no *pair-work* da 1ª unidade”.

26ª aula – “Nota-se já uma grande preocupação dos alunos em dar uma resposta completa”; “Os alunos já recuperam estratégias de aprendizagem: em diálogo P/A questionado sobre onde estava o seu ovo da Páscoa, um aluno, não sabendo a resposta, lê da sua folha de instruções”; outros manifestam compreensão ao responderem de forma diferente à questão: *Where is the English teacher?*”.

#### Aspectos negativos

1ª aula – “os alunos deveriam ter mais oportunidades de intervir na história”.

4ª aula – “Deveria ter deixado que os alunos colocassem todos os *wordcards* e legendassem todo o cartaz”.

6ª aula – os alunos não participaram, (...) no início da aula (...) foi uma aula muito “calada”.

17ª aula – “speaking reduzido a respostas dadas só por uma palavra, revelando apego ao modelo de ensino anterior. “Deveria ter exigido a resposta completa não só a profissão”.

Pelo exposto, conclui-se que há a progressão na aprendizagem dos alunos e da professora, percebida em graus de desenvolvimento das competências, tornando-se, à medida que o projecto avança, os alunos mais envolvidos e autónomos na realização das actividades, na medida em que são capazes, por exemplo, de interagir entre eles realizando um trabalho de par que, inicialmente, não tinha sido conseguido (*Anexo 28*). Tal é também verificável ao analisarmos a quantidade de alunos que, de forma crescente, vai participando nas diferentes actividades: contar uma história passa de Poucos a Muitos da 1ª à 20ª aula; recontar uma história passa de Poucos a Todos na 10ª aula; ler de Alguns para Todos da 1ª à 10ª aula, podendo, ainda, apontar-se outros exemplos conforme comprova o *Anexo 28*. Recorda-se que, como anteriormente afirmado, esta progressão não foi linear, registando-se momentos de “paragem”: umas vezes porque a actividade proposta não foi conseguida pelos alunos, outras vezes porque em determinada aula, esta ou aquela competência não era suposto ser desenvolvida de modo a possibilitar a sua observação. A PE, por seu lado, revelou gradualmente maior flexibilidade relativamente à planificação, atentando nas fragilidades evidenciadas pelos alunos de modo a resolvê-las, acrescentando algo à planificação. Deste modo, considera-se que a professora tornou mais eficaz a sua atitude de mediadora contribuindo para promover as interacções e concorrendo, desta forma, para mais e melhor aprendizagem.

### **Gráficos representativos da análise de conteúdo da observação das aulas**

Os gráficos que, seguidamente, se apresentam na Figura XXIX, resultam da análise de conteúdo aplicada às aulas observadas e transcritas, servindo, exclusivamente, para melhor ilustrar esta análise, concorrendo para a sua compreensão, facultando uma panorâmica geral da fase de desenvolvimento do estudo.

Gráficos parciais

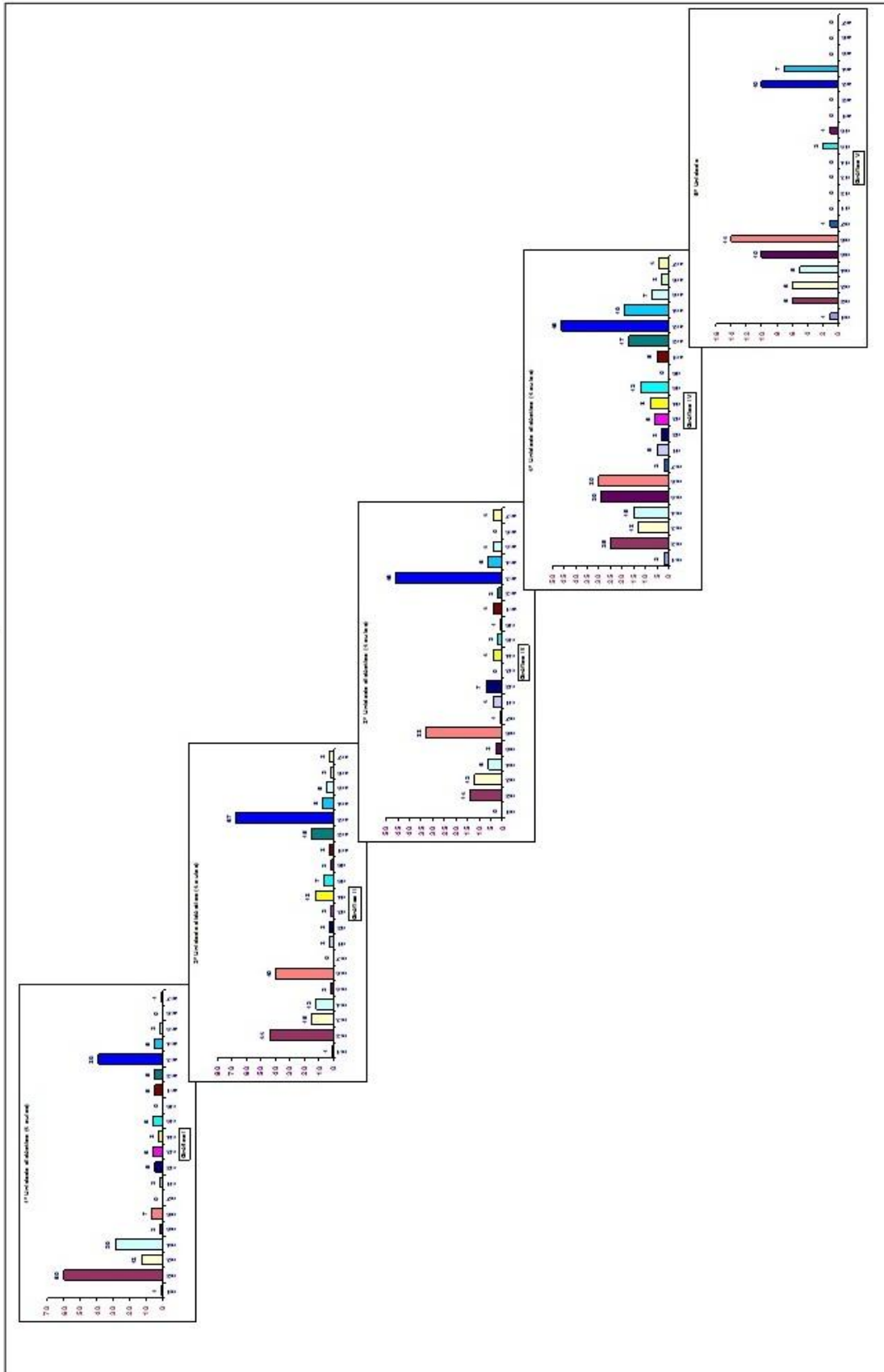


Figura XXIX



Os gráficos que integram a Figura XXIX revelam a presença das diferentes dimensões inerentes ao *Referencial de Construção do Projecto Curricular*, consubstanciadas nas categorias e subcategorias presentes no Modelo de Análise de Dados apresentado anteriormente. De salientar, para uma leitura correcta, que o último gráfico é representativo de uma aula observada, sendo os outros relativos a quatro. Tal deve-se ao facto de a 5ª unidade didáctica integrar apenas 3 aulas variando as anteriores entre seis e sete aulas.

A análise conjunta, apresentada de seguida, permitirá compreender de que forma o projecto de investigação-acção colaborativa resultou numa melhoria significativa do desenvolvimento de competências de alunos e professores, constituindo-se como um modelo de referência para organizar o ensino e a aprendizagem neste ciclo de ensino, em particular no que à LE diz respeito.

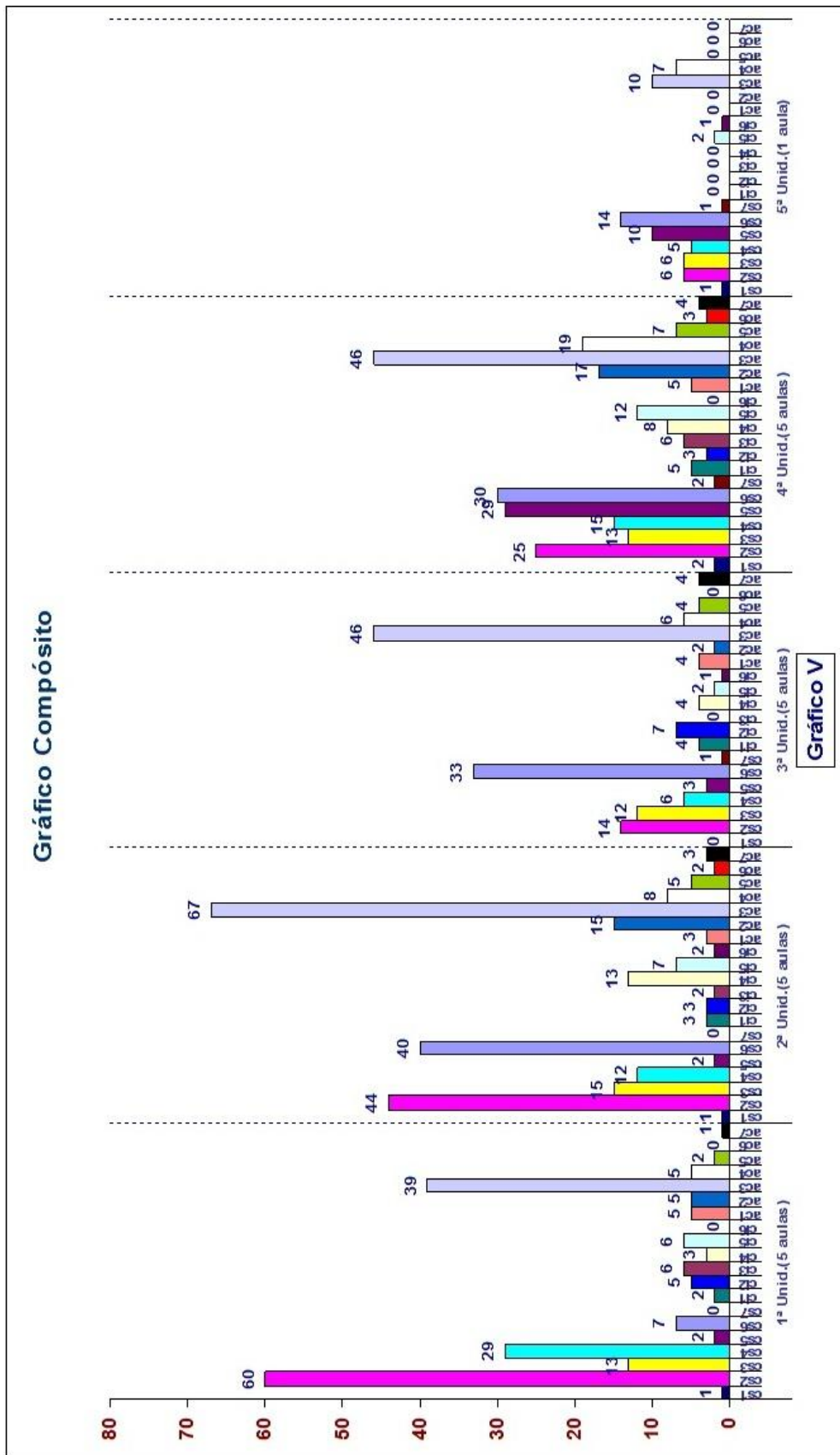


Figura XXX

Da análise alicerçada em categorias e subcategorias ilustrada, de forma panorâmica no Figura XXX, partiu-se para a interpretação do nível de frequências verificado e da sua relevância no que respeita às questões investigativas e aos objectivos do estudo. Iremos, assim, proceder à análise interpretativa, estruturada nas três dimensões já mencionadas: Concepção Construtivista do Conhecimento e da Aprendizagem, Concepção Integradora do Currículo e Abordagem Comunicativa do Ensino da LE.

### Concepção Construtivista do Conhecimento e da Aprendizagem

Verificamos que, ao longo das 17 aulas transcritas que integram as 5 unidades didácticas que consubstanciam a fase de Desenvolvimento/Experimentação do Projecto, as subcategorias e as categorias que reflectem esta dimensão apresentam um nível de frequência elevado, salientando-se:

O envolvimento interno e externo das actividades (cs2) com ocorrências que se distribuem entre as 14 e 60. De realçar que as 60 ocorrências verificadas na 1ª unidade didáctica, se devem ao facto de serem consideradas, nesta subcategoria, as participações dos alunos efectuadas em LM. Esta nossa opção justifica-se, por se tratar de um nível elementar de aprendizagem e os alunos não possuem, ainda, conhecimentos linguísticos que lhes permitem a participação em LE. Assim, recorreram à tradução como estratégia de aprendizagem para demonstrar compreensão (O'Malley & Chamot, 1990), quando não conseguiam fazê-lo em Inglês.

A activação de conhecimentos prévios (cs6) com frequências entre os valores 7 e 30, verificando-se, a partir da 1ª unidade didáctica, uma tendência marcadamente ascendente, interpretando-se esta tendência pelo facto de os alunos estarem já mais familiarizados com a metodologia e, assim, conseguirem mobilizar conhecimentos para a aula de Inglês;

Quanto às subcategorias avaliação formativa e sumativa (cs5) e auto-regulação da aprendizagem (cs7), relativas às categorias funcionalidade e aprender a aprender, apresentam um baixo grau de frequência (valores entre 0 e 3). Este facto considera-se consequência da introdução de novas práticas, até aí não disseminadas, relativas à competência de aprender a aprender tal como afirmam Alonso (2006); Alonso, Roldão & Vieira (2006); CE (2006); Zabala (2001). Tal competência, assumida como categoria, implica o desenvolvimento de capacidades reflexivas, estratégicas e metacognitivas que, por sua vez, implicam a apropriação pelos alunos do próprio processo de aprendizagem.

Relativamente à negociação dos temas de aprendizagem (cs1) que, como afirmam Alongo (1996); Perrenoud (2003) e Zabala (1999), constituem uma forma de atribuir um sentido à aprendizagem, representativa da categoria significatividade, apresenta apenas a frequência de 1, por, de acordo com o estabelecido no modelo proposto, a negociação de temas ocorrer no início de cada unidade. Na 3ª unidade didáctica, não se verifica esta negociação, uma vez que não foi possível observar a 1ª aula, momento do Projecto em que ela ocorria de forma mais perceptível.

### Concepção Integradora do Currículo

Constata-se, num primeiro olhar, ser a dimensão do Projecto com menor número de ocorrências. Num olhar mais atento, consideramos que as categorias que talvez melhor definam a Dimensão Integradora do Currículo – articulação horizontal – e a leitura agrupada das subcategorias que a integram – articulação entre conteúdos/competências – nos facultam uma visão mais substantiva e real da integração conseguida. Obtivemos, assim, uma frequência de 9, 15, 4, 12, relativa às 1ª, 2ª, 3ª e 4ª unidades didácticas, reveladora da integração conseguida o que, tendo em conta o número de aulas observadas, 16, se considera satisfatório. A distinção entre conteúdos e competências serve apenas um propósito: verificar até que ponto são utilizados os conteúdos específicos de cada área disciplinar e em que medida são integradas as dimensões procedimentais e atitudinais ligadas a esse conteúdo.

Relativamente à categoria aqui definida como articulação vertical, observada na subcategoria sequencialização entre aulas (ci5), com frequências de 6, 7, 2, 12, em cada uma das unidades didácticas, considera-se como positiva a ligação conseguida entre as diferentes aulas do Projecto, realçando-se, como demonstrado no *Anexo 21*, a ligação estabelecida entre aulas de unidades diferentes, no sentido de activar nos alunos conhecimentos prévios. Servimo-nos de um exemplo concreto, na 4ª unidade didáctica, na qual a professora refere uma das personagens da história lida na unidade 2 como forma de activar conhecimentos necessários à promoção da comunicação.

Quanto à subcategoria (ci1), integração baseada em histórias, constata-se o aumento gradual do número de frequências, o que poderá significar uma apropriação da metodologia por parte do professor e dos alunos. Concluimos, assim, que a abordagem *story-based* utilizada foi, progressivamente, reconhecida e rentabilizada como modo de

construir aprendizagens alicerçadas em temas, temas esses tidos como “núcleos globalizadores das aprendizagens” (Alonso *et al.*, 1994).

No que respeita à categoria flexibilidade, concretizada na subcategoria adequação e enriquecimento da planificação (ci6), constata-se a inexistência de ocorrências nas unidades didáticas 1 e 4, e o reduzido número de ocorrências respectivamente nas 2ª e 3ª unidades didáticas. Referindo-nos à dimensão desta subcategoria, da responsabilidade da professora, consideramos uma vez mais que o tempo disponível para o estudo não lhe permitiu, talvez, desenvolver uma atitude de autonomia face às planificações, no sentido de as enriquecer, ainda que estas planificações fossem previamente apresentadas e discutidas, numa perspectiva de construção colaborativa.

#### Abordagem Comunicativa no Ensino da LE

Tratando-se de um Projecto de iniciação ao ensino da LE remetido para um contexto de “oferta educativa extracurricular” (ME, 2005b: 9785), percebemos como relevantes todos os progressos evidenciados que rompem, de certo modo, com a barreira institucional que confina o Inglês a uma actividade de prolongamento de horário com a qual se pretende, essencialmente, “sensibilizar para a diversidade linguística” (DEB, 2001a). Tal facto colide com o enunciado nas *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005), que entendem ser objectivo do ensino da língua, neste nível de ensino, a sua integração nas restantes áreas do currículo, objectivo que a actual proposta curricular não favorece. Pelo exposto, concluímos pela necessidade de articular objectivos e contextos institucionais de realização, a fim de se rentabilizem recursos conduzindo a uma melhoria nas aprendizagens.

Assim, assinalamos cada uma das frequências apresentadas nas diferentes subcategorias com um sinal positivo, como uma melhoria, um avanço, considerando o enquadramento condicionador da investigação relativo ao número de aulas de desenvolvimento do Projecto, que impediu um estudo mais longitudinal, assim como o nível de conhecimentos linguísticos dos alunos, que, como apresentámos aquando da análise dos questionários, foram exclusivamente adquiridos numa perspectiva de enriquecimento curricular, não de currículo, que consideramos de sinal negativo, partilhando a opinião do PT referida em entrevista:

mas (...) o Inglês acaba por ser um apoio à família.(...) Mas se fosse colocado dentro da parte curricular provavelmente seria visto já de uma outra forma pelos próprios alunos, pelos encarregados de educação e depois pela forma de dar dos professores. Isto p'ra todos os efeitos é uma oferta. É uma ocupação (*Anexo 24*).

Deste modo, atribuímos às categorias conhecimento declarativo, conhecimento procedimental, consubstanciadas nas subcategorias uso de linguagem de sala de aula, e desenvolvimento integrado de competências, (ac1 e ac5), como reveladoras do facto dos alunos terem aprendido Inglês, usando-o em situação real de comunicação, (ac1). Esta aprendizagem realizou-se ao nível das quatro capacidades de base (4 *skills*) da língua, ouvir, falar, ler e escrever, representada por níveis de frequência que se situam entre 2,5,4 e 7, numa tendência de progressão, perceptível a partir da 1ª unidade didáctica, conforme comprovam os valores ilustrados no gráfico V. Considera-se aqui a dimensão de competência relativa aos conteúdos específicos da LE. Centrando-se, este estudo, num Projecto Curricular Integrado de ensino de língua, a dimensão de competência em LE assume-se como “fundadora”, percebida como “uma dimensão específica que se entende enquanto capacidade de comunicar nessa língua” (Pereira, 2008: 4).

Relativamente às subcategorias progressão na aprendizagem (ac4), com frequências situadas entre 5, 8, 6 e 19, e negociação dos temas de aprendizagem (ac6), com 0,2,0 e 3 ocorrências, que remete para a categoria currículo negociado, esta negociação realizou-se ao nível do desenvolvimento e concertação de estratégias cognitivas e comunicativas em LE, promotoras da progressão, de acordo com os níveis de desempenho estabelecidos pelo *CEFR*. De acordo com o *CEFR*, na aprendizagem de uma LE, as actividades reprodutivas e produtivas são as que primeiro ocorrem (CCO, 2001). Assim sendo, torna-se aceitável que os momentos de produção dos alunos, ocorridos após momentos de reprodução, não sejam muito elevados. Tomando em linha de conta o seu escalão etário e o tempo de desenvolvimento do Projecto Curricular, consideramos que, ainda que reduzido o número de frequências da subcategoria ac6, a negociação visando a construção de novos significados com recurso à língua estrangeira é de realçar.

Relativamente à progressão na aprendizagem, ela é encarada sempre que se regista um qualquer avanço: quando se passa da palavra à frase, à construção de pequenos textos, e a uma leitura com correcção ao nível da pronúncia. Este é o conceito de progressão que

sustenta os níveis de desempenho propostos pelo *CEFR* (CCO, 2001) e será abordado, em pormenor, aquando da análise da Matriz de Avaliação de Competências.

Quanto ao número de frequências verificadas na subcategoria sequencialização das actividades, 2, 6, 4 e 7, que integra a categoria abordagem “*action-oriented*”, reflecte a progressão ao nível do carácter dinâmico do Projecto, bem como o desenvolvimento integrado das competências. As actividades propostas proporcionaram o tratamento dos conteúdos na sua componente oral e escrita, pelo que consideramos o nível de ocorrências obtido como satisfatório.

A progressão é também perceptível na subcategoria (ac7), adequação das actividades ao nível etário dos alunos, constituindo-se como uma componente da categoria aprendizagem centrada no aluno, com frequências situadas entre 1,3,4,4, que aqui percebemos exclusivamente na sua dimensão de ludicidade e desafio, elementos que estimulam o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem “activas, significativas diversificadas e socializadoras” (DEB, 2001b: 29), atribuindo-lhes um papel relevante na sua realização.

### **A auto-avaliação dos alunos**

Optámos por organizar as informações recolhidas pelas fichas de auto-avaliação em três grupos distintos, ainda que complementares, por entendermos que em cada um deles existe uma certa homogeneidade relativamente às categorias e subcategorias para que apontam as questões e as respostas obtidas. Deste modo, o primeiro grupo a analisar diz respeito à percepção que os alunos tiveram das aulas, das aprendizagens realizadas e das actividades desenvolvidas. No segundo grupo, debruçamo-nos sobre aspectos relativos à integração e à progressão nas aprendizagens das áreas curriculares do 1º Ciclo do EB e de Inglês. O último grupo, já com o questionário apresentado em Inglês, diz respeito à progressão na LE e enfatiza o papel da língua como instrumento de aprendizagem. Revisitamos aqui uma das recomendações sobre o ensino da LE na Europa, que podem ler-se na rede de dados Eurydice: “An excellent way of making progress in a foreign language is to use it for a purpose, so that the language becomes a tool rather than an end in itself” (Eurydice, 2001: 188).

Relembramos que a auto-avaliação, consubstanciada nestas fichas, se reveste de um carácter marcadamente formativo, tendo sido realizada por cada aluno em forma de

reflexão sistematizada “sobre (...) os meios, as aquisições e as suas lacunas, bem como as produções, a sua análise e interpretação” (Bernardes & Miranda, 2003: 24), isto é, sobre o que e como aprendeu, tomando consciência de forma deliberada e testemunhando acerca do percurso efectuado.

Atentemos nos gráficos apresentados, que deverão ser lidos e interpretados paralelamente com as planificações da unidades didácticas e as correspondentes *Explicitações da sequência de actividades*, apresentadas no decorrer deste capítulo, possibilitando uma visão mais ampla e contextualizada da realidade estudada.

Assim, nas Figuras XXXI e XXXII, consideramos que o número de alunos que assinala a alternativa “Nem fácil nem difícil” se justifica pelo facto de estarem perante uma nova metodologia, uma prática de auto-avaliação pouco familiar e pela presença da câmara e dos PT e PI na sala de aula. Os alunos sentiam-se naturalmente pouco à vontade perante presenças e práticas que saíam da rotina de aula de LE.

Ficha de avaliação processual, questão 1,  
1ª unidade didáctica, 1ª aula

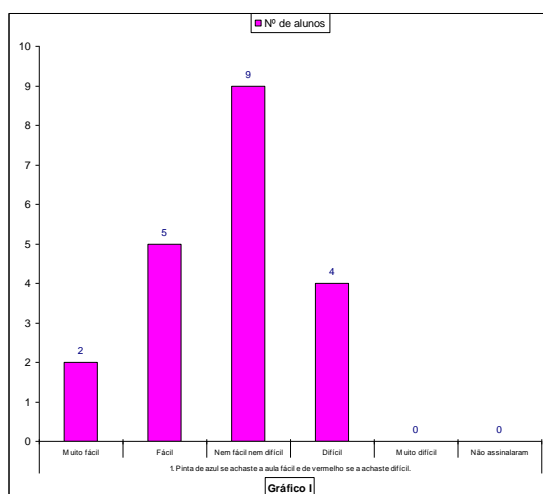


Figura XXXI

Ficha de avaliação processual, questão 1,  
1ª unidade didáctica, 2ª aula

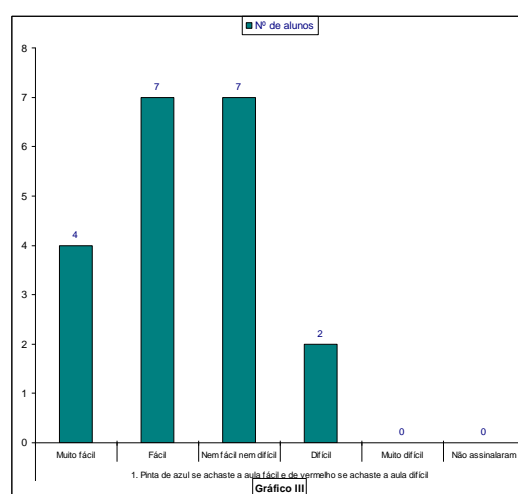


Figura XXXII

Na terceira aula, os alunos demonstram já algum à vontade, sendo que um número significativo, 8, avalia a aula como difícil (Figura XXXIII). Se atentarmos na *Explicitação da sequência de actividades (Anexo 25)* e na aula transcrita (*Anexo 21*), concluímos que este facto poderá ficar a dever-se à actividade realizada em pares, em que os alunos teriam que colocar questões e responder acerca das personagens. Consideramos que a tarefa proposta terá sido pouco adequada ao nível etário dos alunos (ac7), uma vez que



pressupunha um certo grau de autonomia, que estes ainda não teriam desenvolvido. Deste modo, a actividade foi percebida como difícil, o que impossibilitou o apelo à comunicação (ac3) pretendido e o envolvimento de alguns alunos na tarefa (cs2). Posteriormente, repetiu-se esta actividade já com sucesso, conforme se verificará mais adiante neste capítulo.

Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 3ª aula

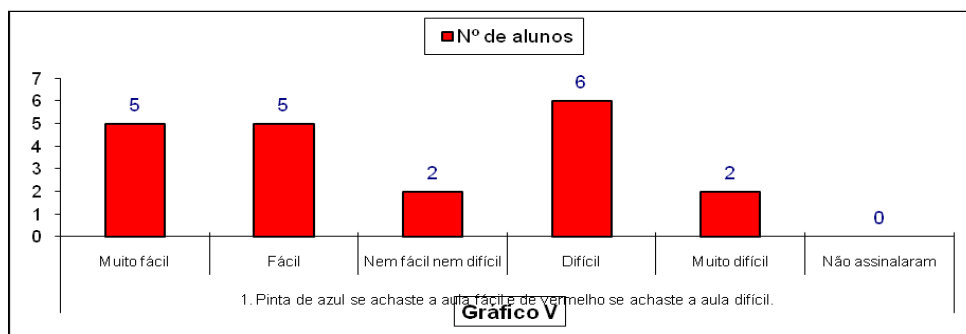


Figura XXXIII

A validação do Projecto que, neste caso, dependia do *feedback* facultado pelos alunos, evolui, na 4ª aula da 1ª unidade didáctica, de modo a facultar informações mais específicas acerca das actividades da aula que se apresentavam como fáceis ou difíceis. Pretendia-se, assim, conseguir um envolvimento mais acentuado dos alunos (cs2), adequando o Projecto aos seus interesses e necessidades (ac7), flexibilizando e enriquecendo (ci6), promovendo uma aprendizagem significativa conducente à melhoria das práticas e à progressão (ac4).

Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 4ª aula

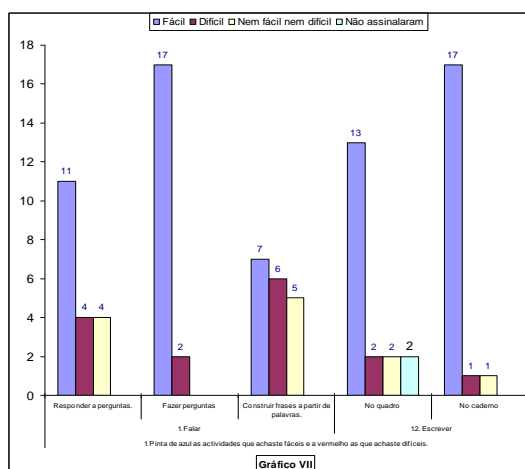


Figura XXXIV

Deste modo, na 4ª aula, visámos a recolha de informações acerca das competências da LE a que Johnson (2008) se refere como “*four language skills*” (p. 278). Verificámos que, relativamente a *speaking* e *writing*, 11 alunos referiram ser fácil responder a perguntas, 17 fazer perguntas e apenas 7 consideram fácil construir frases. Esclarece-se que a actividade de construir frases visava a produção de um texto escrito, actividade nunca realizada até então. Quanto à escrita no quadro e no caderno, um número significativo de alunos, respectivamente 13 e 17, manifesta não sentir dificuldades. Assiste-se ao reconhecimento por parte dos alunos do desenvolvimento integrado de competências (ac5), já que todos assinalam actividades relativas a *speaking* e *writing*.

Na 5ª aula não se registam alunos a considerarem a aula difícil. Tal ficará a dever-se à sequencialização entre aulas (ci5), uma vez que foram consolidados e mobilizados conteúdos da aula anterior, correspondendo a uma activação de conhecimentos prévios (cs6). As actividades realizadas eram já familiares aos alunos, permitindo o consolidar de hábitos de trabalho e o desenvolvimento de rotinas necessárias à aprendizagem da LE (Scott & Ytreberg, 1999). O novo conteúdo apresentado, relativo à categoria que designámos como conhecimento declarativo, relacionava-se com a enunciação expressa de uma regra de funcionamento da língua a que os alunos acederam pela activação de conhecimentos prévios (cs6) da LM. Tratou-se de dimensionar a LE através da LM, sendo este procedimento revelador da articulação horizontal promovida. Consideramos o paralelismo estabelecido como uma das componentes da aprendizagem significativa, aquela em que os alunos constroem novo conhecimento, transferindo, mobilizando parte do seu esquema de conhecimento, no sentido de atribuir significados, ou seja, de aprender.

## Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 5ª aula

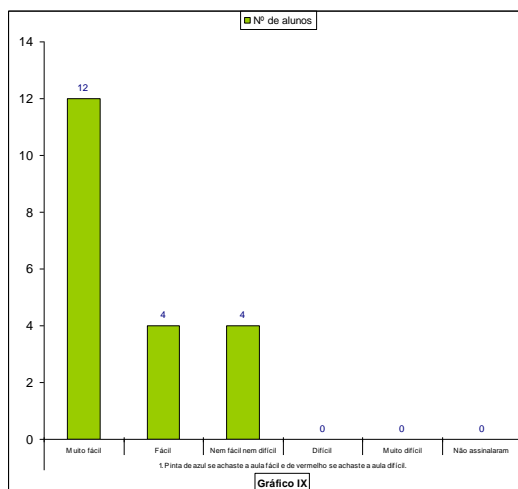


Figura XXXV

Na 6ª aula, Figura XXXVI, a tendência para os alunos se pronunciarem relativamente à aula como tendo sido fácil mantém-se com 16 ocorrências. Consideramos relevante sublinhar a dimensão integradora da aprendizagem centrada em temas, que surgem de histórias e se encontram integrados na planificação do PT. Conforme se verifica na *Explicitação da sequência das actividades (Anexo 25)*, os elementos da história continuam a estabelecer ligações entre aulas (ci1), promovendo a articulação entre conteúdos e competências (ci3, ci4), no caso da área disciplinar de Matemática. A activação de conhecimentos prévios (cs6) desta disciplina, a intervenção do PT patente na aula transcrita (aprendizagem colaborativa) e as actividades centradas no interesse do aluno (ac7), nomeadamente a actividade de colorir de acordo com as instruções da PE, contribuíram, também, para o desenvolvimento integrado de competências da LE (ac5) e da área de Expressão Plástica, uma vez que os alunos ilustraram de acordo com instruções. Todos estes elementos contribuíram para que os alunos considerassem a aula como fácil, já que esta disponibilizava vários “pontos de ancoragem”: integração, significatividade e adequação.

Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 6ª aula

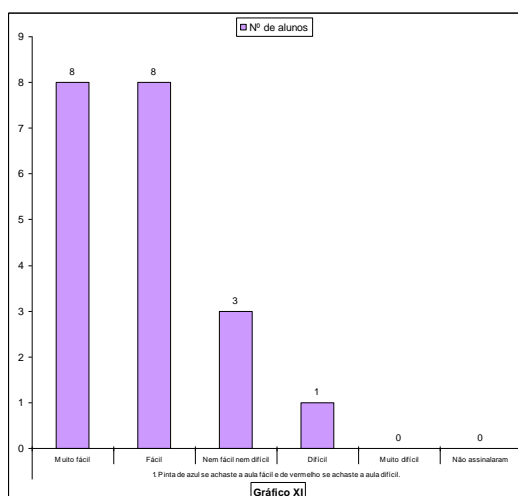


Figura XXXVI

Relativamente à 2ª unidade, regista-se, na 1ª aula, Figura XXXVII, uma elevada auto-estima dos alunos (cs3) que, uma vez mais, consideraram a aula fácil, manifestando, não só o seu envolvimento (cs2), mas também o sucesso na realização das actividades. Atentando na *Explicitação da sequência de actividades* desta unidade, apresentada no decorrer deste capítulo, consideramos que tal ficará a dever-se à negociação dos temas de aprendizagem (cs1) e à activação de conhecimentos prévios (cs6) relativos à Área de Projecto, cujo tema “Educação Ambiental e Patrimonial” já tinha proporcionado aos alunos abordar o tema da poluição, facto que é comprovado na aula transcrita (*Anexo 21*). De acrescentar, pela sua relevância, a diversificação de materiais (ci2) - fantoches e CD - que promoveram o envolvimento nas actividades (cs2). A dimensão lúdica presente nas actividades propostas foi de encontro aos interesses dos alunos (ac7), promovendo a articulação horizontal, nomeadamente no que respeita às Áreas de Expressões, conforme se verifica na planificação e na *Explicitação da sequência de actividades*. O facto de, nesta aula, se ter assistido a uma incidência da competência de *speaking* poderá, também, ter contribuído para que todos os alunos conseguissem realizar as actividades, considerando, por este motivo, a aula fácil.

Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 1ª aula

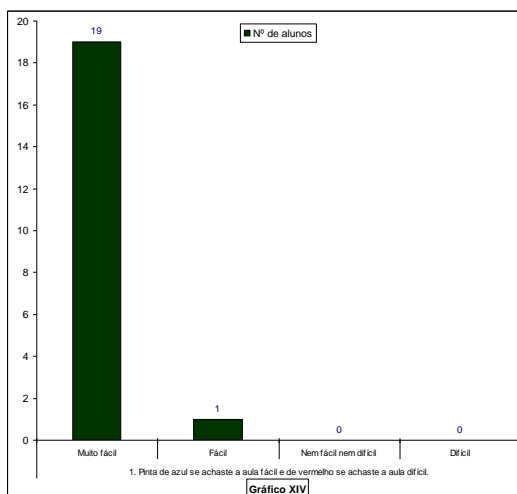


Figura XXXVII

Na 2ª aula, Figura XXXVIII, permanece a tendência para considerar a aula como fácil, assistindo-se, assim, à elevada auto-estima dos alunos (cs3), uma vez que 18 consideram a aula muito fácil e 2 fácil.

Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 2ª aula

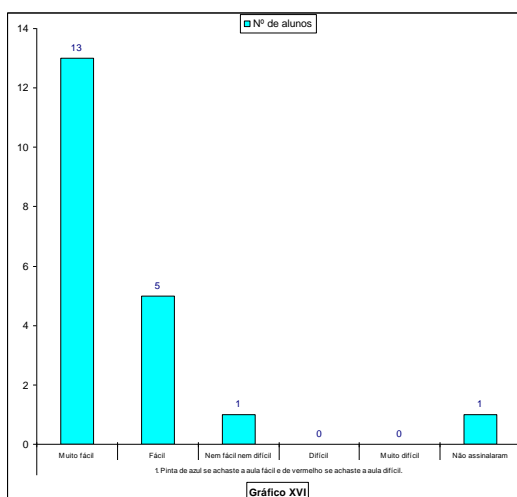


Figura XXXVIII

Relativamente à 3ª aula, Figura XXXIX, esta tendência mantém-se pelo que se considerou necessário confirmar os dados, introduzindo, na aula seguinte, 4ª aula, alterações na ficha, alterações essas que visavam obter informações relativas às actividades consideradas fáceis/difíceis e confirmar os resultados obtidos até ao momento, dando lugar

à função reguladora que esta avaliação assumia relativamente à abordagem metodológica desenvolvida. Ainda nesta aula, constata-se o desenvolvimento integrado de competências relativas à LE, (ac 5), uma vez que a totalidade dos alunos se pronuncia relativamente a cada uma delas: ouvir, falar, ler e escrever Confirma-se, de igual modo, a tendência crescente no que respeita ao reforço da auto-estima (cs 3) dos alunos que, na generalidade, demonstram ter-se envolvido nas actividades da aula. De referir que a activação de conhecimentos prévios (cs6) e a sequencialização entre aulas (ci5) constituem marcas do projecto que, nesta aula, demonstraram ser facilitadoras e promotoras da aprendizagem. Estas subcategorias são consubstanciadas no utilizar de vocabulário apresentado anteriormente e na reutilização, em contexto diferenciado, do mapa apresentado na 1ª unidade.

Acrescenta-se que a actividade de “representação gráfica do animal preferido”, proposta na ficha de trabalho, se situa na área de interesse de alunos deste nível etário, sendo este um meio de adequar as actividades ao nível etário dos alunos (ac7). Esta adequação constituiu-se como forma de envolver os alunos na aprendizagem, de modo a que estes atinjam o objectivo proposto, tal como referido por Claxton, (2007). Consideramos estes factores explicativos para o elevado número de alunos que considerou a aula fácil.

Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 3ª aula

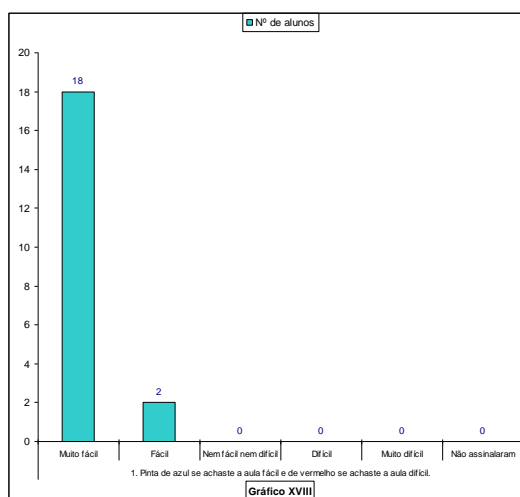


Figura XXXIX

De acordo com a Figura XL, é visível, na 5ª aula, um decréscimo do número de alunos que perceberam a aula como fácil. Tal facto poderá ser explicado pelo grau de autonomia e de mobilização de conhecimentos que requeria a realização da actividade. Vemos na *Explicitação da sequência de actividades* que os alunos teriam que realizar um pequeno trabalho de projecto que se constituiria como resposta às questões geradoras colocadas no início da unidade. Tarefa de alguma complexidade, pressupunha uma aprendizagem colaborativa, a mobilização de competências transversais relativas ao trabalho de grupo e dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a unidade. Requeria, igualmente, a recolha e tratamento da informação, ouvida no início desta 5ª aula e a sua articulação com o conhecimento construído durante toda a unidade. Consideramos que o limite de tempo e o grau de dificuldade de realização da tarefa foram impeditivos da sua realização, por parte de alguns alunos, e constituem justificação para os seis alunos que sentiram a aula como difícil.

Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 5ª aula

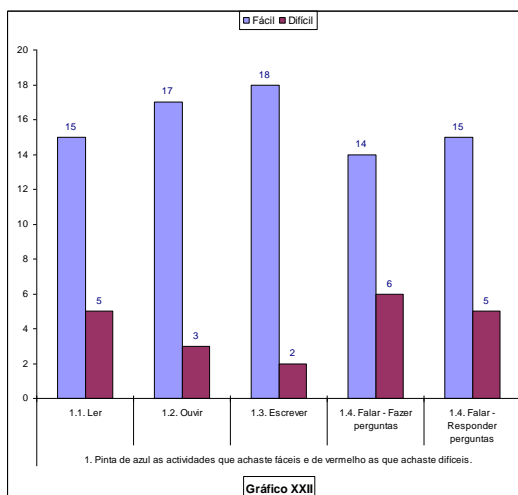


Figura XL

Por último, no que respeita a questões sobre o grau de dificuldade/facilidade da aula, atente-se na Figura XLI relativa à 6ª aula da 2ª unidade didáctica, que representa uma ligeira diminuição no número de alunos que considera a aula fácil, diminuição essa pouco significativa, mas perceptível se tivermos em conta a generalidade das aulas do Projecto. Sendo uma aula de apresentação do trabalho realizado, frente à turma, factores relativos às inibições naturais a esta situação poderão explicar as dificuldades sentidas por estes alunos.

Ficha de avaliação processual, questão 1, 2ª unidade didáctica, 6ª aula

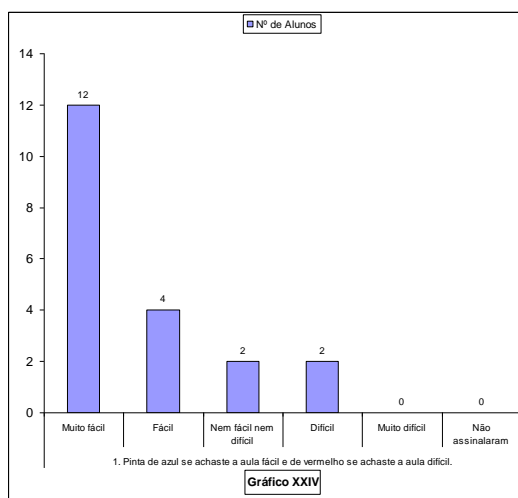


Figura XLI

Feita a descrição e interpretação do primeiro grupo de questões, assim estruturadas por representaram as percepções dos alunos relativamente ao grau de dificuldade das aulas, revelador de dimensões como auto-estima, envolvimento e adequação das actividades, passamos agora ao segundo grupo, relativo aos domínios da progressão das aprendizagens e nível de integração conseguida.

Tratando-se de um *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês*, acreditamos que esta organização se justifica de modo a estabelecer uma relação entre a percepção dos alunos e cada uma das categorias e subcategorias do projecto curricular que progrediu nas suas diferentes dimensões, no sentido de ir tornando cada vez mais complexa a aprendizagem e, consequentemente, o processo de auto-avaliação dos alunos. Esta progressão está de tal modo patente em todas as fases do processo, dos momentos de construção aos de validação, que se torna claro verificar que o projecto inicial foi influenciado pelo processo de investigação-acção, caracterizado pela “reflexão na acção” de todos os participantes. Havia que registar todas as alterações surgidas das dificuldades e potencialidades expressas pelos alunos e tê-las em linha de conta, neste caso em particular,

O segundo grupo de gráficos, que passaremos a descrever e interpretar, facultam-nos informações acerca dos conteúdos leccionados, das actividades desenvolvidas, da abordagem metodológica integradora e da natureza das dificuldades experimentadas.



Iniciamos esta apresentação interpretativa com as Figuras XLII e XLIII que apresentam dados relativos aos conteúdos leccionados e às actividades realizadas, no que respeita à sua adequação aos interesses dos alunos (ac7) e ao seu grau de envolvimento na sua realização (cs2). Salienta-se o facto de 7 e 10 alunos referirem ter gostado de ouvir histórias, e 16 de as recontar, sendo este o número de registos mais elevado de entre todas as alternativas propostas nesta aula. Consideramos, assim, como adequada a abordagem *story-based*, seguida de acordo com a opinião de autores já mencionados no decorrer deste texto.

Ficha de avaliação processual, questões 2,3,4, 1ª unidade didáctica, 1ª aula

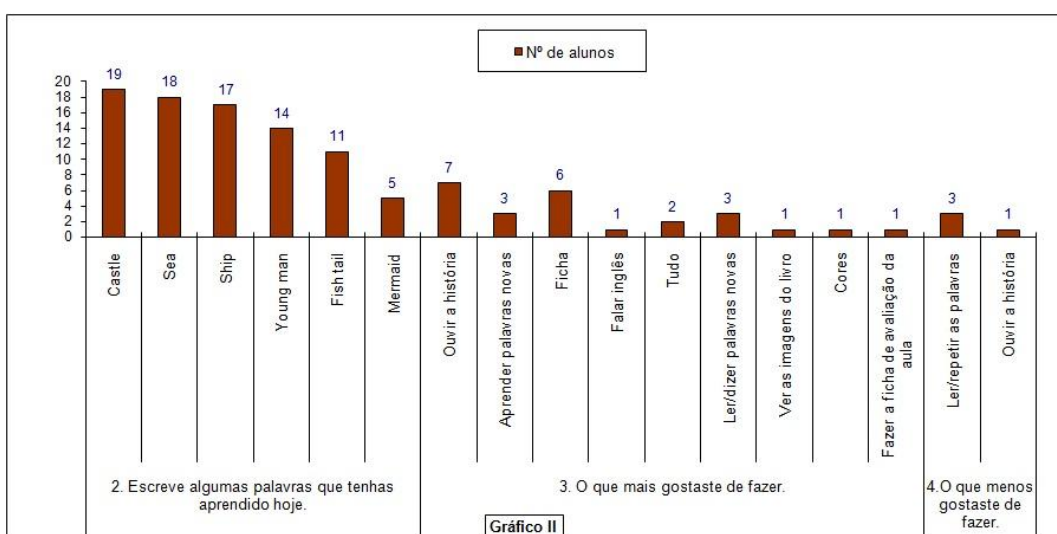


Figura XLII

Ficha de avaliação processual, questão 2, 1ª unidade didáctica, 2ª aula

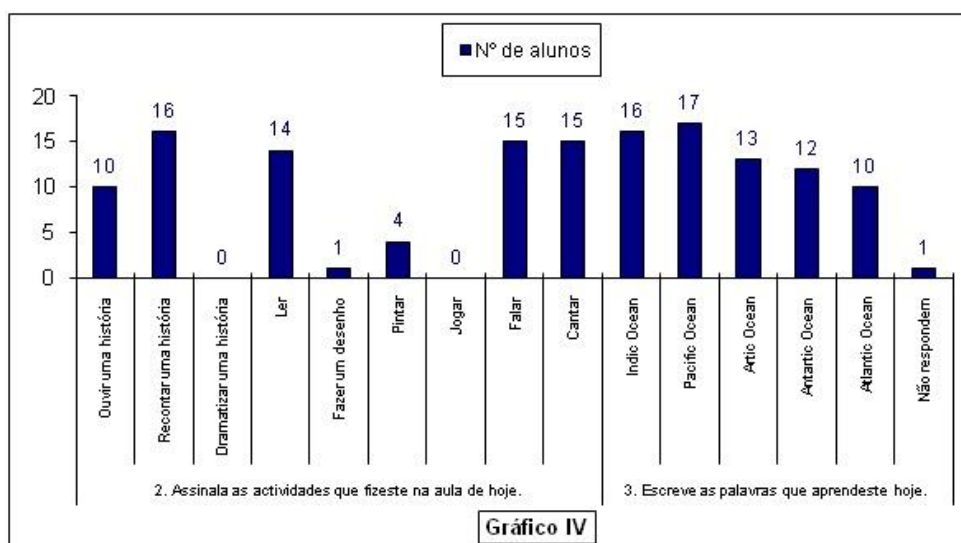


Figura XLIII

Nas Figuras XLIV e XLV a *Ficha de Avaliação Processual* evolui na sua construção, apresentando questões abertas, procurando-se, deste modo, uma avaliação formativa (cs5) em que os alunos, de forma individual e específica, se pronunciassem acerca dos motivos subjacentes às suas preferências e dificuldades.

Ficha de avaliação processual, questões 2, 3, 4, 1ª unidade didáctica, 3ª aula

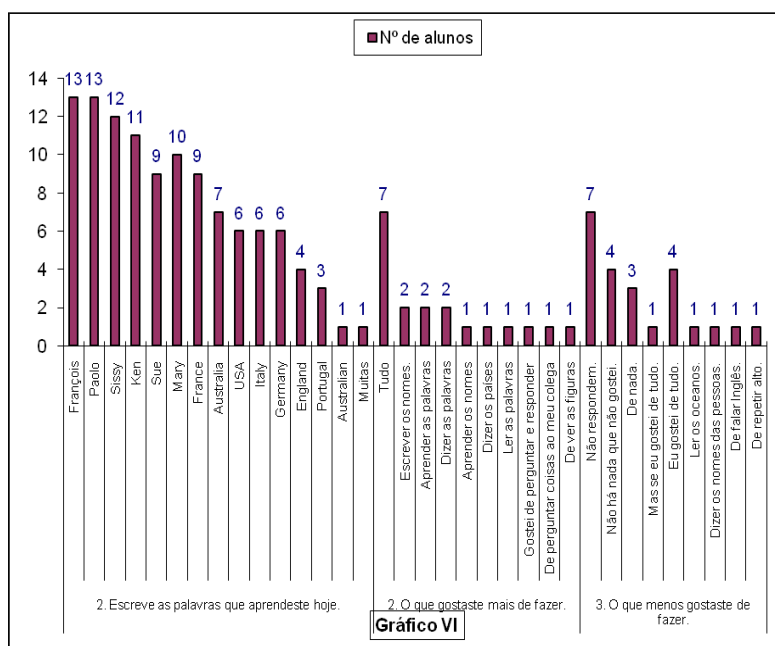


Figura XLIV

Ficha de avaliação processual, questão 1, 1ª unidade didáctica, 4ª aula

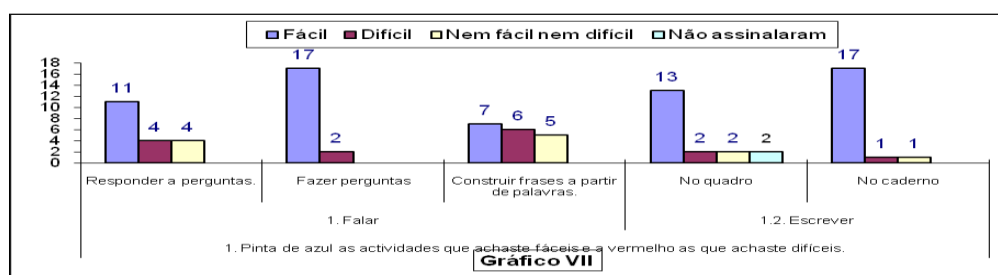


Figura XLV

Na Figura XLVI, relativa à 5ª aula da 1ª Unidade Didáctica, há a introdução de um novo elemento relativo à dimensão integradora do currículo. Dezasseis alunos reconhecem a articulação entre competências/conteúdos (ci3 e ci4) da LM e da LE, facto que se

encontra registado na *Explicitação de sequência de actividades* relativas a essa aula. Competências e conteúdos relativos à leitura e ao funcionamento da língua foram identificados pela maioria expressa dos alunos. Poderemos considerar este reconhecimento da articulação como um indício de estratégias de auto-regulação das aprendizagens (cs7), através das quais o aluno toma conhecimento do seu próprio processo de aprendizagem. Esta conclusão aproxima-se do que afirmam Alonso (2007); Claxton (2007) e Zabala (1999).

Esta componente reflexiva da auto-avaliação desenvolve a responsabilidade do aluno no seu processo de construção de conhecimento e reforça o sentido de aprendizagem colaborativa, isto é, de fazer parte de uma comunidade de aprendizagem (CCO, 2001: 165 e 166).

Ficha de avaliação processual, questões 2,3, 1ª unidade didáctica, 5ª aula

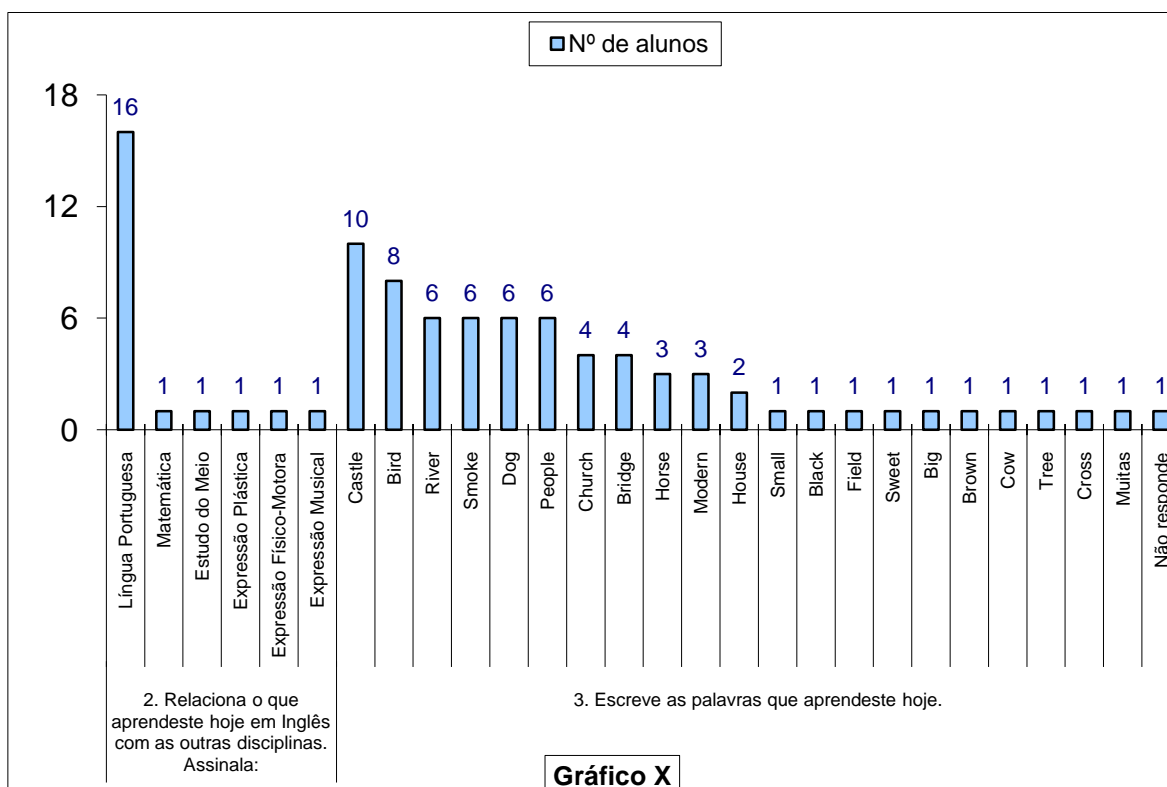


Figura XLVI

Na 7ª aula, Figura XLVII, o único objectivo da *FAP* foi verificar o envolvimento dos alunos nas actividades (cs2). Pelo número significativo de alunos que assinalam pintar, 16, e fazer desenhos, 12, podemos inferir que a actividade de *listening* proposta (*Anexo 13*) foi ao encontro dos seus interesses, categoria aprendizagem centrada no aluno, já que foi

através destas actividades que se concretizou a actividade. Três alunos referem, ainda, *speaking*, apontando para a percepção da subcategoria desenvolvimento integrado de competências (ac5).

Ficha de avaliação processual, 1ª unidade didáctica, 7ª aula

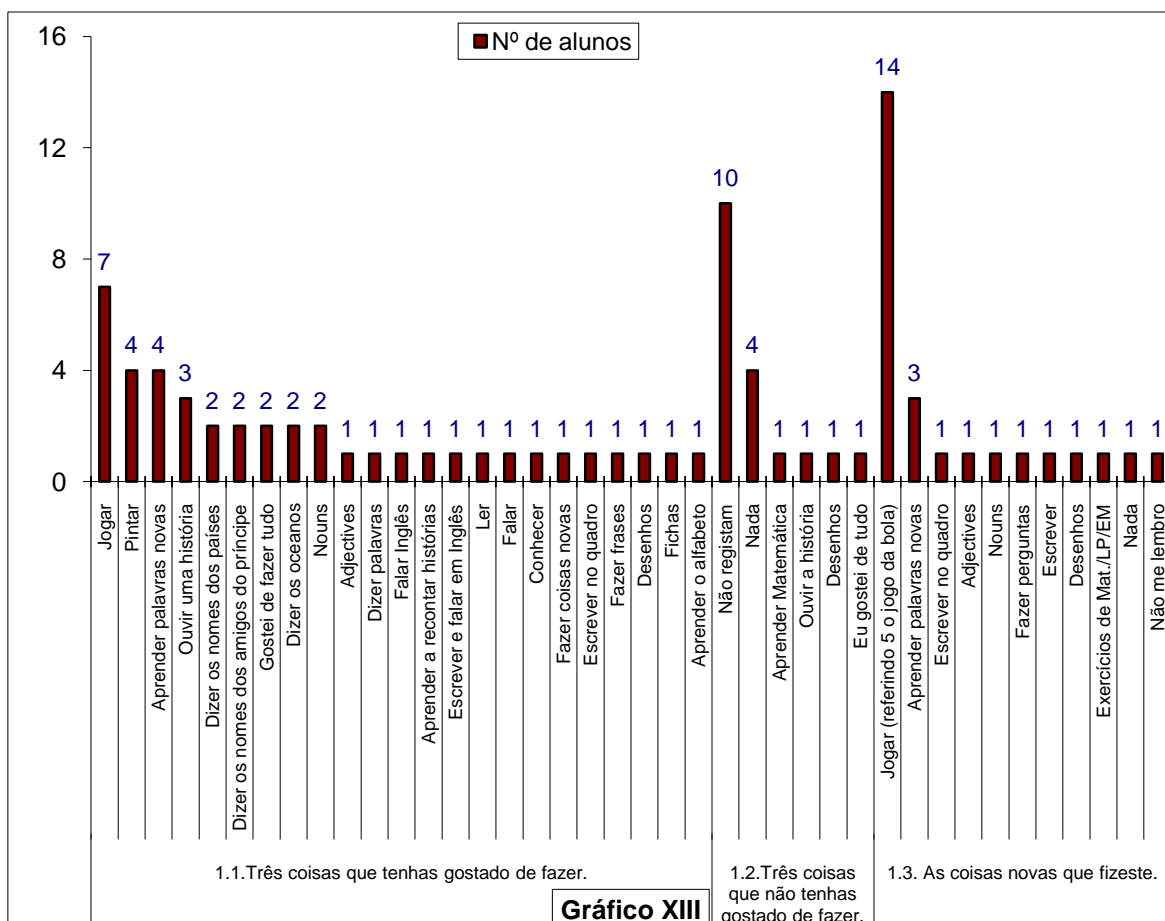


Figura XLVII

Na 2ª unidade didáctica, regista-se nova evolução da *FAP*, desta vez orientada para a subcategoria progressão na aprendizagem (ac4), tendo sido solicitado aos alunos que escrevessem palavras/frases que tivessem aprendido. Tal facto encontra-se representado nas Figuras XLVIII e XLIX. No 1º caso, apenas 1 aluno é capaz de registar uma frase, no 2º, este número aumenta para 3. Mantêm-se, em ambas as situações, as questões relativas ao grau de dificuldade das actividades e correspondente justificação, como forma de monitorizar o envolvimento dos alunos nas actividades (cs2) e a sua adequação (ac7). Verifica-se que 4 alunos consideram difícil a escrita de frases, também referido como “o último exercício” (*Anexo 13*), actividade situada no domínio da produção textual e da

sequencialização da história, a envolver competências relativas à leitura e à escrita. Poderemos talvez justificar esta dificuldade pela circunstância de os alunos não terem uma rotina de ouvir e ler histórias em LE, conforme se verifica pelos dados obtidos através do QD1 (*Anexo 14*) e, assim, esta competência estar dependente de saberes pessoais e de experiências de aprendizagem ainda não consolidados.

Ficha de avaliação processual, questão 2, 1ª aula, 2ª unidade didáctica

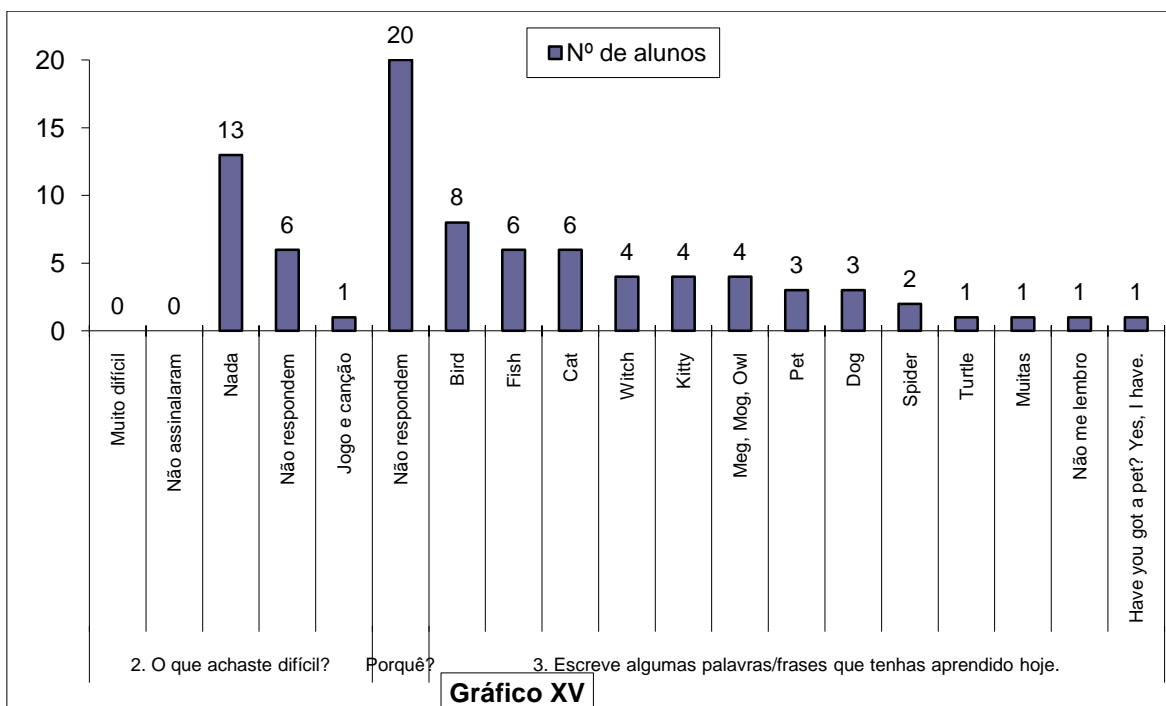


Figura XLVIII

Ficha de avaliação processual, questões 2, 3, 2ª aula, 2ª unidade didáctica

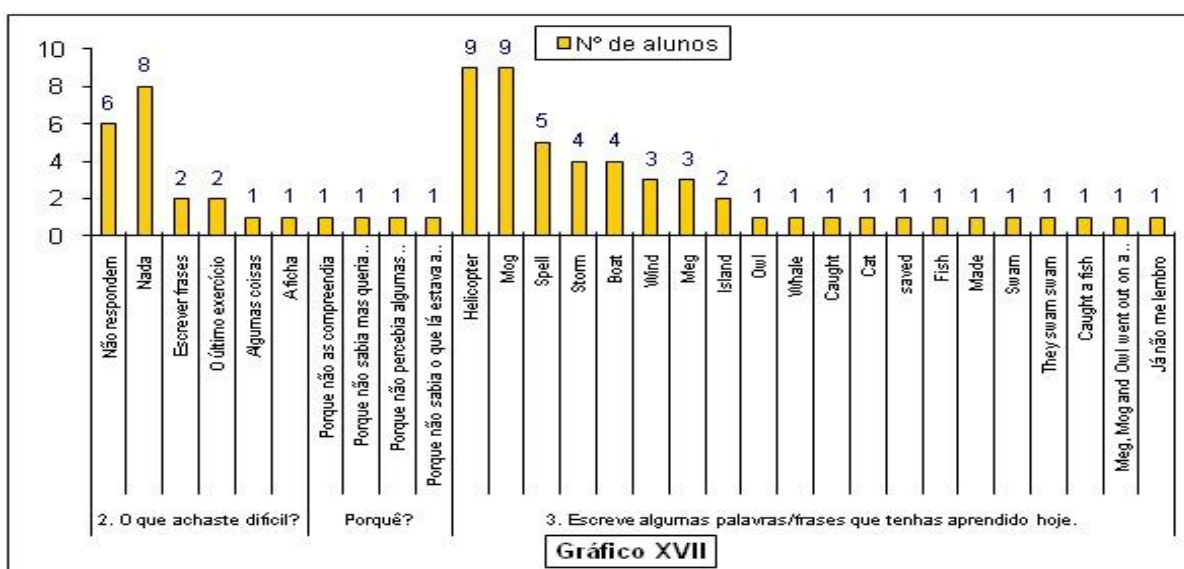


Figura XLIX

Avançando para a Figura L, relativa à 3ª aula, nota-se uma ligeira progressão no que respeita ao número de alunos que considera difícil escrever frases – apenas 1. Essa progressão é validada quando todos os alunos tentam escrever uma frase, sendo que 14, num total de 20, o fazem, utilizando correctamente a estrutura, revelando conhecimento declarativo da língua.

Ficha de avaliação processual, 3ª aula, 2ª unidade didáctica

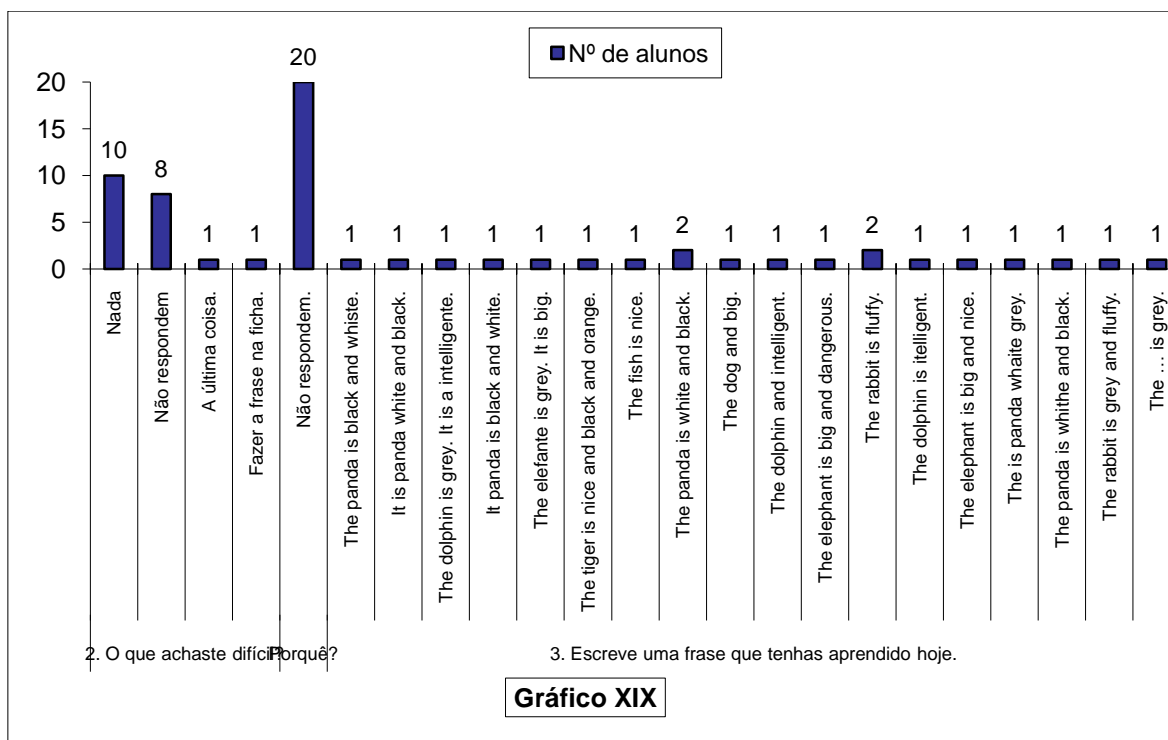


Figura L

Esta progressão, no que à LE se refere, acentua-se na aula seguinte, na qual 19 alunos escrevem uma frase correctamente, como demonstrado na Figura L. Registam-se, apesar deste facto, 3 alunos que consideram a aula difícil, por não saber Inglês, por não conseguir responder, evidenciando uma baixa auto-estima.

Ficha de avaliação processual, questões 2, 3, 4ª aula, 2ª unidade didáctica

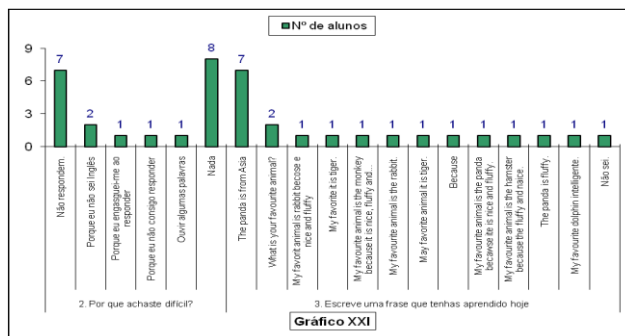


Figura LI

Nas Figuras LII e LIII, representativas das respostas às *FAP* das 5ª e 6ª aula da 2ª unidade didáctica, a maioria expressa dos alunos consegue escrever uma frase acerca do tema abordado nas aulas, sendo evidente a progressão na aprendizagem (ac4). Mantém-se, ainda assim, um reduzido número de alunos que considera não ter conseguido compreender, escrever ou realizar as actividades.

Ficha de avaliação processual, 5ª aula, 2ª unidade didáctica

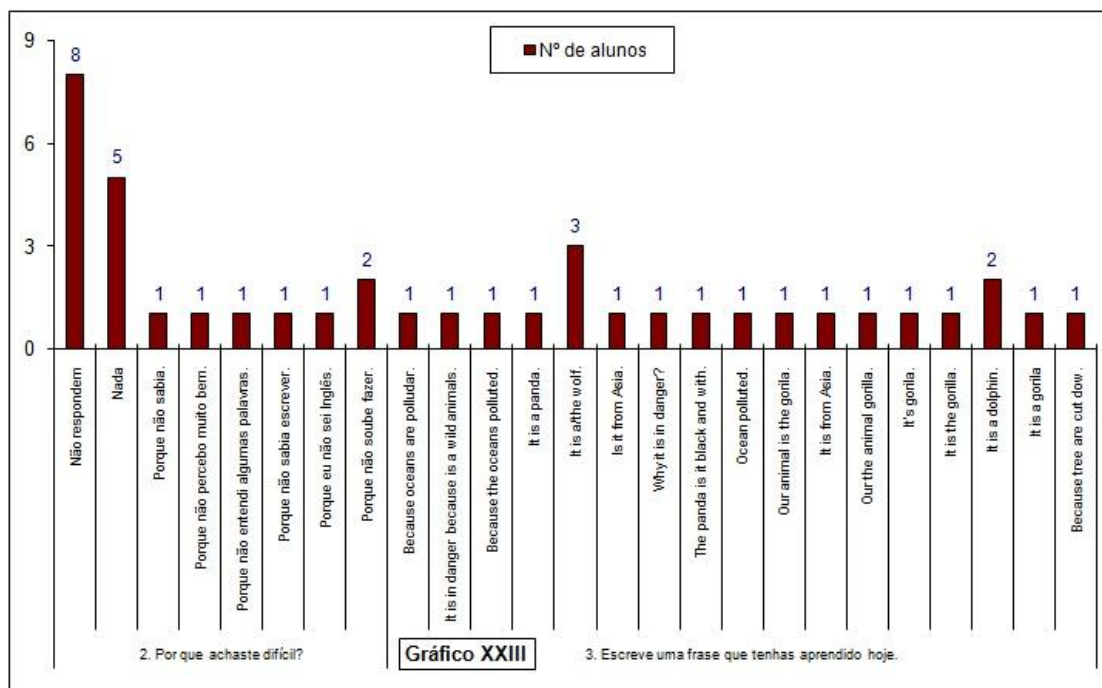


Figura LII

Ficha de avaliação processual, 6ª aula, 2ª unidade didáctica

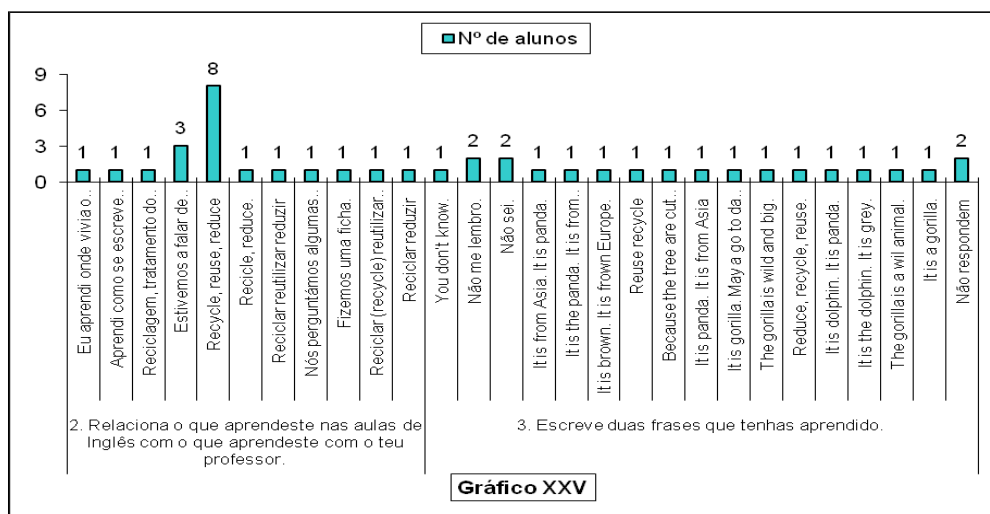


Figura LIII

Na Figura LIII, os dados apontam para a percepção dos alunos da articulação horizontal entre áreas do currículo, uma vez que 17 referem a reciclagem como tema abordado nas aulas de Inglês, também tratado com o PT, conforme se verifica no *Anexo 1*. Questionados sobre a relação estabelecida entre o Inglês e as restantes áreas do currículo do 1º Ciclo, os alunos identificam claramente o tema da Área de Projecto “Educação Ambiental e Patrimonial” como área de intersecção, conforme indicado na planificação da 2ª unidade didáctica.

Concluimos com a descrição, análise e interpretação dos gráficos referentes às 3ª, 4ª e 5ª unidades didácticas, nas quais, como referimos anteriormente neste capítulo, introduzimos o Inglês como língua de questionamento, de acordo com o que considerámos ser uma evolução pertinente e natural, tendo como pressuposto os dados anteriormente obtidos e os objectivos do Projecto. De salientar que, de acordo com McKay (2006), foi facultado apoio aos alunos, quando solicitado, facilitando a compreensão, de modo a que estes conseguissem realizar as actividades. Tal facto poderá ser confirmado pelas transcrições das aulas (*Anexo 21*).

As *FAP* foram elaboradas tendo por base os níveis de desempenho propostos pelo *CEFR* (CCO, 2001), numa versão adaptada ao contexto pedagógico de realização do estudo, isto é, à abordagem metodológica implementada, ao tempo disponível e ao nível etário e de conhecimento linguístico dos aprendentes. Deste modo, às competências *listening, speaking, reading* e *writing* fizemos corresponder, respectivamente, *understand, say/tell, read* e *write*. A cada um atribuímos componentes linguísticos, progredindo do mais simples para o mais complexo; *words, sentences, texts/stories*. Vejamos um exemplo na Figura LIV.

#### Modelo de Ficha de Avaliação Processual

Escola do 1º Ciclo de Torredeita

4ª unidade didáctica  
1ª aula

1. Tick (✓) the appropriate option.  
Now I can:

1.1. Understand  words  
 sentences  
 texts/stories

1.2. Say/Tell  words  
 sentences  
 stories

1.3. Read  words  
 sentences  
 texts/stories

1.4. Write  words  
 sentences  
 texts/stories

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Figura LIV



Tendo por base a estrutura do *European Language Portfolio: Junior version* (CILT, 2006), cada aluno teria que pronunciar-se, aula a aula, acerca das actividades que era capaz de realizar. De sublinhar que os alunos só se pronunciavam relativamente às competências desenvolvidas em cada aula, facto que justifica o aparecimento de itens não assinalados em algumas fichas. Poderemos comprovar esta situação pela leitura da *Explicitação da sequência de actividades*, apresentadas anteriormente.

Explicitada a particularidade das *FAP*, que visavam recolher dados sobre a progressão na língua, assumindo-a como meio para obter essas informações, atentemos na Figura LIV relativa à 3ª unidade didáctica, composta por 7 aulas. Verificamos que, na generalidade, os alunos consideram compreender palavras e frases, revelando dificuldades na compreensão de textos/histórias. A capacidade de falar, ler e escrever vai progredindo ao longo da unidade, constatando-se, progressivamente, um aumento do número de alunos que se auto-avaliam de forma positiva relativamente às competências da fala, leitura e escrita. Poderemos considerar que factores como a diversificação de materiais (ci2) – computador, material autêntico relativo às profissões, retroprojector e acetato e *DVD* – assistiram ao desenvolvimento da abordagem de carácter comunicativo, porquanto promoveram capacidades de interpretação, expressão e negociação de sentidos (ac6), constituíram-se como suporte a trocas de informação assumidas como relevantes e envolveram diferentes tipos de suportes de textos e meios, através dos quais os alunos puderam desenvolver competências através da realização de uma diversidade de actividades, tal como afirma Nunan (1995).

Por seu lado, as actividades didácticas, enquanto processos orientados, organizados e interactivos de tratamento de informação, revestiram-se de uma dimensão integradora, proporcionando, nas 4ª e 5ª aulas, uma articulação entre competências/conteúdos (ci3, ci4) das Expressões Dramática e Musical que promoveram o desenvolvimento de competências específicas de Inglês. Justifica-se, assim, o facto de um número significativo de alunos registar, neste conjunto de aulas, ser capaz de dizer palavras (19, 20), frases (8,9), ler palavras (17, 15), ler frases (9, 10), escrever palavras (18,18), escrever frases (10, 9). A compreensão, o contar, o ler e escrever histórias é reconhecido como competência desenvolvida por um número reduzido de alunos. A componente lúdica, que representa uma das dimensões da subcategoria adequação das actividades ao nível etário dos alunos

(ac7), visível na aula 5 com a realização do jogo de correspondência e a lengalenga, promoveu o envolvimento dos alunos nas actividades (cs2), contribuindo, de igual modo, para a progressão na aprendizagem (ac4), evidenciada pelo gráfico.

Na 7ª aula, regista-se uma redução do número de alunos que assinalam a generalidade das competências, excepção feita à compreensão de histórias e à produção de frases, facto que justificamos com a sequencialização entre aulas (ci5), facilitadora do entendimento da história, e do recurso à sua dramatização como forma de os alunos se envolverem na memorização das falas das personagens, com vista à sua representação. Tratou-se de um desafio que, partindo da activação de conhecimentos prévios dos alunos (cs6), contribuiu para a progressão (ac4) ao nível da compreensão e da expressão orais. Apenas os alunos que se constituíram como personagens da história consideram, nesta aula, ter sido capazes de ler. Daí o registo de apenas 4.

Para concluir, relativamente a esta unidade didáctica, sublinhe-se o desenvolvimento integrado de competências (ac5) registado pelos alunos, uma vez que a expressa maioria se refere, aula a aula, a cada uma delas.

Fichas de avaliação processual, 3ª unidade didáctica

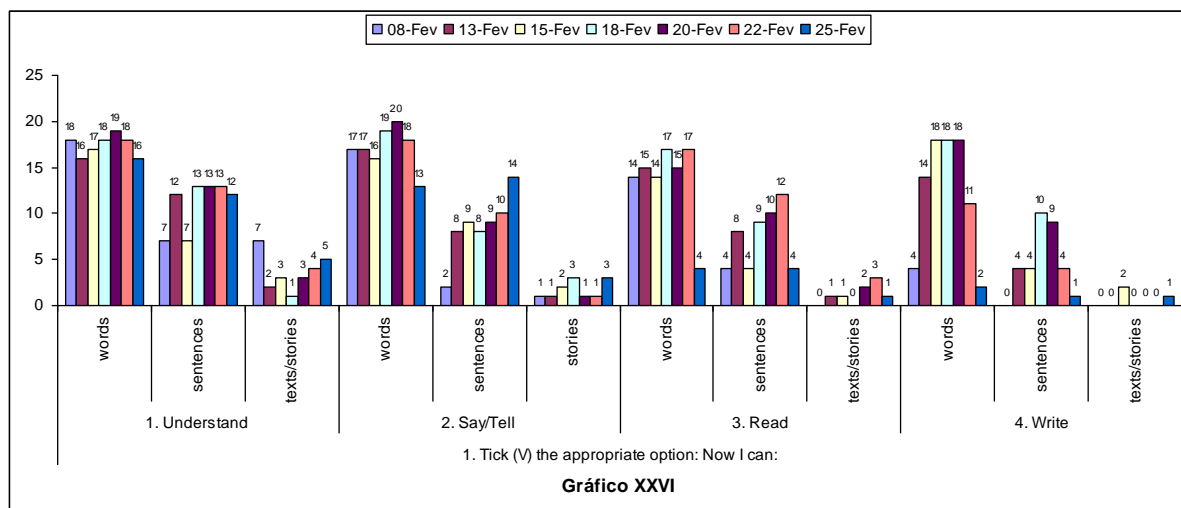


Figura LV

Passamos agora, aos resultados da auto-avaliação relativos à 4ª unidade, representados pela Figura LVI. Observamos que os alunos, na sua maioria, não revelam dificuldades na compreensão, na expressão, leitura e escrita de palavras, verificando-se

progressão relativamente à unidade anterior. À semelhança do percebido na unidade didáctica 3, a generalidade reconhece o desenvolvimento integrado de competências (ac5).

Teremos aqui que deter-nos na dimensão *story-based* da abordagem metodológica, já que, nesta unidade, os alunos tiveram eles próprios que contar uma história, como se verifica na unidade didáctica e na *Explicitação da sequência de actividades* proposta. Visando não somente ir de encontro aos interesses dos alunos, mas também encorajar uma visão holística do currículo escolar, promovendo relações entre as diferentes áreas de conhecimento, todas com o interesse comum de se constituírem enquanto instrumentos de aprendizagem, tal como Claxton (2007) refere, as histórias, como já tínhamos concluído anteriormente, constituíram “um ponto de partida para a planificação integradora (...) permitindo o aparecimento de tópicos do interesse das crianças promotora do desenvolvimento de uma competência comunicativa em LE (Pereira, 2003: 77).

Assumindo que um dos objectivos deste Projecto, senão o primordial, foi o de gerar, desenvolver e avaliar propostas de trabalho para um grupo de alunos do 1º Ciclo do EB, pretendemos promover a comunicação em Inglês; promover a correcção e a fluência pela participação num diversificado conjunto de actividades; promover o gosto pela leitura de histórias e ampliar estruturas gramaticais e lexicais em torno de núcleos globalizadores significativos para os alunos, partilhando o advogado por Bourke (2006).

Com estes objectivos, procurámos não só ensinar a língua, mas criar condições e experiências facilitadoras, num espírito de desafio para novas aprendizagens, procurando agir na ZDP dos alunos, de modo a ampliar os seus esquemas de conhecimento (Vigotski, 1998; Onrubia, 2001). Desta forma, a 4ª unidade didáctica inicia-se e desenvolve-se, como as restantes, em torno de uma história com temas de natureza transversal, relativos às áreas curriculares do 1º Ciclo do EB, que, por esse motivo, atribuem significatividade às aprendizagens realizadas.

Feito este preâmbulo, estabelecemos agora a relação entre os dados obtidos e a progressão por eles revelada. Num olhar atento, verificamos desde logo a evolução no número de alunos que consideram ser capazes de compreender, contar, ler e escrever uma história, embora este último registe um número pouco significativo. Os dados parecem, assim, indicar que a metodologia seguida conduziu, ao longo do Projecto, a mais aprendizagem. Desafiados a contarem eles próprios uma história, negociação dos temas de aprendizagem (cs1), os alunos registam ser capazes de compreender, dizer e escrever

frases, num número já considerado significativo. Tal resultado poderá atribuir-se ao recurso a materiais diversificados (ci2), à integração baseada em histórias (ci1) e ao reconhecimento da narrativa como ponto de partida para despertar o interesse e a servir como suporte do tema a explorar, conforme opinião de Hawkey (2007).

Consideramos, de igual modo, a articulação horizontal e vertical promovidas (entre áreas disciplinares, entre aulas e entre unidades), que possibilitou o estabelecimento de relações e a activação de conhecimentos prévios (cs6), facilitadoras da negociação de sentidos (ac6), inerente a uma progressão na aprendizagem (ac4), visível tanto no que se refere às competências da LE, que Johnson (2008) caracteriza como receptivas, ouvir e ler; como nas produtivas, falar e escrever.

Olhando de forma atenta, verifica-se que, na 2ª aula, com actividades essencialmente ligadas à leitura, está patente uma progressão neste domínio, tendo-se os alunos pronunciado favoravelmente acerca da compreensão da história. De igual modo, 7 alunos assinalam serem capazes de ler o texto, registando-se também aqui uma progressão relativamente à aula e unidade anteriores. Poderemos inferir que a interacção gerada se constitui enquanto meio apropriado do desenvolvimento destas competências, contribuindo para uma construção colaborativa do conhecimento, sendo este percebido como uma criação bi-direccional, interactiva, que envolve alunos e professor (Black, 2007).

Na 3ª aula, os alunos referem ser capazes de ouvir, dizer e ler palavras e frases. Tratando-se de uma aula em que foi introduzido um número significativo de novas palavras, sublinha-se a promoção de auto-estima dos alunos (cs3) que consideram ter conseguido. O recurso a materiais diversificados (ci2) – puzzles – a activação de conhecimentos prévios (cs6) – vocabulário da 1ª unidade – a articulação entre competências/conteúdos (ci3 e ci4) relativas à área de Matemática e o facto da actividade de escrita se ter constituído como um reforço da prática oral (Johnson, 2008), poderão ser factores explicativos da progressão registada (ac4).

A 4ª aula, cuja actividade central se desenvolveu em torno da escrita de frases resultando na produção de um pequeno texto, evidencia uma auto-avaliação bastante positiva, uma vez que 17, num universo de 19 alunos, referem ter conseguido escrever frases. Conclui-se, assim, uma vez mais pela progressão (ac4), pelo envolvimento nas actividades (cs2) que resultam num reforço de auto-estima (cs3) favorável à aprendizagem das línguas, porquanto potencia a construção de “uma competência plurilingue que,

progressivamente, estimula” o aluno “a implicar-se, com renovada confiança, em cada etapa” (DEB, 2001a: 40).

Na 5ª aula, a sequencialização (ci5) é estabelecida pelo recurso aos materiais utilizados e pela activação de conhecimentos prévios (cs6) que se constituíram como elementos promotores da interacção gerada. A actividade proposta envolvia a manipulação de materiais e a produção de conhecimento assente numa atitude de mediação da professora (cs4). Sendo uma aula que envolvia o mobilizar de conhecimentos lexicais e estruturais, em situações criadas para o efeito, os alunos demonstraram algumas dificuldades na produção de frases, referindo apenas 7 tê-lo conseguido. Situação idêntica verifica-se na escrita de palavras e frases, justificada pela circunstância de os alunos não terem sido chamados a escrever. A aula desenrolou-se, fundamentalmente, num diálogo P/A e A/A.

Quanto à última aula desta unidade, nota-se, de um modo geral, uma diminuição no número de alunos que assinalam as capacidades desenvolvidas. Sendo uma aula que decorreu em torno do projecto de construção de um livro, em resposta à questão geradora inicial, os alunos, “emocionalmente animados” (Bruner, 1999: 192), realizaram a actividade proposta com recurso a técnicas de Expressão Plástica não recorrendo de forma sistemática ao uso da língua. Conforme se verifica na aula transcrita (*Anexo 21*), os alunos fizeram um uso pontual da língua, facto que justifica a diminuição do número de itens assinalados na *FAP*.

Fichas de avaliação processual, 4ª unidade didáctica

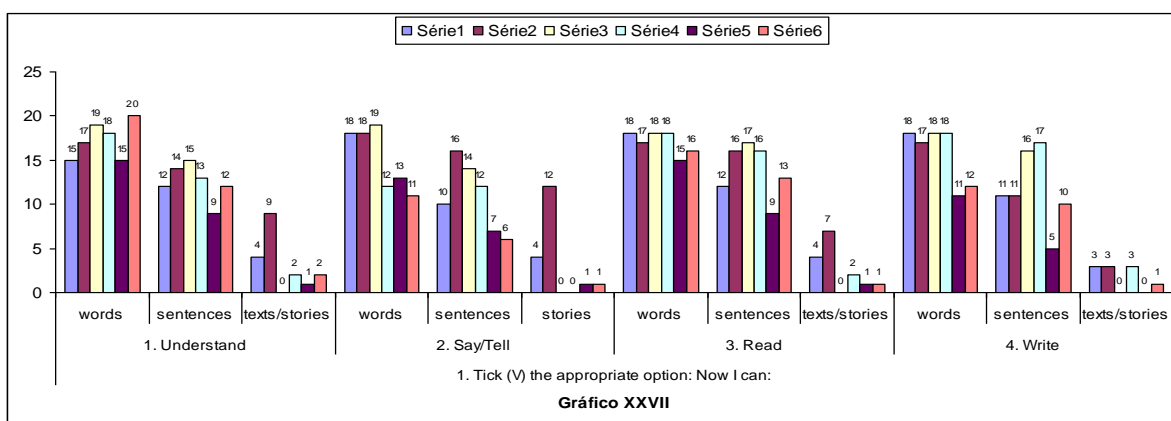


Figura LVI

Concluímos, fazendo uma breve descrição interpretativa das respostas obtidas relativamente à 5ª unidade didáctica, Figura LVII, que não apresenta alterações significativas. Tratando-se de uma unidade situada dentro do tema tradições, a Páscoa, conforme se verifica pela planificação do PT (*Anexo 1*), regista-se, uma vez mais, o desenvolvimento integrado de competências (ac5) reconhecido pela expressa maioria dos alunos.

Fichas de Avaliação Processual, 5ª unidade didáctica

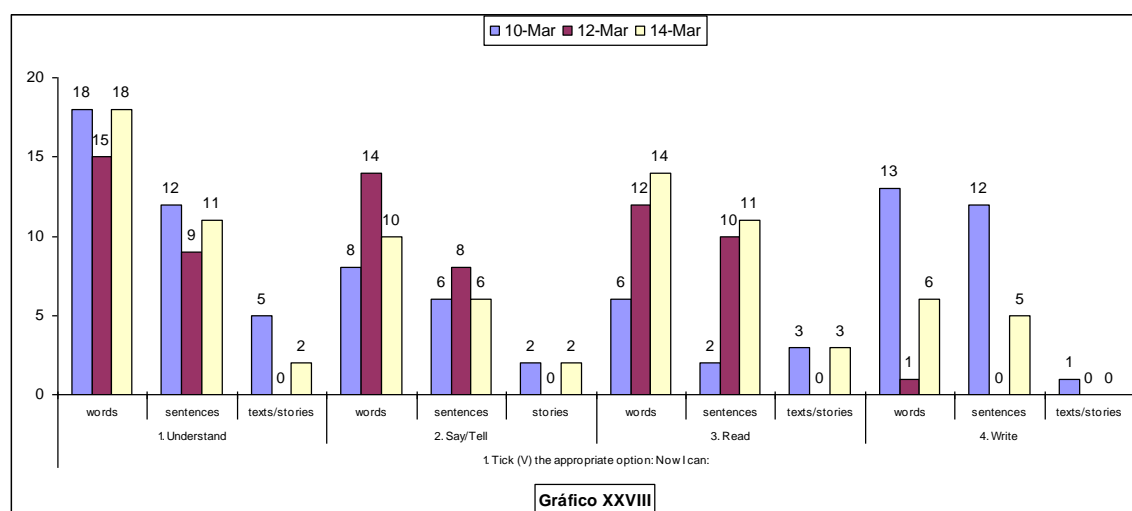


Figura LVII

Após a descrição e análise interpretativa dos dados contidos nas *FAP*, cumpre-nos concluir este capítulo, apresentando algumas conclusões que emergem da análise realizada e que, de certa forma, consubstanciam as dimensões presentes no *Referencial de Construção do Projecto Curricular Integrado* e validam as potencialidades das *FAP* enquanto instrumento formativo de auto-avaliação do processo indissociável do produto. Assim comprova-se:

- a envolvimento dos alunos no projecto enquanto participantes activos, sujeitos da e na acção;
- o desenvolvimento de capacidades auto-reflexivas dos aprendentes, quer relativamente ao que aprenderam, quer ao modo como aprenderam;
- a presença expressa de evidências integradas nas categorias e subcategorias referentes às três dimensões fundadoras do *Projecto Curricular Integrado*;
- a importância da participação dos alunos no processo de avaliação, facultando dados necessários à melhoria das práticas e à (re)orientação e (re)construção do projecto curricular (Bruner, 1999);

- a progressão registada no âmbito do desenvolvimento integrado de competências da LE e das restantes áreas do currículo do 1º Ciclo do EB.

### **A matriz de avaliação de competências**

Para uma visão mais detalhada da progressão das aprendizagens realizadas pelos alunos, apresenta-se a matriz aplicada antes e após o desenvolvimento do Projecto, passando de seguida, à sua descrição e análise.

Esta matriz teve como objectivo verificar a existência de diferenças entre as aprendizagens dos alunos do agrupamento, que participaram e não participaram no Projecto, uma vez que todos tiveram acesso ao ensino de Inglês no 1º Ciclo (*Anexo 2*). Procurámos, também deste modo, recolher dados que evidenciassem as potencialidades da abordagem metodológica que construímos.

Quadro 11

**MATRIZ DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

(de acordo com o Common European Framework of Reference, 2001)

**Nível de desempenho – A1 Utilizador Básico**

**Dezembro 2007**

		Beatriz Almeida	Bruno Rodrigues	Cláudia Santo	Cláudia Simões	Daniela Matos	David Baptista	Diogo Santos	Filipe Rodrigues	Inês Lopes	Inês Abranches	José Simões	Margarida Augusto	Mª João Almeida	Mariana Mergulhão	Marta Matos	Pedro Baptista	Raquel Romão	Ricardo Loureiro	Ruben Ferreira	Sónia Lourenço	
Ouvir	• compreender expressões, muito curtas e simples, relativas a actividades do dia a dia;	X		X	X			X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X	
	• agir de acordo com instruções do dia a dia;	X		X	X			X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X	
	• compreender histórias curtas e simples desde que contenham suportes visuais que ajudem à compreensão;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	• compreender questões simples;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	• compreender vocabulário relativo a um tópico abordado.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X
Falar	Produção	X		X							X			X	X		X	X	X		X	
	Interação	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	
Ler	• responder e questionar de forma muito simples, em relação a tópicos previamente abordados.	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	
	• compreender a ideia geral de textos e descrições curtas e simples, desde que acompanhadas de suportes visuais;	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	
	• seguir e agir de acordo com instruções curtas e simples relativas a actividades do dia a dia;	X		X	X			X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	
	• reconhecer vocabulário e frases curtas e simples, relativas a tópicos abordados;	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	
Escrever	• compreender textos curtos e simples, interligando expressões e frases curtas e simples.	X		X	X			X	X		X		X		X		X	X	X	X	X	
	• escrever descrições curtas e simples acerca de animais e lugares;	X						X	X		X		X	X		X	X	X				
	• registar a sua opinião acerca do que gosta/não gosta relativamente a tópicos abordados;	X						X	X	X	X		X	X		X	X	X				
	• escrever palavras, expressões e frases muito simples, relacionadas com um tópico previamente abordado.	X						X	X	X	X		X	X		X	X	X				



Quadro 12

**MATRIZ DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

(de acordo com o Common European Framework of Reference, 2001)

**Nível de desempenho – A1 Utilizador Básico**

**Abril 2008**

		Beatriz Almeida	Bruno Rodrigues	Cláudia Santo	Cláudia Simões	Daniela Matos	David Baptista	Diogo Santos	Filipe Rodrigues	Inês Lopes	Inês Abranches	José Simões	Margarida Augusto	Mª João Almeida	Mariana Mergulhão	Marta Matos	Pedro Baptista	Raquel Romão	Ricardo Loureiro	Ruben Ferreira	Sónia Lourenço	
Ouvir	• compreender expressões, muito curtas e simples, relativas a actividades do dia a dia;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	• agir de acordo com instruções do dia a dia;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	• compreender histórias curtas e simples desde que contenham suportes visuais que ajudem à compreensão;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	• compreender questões simples;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	• compreender vocabulário relativo a um tópico abordado.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Falar	Produção	X		X				X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X	
	Interação	• interagir, de um modo muito simples, desde que o seu interlocutor esteja disponível para repetir, reformular e ajudar o aluno a (re)formular a sua própria intervenção	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		• responder e questionar de forma muito simples, em relação a tópicos previamente abordados.	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ler	• compreender a ideia geral de textos e descrições curtas e simples, desde que acompanhadas de suportes visuais;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	• seguir e agir de acordo com instruções curtas e simples relativas a actividades do dia a dia;	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	• reconhecer vocabulário e frases curtas e simples, relativas a tópicos abordados;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	• compreender textos curtos e simples, interligando expressões e frases curtas e simples.	X		X	X			X	X		X			X	X		X	X	X	X	X	
Escrever	• escrever descrições curtas e simples acerca de animais e lugares;	X		X	X			X	X		X			X	X		X	X	X	X	X	
	• registar a sua opinião acerca do que gosta/não gosta relativamente a tópicos abordados;	X		X	X			X	X		X			X	X		X		X	X	X	
	• escrever palavras, expressões e frases muito simples, relacionadas com um tópico previamente abordado.	X		X	X			X	X		X			X	X	X		X	X	X	X	

Como se pode observar pela leitura dos dois quadros, as diferenças entre a situação inicial e final situam-se ao nível das 4 competências, sendo mais visíveis ao nível de *speaking*, *reading* e *writing*. Numa análise descritiva, verifica-se que, no final do Projecto, 13 alunos são capazes de, oralmente, descrever imagens, comparativamente, ao início, em que apenas 9 admitiam fazê-lo; 20 compreendem textos, quando só 17 o faziam na matriz inicial. Relativamente à leitura, 18 alunos agem de acordo com instruções e a totalidade faz reconhecimento de vocabulário, comparativamente com uma situação inicial de 15 e 16 alunos, respectivamente. Consta-se a não progressão no parâmetro relativo à compreensão da leitura, facto que poderá considerar-se estranho em virtude de o Projecto ter, na génese, uma estratégia integradora de *storytelling*. Discutido o facto, a PE considerou não se terem registado progressões que justificassem o reconhecimento do desenvolvimento da competência de leitura. Coloca-se, assim, a questão de, neste caso em particular, se poder ter optado por uma escala graduada, facto que não se considerou pelo tempo disponível e por se assumir o desenvolvimento, não em termos absolutos, mas antes contemplando um certo grau de desenvolvimento relativamente a momentos anteriores, conforme o defendido por Coll, Martín e Onrubia (2004).

Quanto à escrita, é de registar a progressão em todas as capacidades definidas tendo em vista o nível etário dos alunos e o tempo disponível para o desenvolvimento do projecto curricular. Assim, pode verificar-se que 13 alunos são capazes de escrever descrições simples, 12 registam a sua opinião e 14 escrevem expressões e frases. Todas estas capacidades são, naturalmente, relativas aos tópicos abordados. Anteriormente, o número era de 9, 10 e 10, respectivamente, para cada uma das competências enunciadas.

Saliente-se o facto de 2 ou 3 alunos não terem, na opinião da professora, desenvolvido competências a nível da fala, leitura e escrita. Pela sua pertinência, relembra-se aqui os dados recolhidos através das *FAP*, em que 3 alunos referem, na 2ª unidade, “não saber Inglês”, verificando-se o mesmo no Questionário Diagnóstico 2, 2ª questão, em que 2 alunos referem não serem capazes de compreender, falar e ler em Inglês.

Em síntese, a análise das matrizes permite-nos concluir:

- que a Matriz de Avaliação de Competências serviu para uma avaliação sumativa detalhada dos alunos;

- que os alunos participantes no Projecto revelaram progressos na generalidade das competências da LE, de acordo com os níveis de desempenho propostos pelo *CEFR* (CCO, 2001);

- que a progressão dos alunos foi mais acentuada nas competências de *speaking*, *reading* e *writing*, de acordo com a avaliação da PE.

### **O relatório crítico dos professores titular e especialista**

Partilhando a convicção de que uma das potencialidades do relatório é a de identificar mudanças que decorrem do resultado de uma experiência educativa (Cohen, Manion & Morrison, 2007), constata-se que a atitude do PT se altera de uma situação inicial em que refere, relativamente ao acompanhamento que fazia das aprendizagens dos alunos “**Via às vezes algumas coisitas que eles faziam**” (*Anexo 24*) para a situação final que se apresenta, nas suas próprias palavras:

[os temas] foram adaptados ao grupo etário dos alunos (...) estiveram de acordo com as temáticas/conteúdos que se queriam abordar, foram um prolongamento daquilo que os alunos estavam a trabalhar nas Áreas Curriculares e Disciplinares (...) **e, que eu ao mesmo tempo, trabalhei e interliguei** com as outras áreas curriculares” (*Anexo 15*).

A mudança, aqui percebida como evolução, é reveladora do papel de participante activo que o PT reconhece no processo de aprendizagem colaborativa, constituindo-se, como resposta favorável, a uma das questões de investigação colocada e que aqui relembramos: “Quais as potencialidades da metodologia de investigação-acção colaborativa para a construção deste Projecto Curricular e para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus participantes?”. Parece evidente assumir o percurso metodológico seguido como potenciador da mudança, uma vez que permitiu ao PT tomar parte no processo de forma reflectida e intencional.

Reportando-nos ao Modelo de Análise de Dados utilizado, atente-se, também aqui, na presença de categorias relativas à aprendizagem significativa, aprendizagem colaborativa, abordagem centrada em temas, articulação horizontal, aprendizagem centrada nos alunos e conhecimento declarativo, respectivamente representativas das dimensões construtivista, integradora e comunicativa subjacentes à construção do Projecto.

Quanto à opinião expressa pela PE, destaca-se, em primeiro lugar, a mudança experimentada e reconhecida, também ela como um processo de construção, evidenciada nos momentos que constam do *Anexo 20* e que constituem, de igual modo, resposta à questão investigativa anteriormente enunciada.

1º - “Até conhecer este Projecto (...) o meu maior objectivo, (...) foi seguir (quase) à risca as recomendações programáticas (...) embora [sentisse] que o aluno não aprendia a língua realmente, apenas contribuía as aulas de Inglês, para, de uma maneira natural e divertida, fazer com que o aluno associasse a língua inglesa a algo agradável”;

2º - “Devo, no entanto, confessar que quando conheci a metodologia deste Projecto, considerei-a algo ambiciosa, chegando a temer pelo seu sucesso, pois duvidava que os alunos conseguissem acompanhá-la”;

3º - “cedo entendi que a utilização de histórias iria ser um sucesso (...) Ao ouvir uma história, senti que os alunos não tinham medo de responder ou interagir”;

4º - “devo concluir que a minha colaboração neste projecto foi bastante profícua, considerando-a uma mais-valia para o meu futuro profissional,”;

5º - “Entendo agora que, comparativamente ao ano anterior, onde apenas me limitei a respeitar a planificação recomendada, (...) Apenas incuti na maioria dos alunos o gosto pela língua (...) não imaginava, na altura que seria possível ir mais longe, pois estava centrada apenas na vertente lúdica (...) e na sensibilização dos alunos para a língua”.

(*Anexo 16*)

Considera-se progressivamente patenteado, o desenvolvimento da capacidade reflexiva à medida que a investigação e o Projecto avançam. Essa progressão foi tornada possível pelo assumir de atitudes de participação, colaboração e questionamento, que concorrem à postura de auto-crítica que caracteriza a investigação-acção colaborativa como instrumento de melhoria das práticas e da profissionalidade docente.

Reportando-nos, novamente, às categorias e subcategorias implícitas nesta análise, reconhece-se, aqui, de igual modo, o valor significativo e colaborativo da aprendizagem, o envolvimento dos alunos e a promoção da sua auto-estima, devendo-se, em parte, à integração baseada em histórias, como estratégia que visa aumentar a integração pessoal do

aluno, organizando o currículo em torno de centros de organização das aprendizagens (Beane, 2002) adequando-o, entre outras variáveis, ao nível etário dos alunos.

Em segundo lugar, e pronunciando-se relativamente à abordagem metodológica integradora seguida, a PE atribui-lhe um papel de adequação e facilitação do desenvolvimento integrado de competências de aprendizagem:

“Uma abordagem curricular integrada permite, de facto, um alargamento de competências, facilitando o processo de aprendizagem.” (...) Através de actividades de *pre-reading*, foi possível encorajar os alunos a falar (...) As competências da leitura e da escrita foram desenvolvidas (...) tendo sempre em conta a faixa etária da turma, bem como os conteúdos curriculares”. Reconhece como válido “O apoio e envolvimento do Professor Titular” determinante uma vez que esta dimensão colaborativa resultando numa quase não distinção “entre as aulas de Inglês e as aulas efectivas do Professor do 1º Ciclo”. (*Anexo 16*)

Entendendo a competência como a capacidade de realizar actividades, de forma eficaz, em contextos determinados, mobilizando atitudes, procedimentos e conhecimentos, simultaneamente e de forma interligada (Zabala, 2008), a PE entende esta interligação como encorajadora do desenvolvimento integrado de competências e como adequada à faixa etária dos alunos. Saliente-se, aqui, o contexto de realização caracterizado por uma gestão curricular participada, concorrendo à simultaneidade, eficácia e interligação dos elementos a mobilizar, colocando as aulas de Inglês paralelamente às “aulas efectivas do Professor do 1º Ciclo”.

Resumindo, a análise dos relatórios permite-nos afirmar:

- que a metodologia de investigação-acção colaborativa desenvolveu, nos professores, uma atitude de reflexividade sobre as situações educativas, necessária à sua melhoria;
- que a abordagem metodológica desenvolvida foi percebida como sendo adequada ao ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- que os professores titulares e especialistas se assumiram como participantes no Projecto.

### O teste diagnóstico

Conforme anteriormente referido, o TD foi aplicado a todas as turmas do 5º ano de escolaridade, sendo a identificada como 5ªA, aquela a que, em ano lectivo anterior, foi desenvolvido o *Projecto Curricular Integrado*. De salientar, porém, que apenas 13 alunos da turma se mantiveram juntos, tendo os restantes, transitado para outras escolas. Pelo facto, apenas esses foram contemplados dentro do universo da turma, conforme representado no *Anexo 30*, que constitui a matriz de classificação do TD. Os dados assim recolhidos, bastante expressivos no que diz respeito ao impacto do Projecto no âmbito da reorganização curricular do 2º Ciclo, apontam para as suas potencialidades relativamente ao desenvolvimento das competências de Inglês.

Quadro 13

Resultados do teste diagnóstico				
Domínios/ Competências avaliadas	Compreensão do oral	Compreensão da leitura	Produção escrita	Percentagens de testes positivos
5º A	92,31%	92,31%	38,46%	76,92%
5ºB	10%	90%	45%	65%
5º C	35%	75%	10%	40%
5º D	25%	70,83%	25%	37,50%

Constata-se que os alunos abrangidos pelo Projecto, alcançaram melhores resultados, podendo, deste modo, inferir-se das potencialidades da abordagem metodológica “*A story (for you) to learn*” no âmbito da aprendizagem da LE, relativamente às competências susceptíveis de serem testadas através de um teste escrito, nomeadamente:

- Compreensão do oral – tratando-se de um Projecto Curricular “*message focus*”, são bastante expressivos os resultados obtidos neste domínio, uma vez que 92,31% dos alunos demonstrou ser capaz de realizar dois exercícios (*Anexo 30*) com recurso a *listening*. Relembramos Claxton (2007) ao referir “the skills are the meeting point between underlying communicative competence and observable communicative performance; they are the means through which knowledge and abilities are translated into performance and

vice versa” (p. 12). Consideramos, assim, que estes resultados são inequívocos e reveladores do desenvolvimento de uma competência comunicativa em Inglês.

- Compreensão da leitura – constituindo-se como um Projecto com uma dimensão marcadamente integradora, sendo a integração gerada com recurso a *storytelling*, verifica-se o impacto positivo da abordagem metodológica como instrumento facilitador e promotor da compreensão de textos escritos. 92,31% dos alunos revelou compreensão da leitura, demonstrando “communicative abilities of interpretation, expression and negotiation” (Claxton, 2007: 11) que, de acordo com o mesmo autor “are the essential or ‘primary’ abilities within any target competence” (*Idem: Ibidem*).

- Produção escrita – com resultados menos expressivos, considera-se, igualmente positivo, o facto de 38,46% dos alunos terem conseguido responder a questões acerca de um texto e, ainda, terem elaborado um pequeno texto relativo à sua identificação pessoal (*Anexo 30*).

Por último, há a referir as classificações finais, 76,92% de alunos com percentagens positivas, facto que deverá ser tomado em linha de conta na estruturação e gestão curricular da disciplina de Inglês no 2º Ciclo. Relembramos, neste ponto, um dos objectivos deste trabalho – a verificação das potencialidades do Projecto Curricular no que se refere à articulação vertical com o 2º Ciclo do EB. Ao ter presente este objectivo, e perante os resultados apresentados, julgamos pertinente mencionar e recomendar a necessidade emergente de adequação do currículo de LE, sob o risco de os alunos se desmotivarem ao verem-se frente a situações de aprendizagem que, ignorando os seus conhecimentos prévios, não constituem qualquer desafio, não contemplando a sua ZDP (Vigotski, 1998).

Neste caso em particular, e perante as potencialidades evidenciadas pela metodologia, julgamos tornar-se aconselhável a sua aplicação no ensino da LE no 1º Ciclo, com vantagens evidentes, também no que respeita ao ciclo de ensino subsequente.

Em suma verificamos:

- que os alunos participantes no *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo*, apresentam melhores resultados que os restantes;

- que o *Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”* se adequa ao ensino de Inglês neste ciclo de ensino, proporcionando mais aprendizagem.

## 5. Síntese interpretativa

Concluída a análise e interpretação dos dados, assente em bases epistemológicas de sustentação de carácter construtivista, integrador e comunicativo, segundo as quais a aprendizagem decorre de um processo activo em que o aluno intervém, construindo saberes pertinentes, duradouros e mobilizáveis, num processo de interacções individuais e sociais, baseado numa dinâmica de trabalho colaborativo promotora da construção partilhada do conhecimento, apresentamos, agora, uma leitura integrada dos dados analisados, numa perspectiva de interpretação do impacto do Projecto. Esta interpretação emerge da confluência e triangulação dos dados recolhidos através de diferentes fontes e instrumentos.

Deste modo, focalizamos a nossa atenção em dois aspectos, que julgamos marcam de forma inequívoca o Projecto desenvolvido:

1. A natureza inovadora do conhecimento produzido;
2. As potencialidades da metodologia de investigação-acção adoptada.

Referimo-nos à natureza inovadora do Projecto, ponto um, porquanto acreditamos que, em educação, há que analisar o presente e agir sobre ele, com a crença de que esta acção contribuirá para construir o futuro. Foi isso que fizemos: iniciámos o nosso percurso na realidade presente, pretendendo compreendê-la de modo a melhorá-la num tempo que, para a nossa acção, será já futuro.

Quanto ao ponto dois, a relevância da investigação-acção participada, desenvolveu nos intervenientes - alunos, professores e professora-investigadora - uma atitude de reflexividade promotora da reconstrução de práticas curriculares e didácticas tendentes à optimização do processo de ensino e de aprendizagem.

A apresentação do que consideramos como uma componente de avaliação do Projecto, far-se-á com recurso a um *Quadro Síntese de Interpretação do Impacto do Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês*, opção ampla e estruturadora que temos adoptado no decorrer do nosso trabalho.



Quadro Síntese de Interpretação do Impacto do Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês

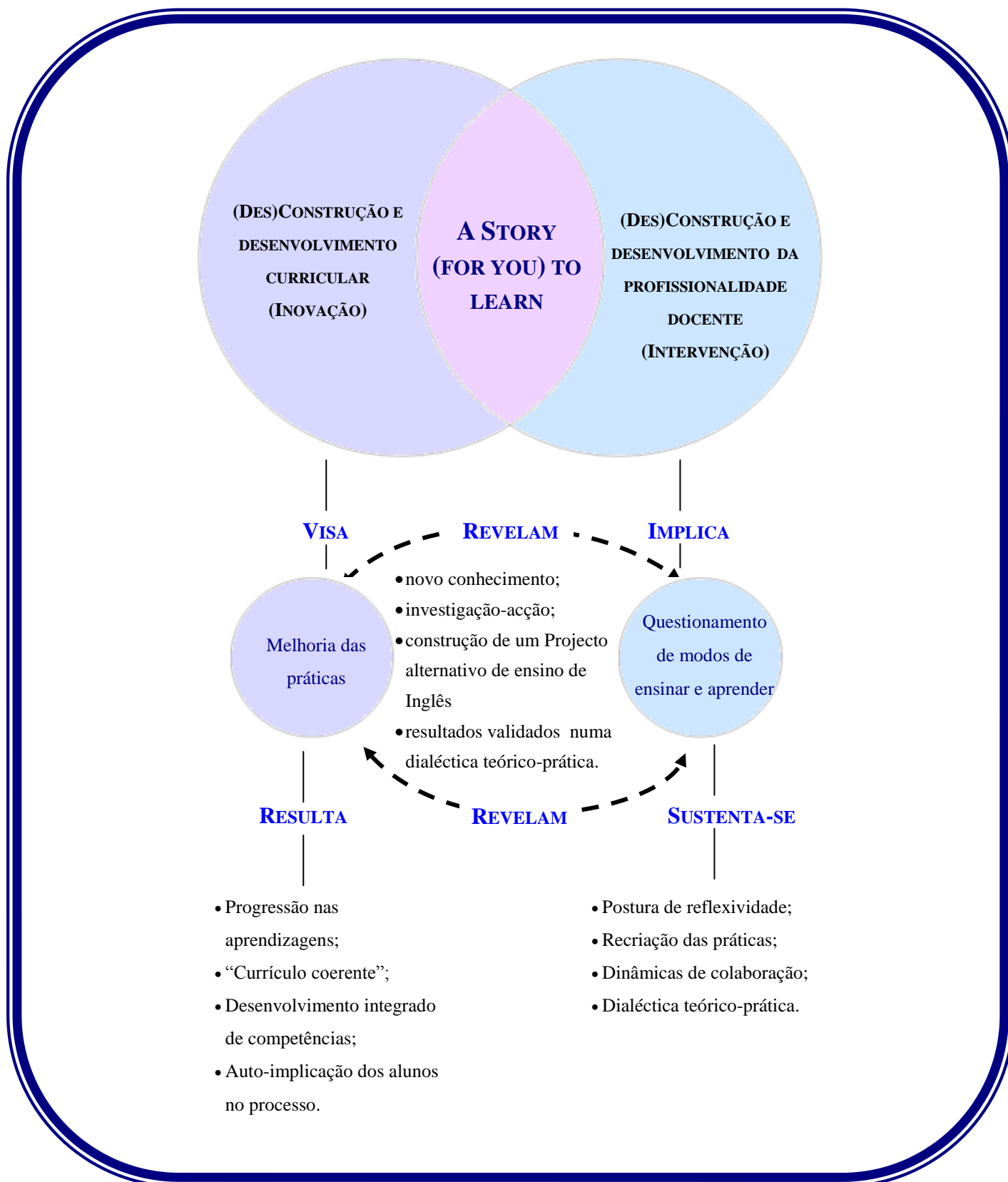


Figura LVIII

A Figura LVIII faculta, por si só, uma visão panorâmica dos resultados obtidos, isto é, das aprendizagens realizadas, no decorrer e como resultado do percurso investigativo. Assim, não iremos agora efectuar uma síntese demasiado exaustiva, sob pena de sermos redundantes. Iremos apenas destacar alguns pontos que consideramos como marcas distintivas deste Projecto, surgidas da análise dos dados efectuada:

- auto-implicação no processo, por parte dos professores, o que conduz à responsabilização através da reflexão, contribuindo para o desenvolvimento profissional progressivo (relatórios críticos);

- auto-implicação no processo, por parte dos alunos, o que promove a reflexão necessária ao “uso estratégico do conhecimento” (Pozo, Monereo & Castelló, 2004: 145) através do qual o aluno reconhece as aprendizagens realizadas, os progressos efectuados e as dificuldades sentidas (*FAP* e *QD2*);

- currículo em torno de histórias e questões geradoras, o que promove a interacção, o envolvimento dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento integrado de competências, para um ensino comunicativo da LE (observação de aulas, matriz, relatório PE);

- articulação horizontal, assumida como estratégia curricular necessária ao desenvolvimento integrado de competências (relatórios, *QD2*);

- impacto positivo do Projecto nas aprendizagens dos alunos, verificado à entrada do ciclo de ensino subsequente (*TD*);

- reconhecimento, por parte da PI, da importância de práticas de auto-avaliação regulares, emergindo o portefólio como instrumento imprescindível à melhoria das práticas de ensino da LE (*FAP*);

- investigação-acção colaborativa, como estratégia de construção de um projecto curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do EB que sustenta processos de planificação, desenvolvimento e avaliação de forma integrada e contextualizada (*QD1*; entrevistas; *Quadros de Organização Curricular*; *Explicitação da sequência de actividades*);

- necessidade de se reorganizar o ensino da LE no 1º Ciclo, integrando-o no currículo nuclear e de investir na formação de professores (entrevistas e relatórios).

No decorrer desta nossa reflexão, são inúmeras as vezes que utilizamos a expressão “desenvolvimento integrado de competências”, assumindo a integração como um dos pressupostos que nos norteiam, expresso no título deste trabalho. Importa aqui referir que

as competências inscritas nos programas das outras áreas curriculares foram mobilizadas, muitas vezes, para a compreensão das aprendizagens em Inglês, verificando-se a existência de interdisciplinaridade e transversalidade, uma vez que as aprendizagens se realizaram em torno de “núcleos globalizadores significativos” que, em certa medida, serviram ao esbater das “fronteiras” entre áreas disciplinares.

## **CONCLUSÃO**



Terminado o percurso investigativo, é chegado o tempo de prestar contas, dando a conhecer as conclusões obtidas através da análise dos dados, de modo a evidenciar as potencialidades do *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* que construímos, registando o seu contributo para a produção de conhecimento nos campos científicos em que se insere: o Desenvolvimento Curricular e o Ensino das Línguas Estrangeiras, nos primeiros anos de escolaridade.

É o momento de retomar as questões de investigação que estiveram na génese da nossa pesquisa, as preocupações que nos guiaram, bem como os objectivos que nos propusemos atingir. Numa visão retrospectiva, cabe-nos, assim, realizar o balanço do processo de investigação, relembrando o ponto de partida e o percurso seguido, colocando em relevo as respostas obtidas relativamente às questões enunciadas e o impacto produzido por essas respostas no campo de estudo. São as respostas possíveis, aquelas às que conseguimos chegar dentro dos constrangimentos inerentes a estudos realizados em contexto natural, por oposição a estudos de natureza laboratorial ou quase-experimental, em que as variáveis podem ser controladas.

É assim, com o propósito de demonstrar até que ponto conseguimos responder às questões que constituíram a nossa preocupação inicial, que passamos a lembrá-las, partindo daquela que foi a questão central:

Como construir um programa alternativo para o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, estruturado segundo uma abordagem de *Projecto Curricular Integrado* e sustentado em perspectivas curriculares construtivistas, integradoras e comunicativas?

Este problema, para efeitos de orientação do estudo, especificou-se nas seguintes questões investigativas:

1. Quais as potencialidades deste *Projecto Curricular* para uma organização e aprendizagem integradora das diferentes áreas do currículo?
2. Quais as potencialidades deste *Projecto Curricular* para o desenvolvimento integrado das competências de Inglês, de acordo com os níveis de desempenho do *CEFR*?
3. Quais as potencialidades da metodologia de investigação-acção colaborativa para a construção deste *Projecto Curricular* e para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus participantes?

4. Quais as implicações que se retiram deste processo investigativo para a organização curricular do ensino de Inglês, numa perspectiva integradora e comunicativa?

Estabelecidas as questões orientadoras do estudo, passámos à formulação dos objectivos que operacionalizam o processo investigativo na procura de respostas:

- Desenhar um *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, adoptando uma perspectiva integradora do currículo e uma abordagem comunicativa no ensino da Língua Estrangeira, através de uma estratégia *storytelling*.
- Desenvolver o Projecto, analisando as potencialidades em termos do desenvolvimento integrado das competências das diferentes áreas curriculares do 1º Ciclo, incluindo as do Inglês.
- Verificar quais as potencialidades da metodologia de investigação-acção colaborativa, relativamente ao desenvolvimento de competências de gestão curricular participada.

Centrando-nos, primeiramente, nas respostas às questões de investigação, validadas pela análise dos dados apresentada, a abordagem de *Projecto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* permite-nos concluir:

- Que a estratégia integradora de *storytelling* permitiu a organização de “núcleos globalizadores” das aprendizagens que orientaram o estabelecimento de articulação entre conteúdos e competências de Inglês e das áreas do currículo do 1º Ciclo, ao longo das unidades didácticas que estruturaram o Projecto, proporcionando uma aprendizagem significativa e integradora;

- Que a abordagem metodológica adoptada contribuiu, claramente, para a progressão das aprendizagens de Inglês, contemplando o desenvolvimento integrado das suas 4 competências, de acordo com os níveis de desempenho propostos pelo *CEFR*;

- Que a abordagem construtivista utilizada, que envolveu alunos e professores, em processos interactivos, através da utilização de estratégias diversificadas, desenvolveu competências conducentes à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de Inglês;

- Que os alunos participantes no Projecto “*A story (for you) to learn*” revelaram capacidades de auto-reflexão e de avaliação do processo e dos resultados da sua aprendizagem;

- Que os alunos, que participaram neste Projecto, revelaram um maior desenvolvimento de competências de Inglês, aquando da transição para o ciclo de ensino subsequente;

- Que a investigação-acção colaborativa se constituiu como contexto metodológico adequado à experimentação da proposta curricular corporizada pelo Projecto Integrado.

A síntese de conclusões apresentadas apontam para um impacto acentuadamente positivo do *Quadro Curricular “A story (for you) to learn”*, no âmbito da melhoria das práticas curriculares, das aprendizagens e da profissionalidade docente. Este *Quadro*, alicerçado num *Referencial de Construção* de cariz construtivista, integrador e comunicativo, assumido enquanto eixo teórico e metodológico de organização do processo, permitiu agir sobre a situação inicial de modo a melhorá-la.

Consideramos, agora, uma referência sintética aos resultados alcançados, perspectivando-os nas 3 dimensões que integraram o *Referencial de Construção do Projecto Curricular*.

De acordo com os *princípios construtivistas* do conhecimento e da aprendizagem, os alunos foram chamados a participar na construção do seu próprio conhecimento, assumindo o papel de intervenientes activos, pronunciando-se relativamente aos conteúdos e processos de aprendizagem, seleccionando temas, reconhecendo potencialidades e fragilidades, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Relativamente à *dimensão de integração*, expressamente referenciada pelos intervenientes, em registos e momentos diversos, permitiu a transferência de conhecimentos entre áreas curriculares e à sua mobilização em novas situações. A aprendizagem assim realizada, ancorada em conhecimentos prévios, que serviram de estímulo e de base às novas aprendizagens, revestiu-se de características de significatividade e de funcionalidade.

No que diz respeito à *dimensão comunicativa* da aprendizagem de Inglês, estruturada em *storytelling*, revelou-se adequada aos interesses dos alunos que, envolvidos na sequência de acontecimentos da história, agiam de forma a comunicar, usando a língua em situação real de comunicação.



As actividades realizadas promoveram o envolvimento dos alunos, apelando à sua participação, na resolução de situações problemáticas: pela simples inferência de acontecimentos de uma narrativa, pela descoberta dos ovos da Páscoa, pela leitura de instruções, ou do completar um puzzle combinando figuras geométricas e determinando áreas. Num contexto de aprendizagem caracterizado pelo dinamismo das interações, a sequencialidade das actividades propostas – reprodutivas e produtivas, respeitando o pressuposto do seu grau crescente de complexidade – levou os alunos a usar o Inglês como instrumento para agir e comunicar, concorrendo, deste modo, para o desenvolvimento da língua nas suas diferentes competências: ouvir, falar, ler e escrever.

Pelo exposto, consideramos que o *Projecto Curricular Integrado* se reveste de inúmeras potencialidades no que respeita à aprendizagem de Inglês e das restantes áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituindo-se como alternativa válida às práticas curriculares que derivam do *Programa de Generalização do Ensino de Inglês*, e que foram por nós inicialmente caracterizadas, através de diferentes instrumentos de diagnóstico como as Entrevistas, Questionário Diagnóstico 1 e Matriz de Avaliação de Competências.

Detendo-nos, agora, no processo de investigação-acção adoptado para desenvolver o estudo, passamos a destacar os aspectos que se nos afiguram como mais relevantes:

- Os alunos, participantes activos no processo investigativo, deram a conhecer não só o *que* aprenderam, mas também o *como* aprenderam, registando as actividades em que se sentiram à vontade, aquelas que eram do seu interesse, bem como outras que se revelaram difíceis. Deste modo, o processo mostrou o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de auto-avaliação dos alunos, evidenciando uma dimensão de auto-regulação do processo, parte integrante da competência de aprender a aprender.

- O contexto de investigação-acção colaborativa requereu dos professores um espírito crítico, uma postura de reflexividade sobre as práticas, inerente a uma postura investigativa que perseguiu o objectivo de pensar e agir com compreensão para melhorar.

- O espírito de investigar *na* e *para* a acção foi uma realidade constatada ao longo de todo o Projecto, influenciando-o. A investigação-acção colaborativa revelou-se, assim, como um dispositivo poderoso para promover o desenvolvimento do currículo baseado em ciclos continuados e contextualizados de planificação-acção-reflexão.

- A dinâmica colaborativa gerada e o desafio de investigação contribuíram para a melhoria do processo de aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo, permitindo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos, apontando caminhos para uma prática inovadora do *PGEI*.

Em síntese, consideramos que o contributo essencial deste trabalho consistiu no desenvolvimento de uma proposta curricular alternativa de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, através de um *Projecto Curricular Integrado*, concretizado em 5 unidades didácticas integradoras, e respectivos materiais, que foi planeado, desenvolvido e reflectido, através de uma metodologia de investigação-acção colaborativa. Enquadrada nas orientações do *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (2005), pelo questionamento das práticas em uso, esta proposta alternativa aponta caminhos para a articulação curricular, tanto no plano horizontal, como vertical, de modo a potenciar a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das competências comunicativas e, simultaneamente, o reforço das competências profissionais dos professores.

Se colocarmos em confronto as práticas predominantes do ensino de Inglês surgidas do *PGEI* com aquelas resultantes da proposta curricular emergente deste trabalho de investigação, podemos encontrar os seguintes traços distintivos e diferenciadores:

No primeiro caso, os dados apontam para: a aprendizagem de Inglês em contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular; a ausência de articulação horizontal entre o Inglês e as restantes áreas do currículo; uma aprendizagem estruturada em objectivos e temas propostos nas *Orientações Programáticas*; experiências de aprendizagem não integradas, com ênfase no desenvolvimento de competências orais; uma aprendizagem directiva por oposição à negociada, isto é, participada por todos os intervenientes; o reconhecimento de um contexto não promotor do desenvolvimento profissional, dada a inexistência de práticas de gestão colaborativas entre PE, PT e alunos.

Relativamente aos traços distintivos do *Projecto Curricular Integrado* desenvolvido, salientamos: a aprendizagem de Inglês integrada no currículo do 1º Ciclo e geradora de práticas curriculares articuladas horizontalmente; a mobilização de conhecimentos das diferentes áreas do currículo no acesso à aprendizagem de Inglês; a aprendizagem contextualizada em torno de núcleos globalizadores interessantes para as crianças; o reconhecimento da *storytelling* como estratégia de integração promotora de experiências de

aprendizagem articuladas e significativas e do desenvolvimento integrado das 4 competências de Inglês; a progressão na aprendizagem de Inglês; a aprendizagem participada, em que os intervenientes iniciaram um processo de trabalho conjunto, isto é, dando passos no sentido da colaboração, seleccionando temas, observando, reflectindo e avaliando. Este contexto, que reconhecemos como colaborativo, foi promotor do desenvolvimento profissional, na medida em que proporcionou a adopção de práticas de gestão investigativa e negociada de desenvolvimento curricular.

Dos traços distintivos apresentados resulta, em síntese, a dimensão inovadora deste Projecto, percebido como uma alternativa de qualidade que ganha consistência face ao quadro actual do ensino de Inglês, no 1º Ciclo do Ensino Básico. O paralelismo estabelecido coloca em evidência as questões problemáticas que emergem do *PGEI* e da sua prática. Importa, aqui, sublinhar que não se trata de estar em desacordo com as orientações gerais do *PGEI*. Estas merecem o nosso total apoio e foram tomadas em conta nos princípios gerais que enquadraram o *Projecto Curricular Integrado* e que passamos a enunciar: a) a promoção da igualdade de oportunidades; b) a formação e qualificação das gerações futuras; c) o contributo para o aumento da competitividade dos cidadãos portugueses dentro do espaço europeu; d) o fomentar do interesse pela aprendizagem de Inglês ao longo da vida, de acordo com a proposta comunitária de *life long learning*; e) o reconhecimento de que o Inglês é uma língua de comunicação global e da relevância da sua aprendizagem, desde cedo; f) o reconhecimento de que a aprendizagem da LE permite o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, de acordo com o *CEFR* e o *Currículo Nacional*; g) o possibilitar da aprendizagem de duas línguas estrangeiras, durante a escolaridade básica; h) o fomentar da integração de Inglês nas aprendizagens das restantes áreas do currículo do 1º Ciclo.<sup>15</sup>

Assumindo-nos em total concordância com estes princípios, mas conscientes de que estes terão que concretizar-se fundamentalmente em práticas que os cumpram, colocaram-se algumas dúvidas relativamente ao modo como estes princípios se consubstanciam, no actual quadro de ensino de Inglês, nomeadamente as que dizem respeito à sua inserção curricular nas Actividades de Enriquecimento (AEC).

Tais dúvidas, enunciadas na introdução deste trabalho, assumiram-se como preocupações e críticas ao *PGEI*, à prática por ele enquadrada e ao reconhecimento das

---

<sup>15</sup> Estes princípios estão de acordo com o Despacho nº 14753/2005, o Programa e Generalização de Ensino de Inglês (2005), o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) e as recomendações emanadas do Conselho da Europa.

suas limitações, insipiências e até contradições. Agindo nesta esfera, o *Quadro de Organização Curricular “A story (for you) to learn”* possibilitou o ultrapassar das limitações, contradições diagnosticadas, devendo as suas conclusões ser tidas em conta na reconstrução do Programa do Ensino de Inglês, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Divulgadas de forma ampla e objectiva neste texto retrospectivo, essas conclusões assumem a dimensão de recomendações que passamos a apresentar: a) constituindo-se este Projecto como um avanço na área de desenvolvimento curricular e do ensino de Inglês, no 1º ciclo em particular, deverá ter-se em conta o percurso adoptado, reposicionando o ensino e aprendizagem de Inglês, neste nível de ensino; b) a abordagem metodológica integradora seguida assume-se como uma inovação, no campo do ensino das línguas no contexto nacional, promotora do desenvolvimento integrado das 4 competências da LE, sugerindo-se a sua adopção em todos os anos de escolaridade do 1º ciclo, visando a progressão nas aprendizagens; c) a dimensão colaborativa do Projecto terá, necessariamente, que ser levada em conta em futuras *Orientações Programáticas* de modo a rentabilizar as aprendizagens nas diferentes áreas; d) a abordagem metodológica integradora adoptada e as aprendizagens realizadas apontam claramente para a integração de Inglês como área disciplinar do currículo do 1º Ciclo; e) sendo uma área ainda com uma história curta no contexto educativo nacional, deverão ser apoiadas as iniciativas para o seu estudo sistematizado, de forma a reflectir nas práticas curriculares e a optimizá-las.

Em síntese, recomendamos que as conclusões geradas, no âmbito deste estudo, se assumam também como sugestões para a tutela ter em conta:

- no desenho curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a tornar a integração e aprendizagem significativa e funcional uma realidade;
- na reformulação substantiva das *Orientações Programáticas*, de modo a transformá-las num programa sequencial de ensino de LE no 1º Ciclo;
- na integração de Inglês como área disciplinar do 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para a consecução das directrizes nacionais e europeias para o ensino das línguas.

Neste olhar retrospectivo, temos, até ao momento, referido as potencialidades do estudo. Cabe, agora, um espaço para referenciar as suas limitações. Há a considerar as limitações respeitantes ao tempo de realização da investigação, ou seja, ao facto de ter sido difícil conciliar o horário de trabalho da investigadora com o tempo necessário para o

desenvolvimento do processo investigativo e à profusão de dados recolhidos e analisados. Nem sempre esse tempo possibilitou a reflexão atempada sobre todas as variáveis do processo, de forma a proporcionar a acção rápida e eficaz. Consideramos este o maior constrangimento, sobretudo quando recordamos os inúmeros registos de avaliação produzidos pelos alunos que, pelos limites temporais, nem sempre foram analisados aula a aula. Podemos, também, aqui, considerar o tempo não na sua dimensão cronológica, mas na sua dimensão vivida. Tempos de mudanças profundas na carreira docente, geradoras de instabilidades e conflitos que consumiram aos professores inúmeras horas num clima de pouca tranquilidade e muita frustração. Consideramos que este tempo vivido influenciou, de algum modo, os professores envolvidos no processo de investigação, em particular o PT que aguardou a conclusão do Projecto, reformando-se em seguida.

Referidos os constrangimentos, passamos à apresentação de temas que, ao longo do estudo, se apresentaram como susceptíveis de serem aprofundados, em investigações futuras, entendidos enquanto desafios de experimentação. Assim, afigura-se-nos como relevante a realização de estudos referentes ao ensino de Inglês, nos anos iniciais do 1º ciclo, re(criando) abordagens metodológicas adaptadas aos alunos deste nível etário, promotoras de progressão nas aprendizagens. Estes estudos poderão ser realizados, com igual propósito, no ciclo de ensino subsequente. De igual modo, pensamos ser pertinente a investigação no campo da produção de materiais didácticos destinados ao ensino integrado de Inglês no 1º Ciclo. Tendo este estudo recorrido à estratégia integradora de *storytelling* consideramos, ainda, ser relevante a experimentação e avaliação de outras estratégias adequadas ao ensino integrado de Inglês nos diferentes ciclos do Ensino Básico. Consideramos, ainda, como relevante, a experimentação deste Projecto noutros contextos de realização, dando particular ênfase à promoção de procedimentos colaborativos promovidos neste processo de investigação. Aprofundar e sedimentar práticas de reflexividade e de colaboração entre docentes, seria o objectivo a atingir, numa nova proposta de investigação. Por último, e na sequência dos constrangimentos anteriormente referidos, sugerimos o estudo do impacto das estratégias de auto-avaliação, no âmbito do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras.

Concluímos este estudo e não o nosso percurso, recorrendo a um pensamento de Gimeno (2005), que consideramos representar, em boa parte, o projecto que desenvolvemos, as nossas convicções e crenças mais profundas: “Mejoremos las pequeñas

cosas (...) hagamos políticas para resolver problemas concretos, elaborando programas *ad hoc*, proveyendo médios y adoptando estratégias adecuadas, sin perder de vista la totalidad de un proyecto. Hagamos programas, desarrollémoslos y veamos sus resultados” (p. 150).

Melharemos, então, as pequenas coisas, dando pequenos passos, num caminho que se renova continuamente, feito de sucessivos pontos de partida e outros tantos pontos de chegada. Estes passos são visíveis na totalidade do processo investigativo desenvolvido e que agora chega ao fim. Assumindo-se este fim como um desígnio de melhoria do processo educativo, é axiomático considerarmos que a meta será ir cada vez mais longe.

No dar de pequenos passos sem perder de vista a totalidade do projecto educativo, residiu a nossa determinação de fazer melhor. Com tal determinação desbravámos caminho, desenvolvendo e experimentando uma abordagem metodológica inovadora de ensino de língua, construindo um percurso que, queremos acreditar, abriu novas possibilidades e caminhos para o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.



## **BIBLIOGRAFIA**





- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Allende, I. (2001). *Retrato a Sépia* Miraflares: Difel (10<sup>a</sup> ed.).
- Almeida, M. (2003). *A Aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico: Factores de Motivação*. Dissertação de mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Almeida, M. & Pereira, I. (2004). *Upside Down*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1997). *O Papel das Actividades no Processo de Ensino Aprendizagem*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 8 pp.).
- Alonso, L. (1999a). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Alonso, L. (1999b). *Os Conteúdos no Currículo*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 10 pp.).
- Alonso, L. (2000a) A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Saber Mais*, nº 5, pp. 20-27.

- Alonso, L. (2000b). Ensino Básico e Integração Educativa nos TEIP. In AAVV. *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: IIE, pp. 197-206.
- Alonso, L. (2000c). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, nº 7, pp. 33-42.
- Alonso, L. (2000d). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático. *Revista da Educação*, vol. IX, nº 1, pp. 53-68.
- Alonso, L. (2001a). Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo do 1º ciclo. In *A Matemática no 1º ciclo. 3º Encontro Nacional de Professores do 1º Ciclo*, pp. 1-18, Vila do Conde. (Texto policopiado, 18 pp.)
- Alonso, L. (2001b). *A abordagem do Projecto Curricular Integrado como uma proposta de Inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 28 pp.)
- Alonso, L. (2002a). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In M. Fernandes (Org.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Actas 5: Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 108-120.
- Alonso, L. (2002b). Para uma teoria compreensiva sobre Integração Curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº 5, pp. 62-87.
- Alonso, L. (2002c). Integração currículo-avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes (Dir.), *Reorganização curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* Lisboa: Ministério da Educação, pp. 19-23.
- Alonso, L. (2004a). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: Uma Romagem Meta-Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança. In AAVV (Eds.), *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp.65-82.

- Alonso, L. (2004b). *A Construção de Um Paradigma Curricular Integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2004c). *A investigação-acção como estratégia de inovação educacional*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 14 pp.).
- Alonso, L. (2004d). *Métodos e Técnicas de Investigação*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 3 pp.).
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *In Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do Primeiro Ciclo Do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores, pp. 15-19.
- Alonso, L. (2006a). *Desenvolvimento da CCAA no currículo – a questão das estratégias*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 8 pp.)
- Alonso, L. (2006b) *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Acedido em 4 de Janeiro, 2007 em [www.debatereducacao.pt.CNE](http://www.debatereducacao.pt/CNE).
- Alonso, L. (2008). *A investigação-acção como estratégia de inovação e formação*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 20 pp.).
- Alonso, L. & Carneiro, A. (1997)). *Integração Curricular e Aprendizagem Significativa: Mapas de Conteúdos*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 28 pp.).
- Alonso, L., Magalhães, M., Portela, I. & Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR: Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L., Rodão, M.C. & Vieira, F. (2006). “Construir a competência de aprender a aprender: Percursos de um projecto”. In *VII Colóquio sobre Questões Curriculares, II Colóquio Luso-Brasileiro: Globalização e (des)iguladades: os desafios curriculares*. Universidade do Minho, Braga (publicado em CDrom, pp.3105-3118).

- Andrade, A. I. & Martins, F. (Coord.) (2007a). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, H. & Moreira, G. (Coord.) (2007b). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Assembleia da República. (1986). *Lei nº 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República. (2005). *Lei nº 49/2005: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Assembleia da República.
- Arengo, S. (Adpt.) (2000). *The Shoemaker and the Elves*. Oxford: Oxford University Press.
- Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (2008). *Relatório final de acompanhamento 2007/2008*. Acedido em 18 de Novembro, 2009 em [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/relatorio\\_acompanhamento/AEC%20Relatorio%20Ingle](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/relatorio_acompanhamento/AEC%20Relatorio%20Ingle).
- Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (2009). *Relatório final de acompanhamento 2008/2009*. Acedido em 18 de Novembro, 2009 em [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/Relatorio%20AEC-APPI\\_%20\(2\).pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/Relatorio%20AEC-APPI_%20(2).pdf)
- Ausubel, D. P. (1969). *School learning: an introduction to education psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, *Presidency Conclusions*, part I, 43.1. Acedido em 10 de Dezembro, 2009, em [ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com356\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com356_en.pdf).
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (3ª ed.).

- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* Porto: Porto Editora, pp. 39-58.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bearne, Eve (Ed.). (1998). *Use of language across the Primary Curriculum*. London: Routledge.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. e Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Orientações Programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Black, L. (2007). Interactive Whole Class Teaching and Pupil Learning: Theoretical and Practical Implications. In *Language and Education*, vol:4, pp. 271-283
- Bourke, J. (2006). Designing a topic-based syllabus for children. In *ELT Journal*, vol. 60/3, pp. 279-286.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Breen, M. & Candlin, C. (2001). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. In D. Hall & A. Hewings (Eds.), *Innovation in English Language Teaching*. London: Routledge, pp. 9-26.
- Brewster, J. Ellis, G. & Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide (New Edition)*. Essex: Penguin Books.
- Brown, C. (2002) Early Language Learning. *A Nation Necessity in Basic Education: A Monthly Forum For Analysis & Comment*, vol. 46, no. 8, pp. 3-7.

- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. (1995). Introduction: Teaching English to Children. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to Children: From Practice to Principle* Essex: Longman, pp. iv-viii.
- Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, pp. 1-15.
- Bruner, J. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cañal, P. (1997). La investigación globalizada del medio en primaria: veinte bases. In Cañal e outros, *Investigador en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada Editora.
- Canale, M & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- Carr, D. (2007). Towards An Educational Meaningful Curriculum: Epistemic Holism and Knowledge Integration Revisited. *British Journal of Educational Studies*, pp. 3-20.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Carr, W. (1993). Introduccion. In W. Carr, *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora, pp. 5-21.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CILT. (2006). *European Language Portfolio: Junior version*. London: CILT.

- Claxton, G. (2007). Expanding Young People's Capacity to Learn. *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, pp. 115-134.
- Cohen, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. *Enseignements/Apprentissages précoces des langues, Le français dans le monde. Recherche et applications*, pp. 48-56.
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2004). Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 280-293, (2ª ed., vol. 2).
- Comission of the European Communities (2003). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and social Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action-Plan 2004-2006* = COM (2003) 449. Acedido em 4 de Janeiro, 2010 ([http://ec.europa.Eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lan\\_en.pdf](http://ec.europa.Eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lan_en.pdf)).
- Commission of the European Communities. (2005). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: The European Indicator of Language Competence*. Acedido em 10 de Novembro, 2009 em [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc36\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc36_en.htm)com.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. Nova Iorque: Routledge (5ª ed.).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge (6ª ed.).
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do conhecimento e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 106-127, (2ª ed., vol. 2).



- Coll, C. & Martín, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula*. Porto : Edições Asa, pp. 196-221.
- Coll, C., Martín, E. & Onrubia, J. (2004). A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 370-385, (2ª ed., vol. 2).
- Conselho da União Europeia (Dezembro, 2006). Competências Essenciais Para A Aprendizagem Ao Longo Da Vida – Quadro De Referência Europeu. In *Jornal Oficial da União Europeia*, pp. 10-18.
- Costa, F. & Peralta, H. (2008). Comunidades Virtuales de Aprendizaje. El punto de vista de los participantes. In J. Illera (Coord.), *Comunidades Virtuales de Práctica y de Aprendizaje*. Barcelona: Publicaciones i Ediciones de la Universidad de Barcelona, pp. 25-56.
- Council for Cultural Co-operation. (2001). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Departamento de Educação Básica (1999). *Ensino Básico: Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: Ministério da Educação (Documento de trabalho).
- Departamento de Educação Básica. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2001b). *Ensino Básico 1º Ciclo: Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação (3ª ed.).
- Dörnyei, Z. (2002). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with young children*. London: Macmillan.

- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission. Acedido em 2 de Junho, 2009 em [http://e.europa.eu/education/languages/pdf/doc425\\_en.pdf](http://e.europa.eu/education/languages/pdf/doc425_en.pdf).
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin Books.
- Esteves, M. & Pinto, M. (2001). Estratégias de ensino-aprendizagem. In M. T. Estrela & A. Estrela. *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora, pp. 172-193.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (2ª ed.).
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (Orgs.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Europa – Education and training – (s.d.). “*Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes: A Summary*”. Acedido em 24 de Outubro, 2009 em [http://europa.eu/education/languages/archieve/key/foreign\\_en.html](http://europa.eu/education/languages/archieve/key/foreign_en.html)
- European Commission (s.d.). *Key Competences In The Knowledge Based Society*. Acedido em 10 de Novembro, 2009 em <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Eurydice (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2008). *Key data on Teaching languages at school in Europe: 2008 Edition*: Acedido em 13 de Outubro, 2009 em [http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf).

- Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1994). Portfolios: Para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 1-4.
- Feuerstein, R. (1980). Cognitive Modifiability: What Is It All About? In R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman & R. Miller (Eds.), *On Feuerstein's Instrumental Enrichment: A Collection*. Illinois: Scott Foresman, pp. 1- 2.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras. Celta Editora.
- Foley, J. & Thompson, L. (2003). *Language Learning: A Lifelong Process*. London: Arnold.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications (2ª ed.)
- Freudenstein, R. (1991). Issues and problems in primary education. In C. Kennedy & J. Jarvis (Eds.), *Ideas and Issues in Primary ELT*. Walton-on-Thames Surrey: Nelson, pp. 18-21.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender & Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata (2ª ed.).
- Gimeno Sacristán, J. (2002). La educación que tenemos, la educación que queremos. In F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, pp. 29-52, (4ª ed.).
- Gimeno Sacristán, J. (2003) Prólogo a la Edición Española. In L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, pp. 9-24, (5ª ed.).
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gonçalves, G. (2008). *O portefólio como instrumento regulador das aprendizagens: um estudo de caso em aulas de Inglês*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Graham, C. (2004). *Let's Chant Let's Sing 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, C. (2004). *Let's Chant Let's Sing 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Production Editor, pp. 105-117.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Essex: Longman.
- Hawkey, K. (2007). "Could You Just Tell Us the Story?" Pedagogical Approaches to Introducing Narrative in History Classes. In *Curriculum Inquiry*, pp. 263-270.
- Hiep, P. (2007). Communicative language teaching: unity within diversity. *ELT Journal*, Vol. 61/3, pp. 193-201.
- Hill, E. (1991). *Spot's First Easter*. London: Penguin Books.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabos (2ª ed.).
- Hsiu-Chih, S. (2008). The value of English picture story books. *ELT Journal*, vol. 62/1, pp. 47-54.
- Hymes, D. (2001). On Communicative Competence. In A. Duranti (Eds.), *Linguistic Anthropology: A Reader*. Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 53-73.
- ICELP. (s.d.) *The Theory and Practice of Mediated Learning Experience: Introduction*. Acedido em 9 de Junho, 2002, em <http://www.icelp.org/Pages/WhatIsMLE.htm>.
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.

- Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education (2ª ed.).
- Kravtsova, E. (Abril-Junho 2009). A perspectiva de educação de Vigosky. Destacável *Noesis*, nº 7, pp. 9-10.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como Planificar La Investigación-Acción*. Barcelona. Laertes.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedago.
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London: Routledge.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, E., Malpique, M., Santos, M. R. (1992). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2 (24), pp. 34-46.
- Littlewood, W. (2009). Process-oriented pedagogy: facilitation, empowerment, or control? *ELT Journal*, 63/3, pp. 246-253.
- Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions, part I, 26. Acedido em 10 de Dezembro, 2009, em [kbn.icm.edu.pl/is2000/pdf/word5.PDF](http://kbn.icm.edu.pl/is2000/pdf/word5.PDF)
- Maalouf, A. (2008). European Commission: *A Rewarding Challenge: How Language Diversity Could Strengthen Europe*. Acedido em 10 de Novembro, 2009, em [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf)
- Macniff, J. (2003). *Action research: principles and practice*. London: Routledge (2ª ed.).
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento não publicada,

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Martins, M. G. (2008). *O portefólio como instrumento de desenvolvimento e avaliação de competências – um estudo de caso na disciplina de Inglês*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal: (Avaliação Internacional)*. Lisboa: GEPE.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Onrubia, J., I. Solé, A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa, pp. 74-119.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mckernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods And Resources For The Reflective Practitioner*. London: Kogan Page Limited (2<sup>a</sup> ed.).
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications (2<sup>a</sup> ed.).
- Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005a). *Despacho Normativo n.º 1/2005*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005b). *Despacho n.º 14753/2005 (2<sup>a</sup> série)*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Onrubia, J., I. Solé, A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula*. Porto : Edições Asa, pp. 54-73.
- Monge, G. (2001). A avaliação na educação pré-escolar. In M. T. Estrela & A. Estrela. *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora, pp. 41-53.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor- estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, E. (1999) *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nicoll, H. & Piénkowski, J. (1973). *Meg at Sea*. London: Penguin Books.
- Nikita, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing and problem-centering. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, no. 3, pp. 251-271.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle.
- Nunan, D. & Lamb, C. (2001). Managing the Learning Process. In D. Hall & A. Hewings (Eds.), *Innovation in English Language Teaching*. London: Routledge, pp. 27-45.

- Nunes, A. & Moreira, A. (2005). O Portfolio na aula de Língua Estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, pp. 51-66.
- Ohno, A. (s.d). *Communicative Competence and Communicative Language Teaching*. Acedido em 22 de Maio, 2010, em <http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/25-32.pdf>
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J., Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Porto Editora, pp.120-149.
- Palim, J. & Power, P. (1996). *Jamboree: Communication Activities for Children*: Essex: Longman.
- Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In P. Abrantes (Dir.), *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 13-21.
- Peralta, H. (2005). *Currículo: O Plano Como texto: Um Estudo Sobre A aprendizagem Da Planificação Na Formação Inicial de Professores de Alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, I. (2001). A aprendizagem da LE no 1º ciclo do Ensino Básico – razões da interdisciplinaridade. *APPI Journal nº 2, The Appinep Bulletin*, 3, pp. 2- 3.
- Pereira, I. (2003). *O Ensino-Aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pereira, I (2008). Programa Integrador de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança In *1º Simpósio Internacional*



*em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis Mundos Reais*. Braga: Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola ?*. Porto : Asa Editores (2ª ed.).

Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água.

Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 145-160, (2ª ed., vol. 2).

Preissen, B. & Kozuliw, A. (1994). Mediated Learning: The Contributions of Vygotsky and Feuerstein in Theory and Practice. In Meir Ben-Hur (Eds.), *On Feuerstein Instrumental Enrichment: A Collection*. Illinois: SkyLight, pp. 51-81.

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

Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18, pp. 429-462.

Reis, M. (2000). O Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras: Dos textos oficiais aos programas do ensino e aprendizagem de Francês, Língua e Cultura Estrangeiras no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal. In M. C. Roldão & R. Marques (Org.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 229-242.

Rey, B. (2002). *As competências transversais em acção*. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, A. (1985). *Cinco reis de Gente*. Lisboa: Bertrand Editora.

Rickheit, G, Strohner, H. & Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. In G. Rickert & H. Strohner, (Eds.), *Handbook of communication competence*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co, pp. 15-64.

- Rodrigues, A. (2001). Da observação do real pedagógico ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva. In M. T. Estrela & A. Estrela, *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora, pp. 194-213.
- Rodrigues, P. & Peralta, H. (2006). Programas Comunitários de intercâmbio Universitários: Aprendizagens e Desenvolvimento de Competências. Estudo Exploratório na Universidade de Lisboa. In Rui Canário (Org.), *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: EDUCA, pp. 229-254.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos Professores*. Queluz de Baixo: Editorial Presença (3ª ed.).
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (2ª ed.).
- Sá-Chaves, I. (2005). Nota de Apresentação. In I. Sá-Chaves (Org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, pp. 7-10.
- Sa’di, I. (2001). An attitude to school scale for primary school children. *Research in Education*, nº 66, pp. 65-75.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Scott, W. & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to Children*. Essex: Longman.
- Segovia, L. & Hardison, D. (2009). Implementing education reform: EFL teachers’ perspectives. *ELT Journal*, 63/2, pp. 154-162.
- Sifakis, N. (2009). Challenges in teaching ELF in the periphery: the Greek context. *ELT Journal*, 63/3, pp. 230-237.

- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J., Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Porto Editora, pp.28-53.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa, pp 8-27.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinmann.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Super Songs: Songs for very young learners*. (1997). Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, N. (Adpt.) (2000). *The Little Mermaid*. Essex: Penguin Books.
- Thorne, C. & Quiang, W. (1996). Action Research in language teacher education. *English Language Teaching*, vol. 50, nº3, pp. 254-262.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina
- Vale, D. & Feunteun, A. (1995). *Teaching Children English: A training course for teachers of English to children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Veiga-Simão, M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, pp. 83-100.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-44.
- Vigotski, L. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (2<sup>a</sup> ed.).
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1986). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, R. (2002). Managers, Spectators and Citizens: where does “theory” come from in action research? In C. Day, J. Elliot, B. Somekh & R. Winter (Eds.), *Theory and Practice in Action Research*. Cambridge: Symposium Books, pp. 27- 43.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2001) Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Onrubia, J., I. Solé, A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula*. Porto : Edições Asa, pp. 150-195.
- Zabala, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó (9ª ed.).
- Zabala, A. (2008). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Xin, Z. (2007). From communicative competence to communicative language teaching. *Sino-US English teaching*, vol. 4, No.9 (Serial No. 45), pp. 39-45.