

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

**Alexandre Pimenta**

Agrupamento de Escolas Elias Garcia, Portugal

**Maria Alfredo Moreira**

Universidade do Minho, CIEd, Portugal

### Resumo

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

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

### Abstract

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

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

## Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **A educação para a cidadania e competências para uma cultura democrática**

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

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

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

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

### **Aprender a aprender com incidência na autorregulação**

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

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

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

### **Objetivos e estratégias de intervenção**

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

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

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

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

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

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

### **Desenvolvimento e avaliação do projeto**

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

#### *Análise do contexto de intervenção*

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



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

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

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

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



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

**My Opinion about learning English**

1. Gostas de aprender Inglês?

Sim  Não  Mais ou menos

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

Divertido Aborrecido Fácil Difícil Útil Inútil


3. Que tipo de atividades mais gostas?

Ouvir histórias  Jogar jogos  Cantar canções  Ver vídeos

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

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

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



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 1. Questionário inicial às crianças

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

### *Implementação do projeto*

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

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

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

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

Quadro 1. Síntese das sequências didáticas

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

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

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

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

Quadro 2. Competências para uma cultura democrática desenvolvidas no projeto

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

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



### Time to think...



Pensa sobre a nossa aula e completa as seguintes tabelas.

1. Indica as tuas respostas com um X.

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

2. Gostaste das seguintes atividades? Pinta as estrelas.

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

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

---



---



---



---

Figura 2. Exemplo de questionário de autorregulação (SD1)

### *Avaliação global do impacto do projeto*

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

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

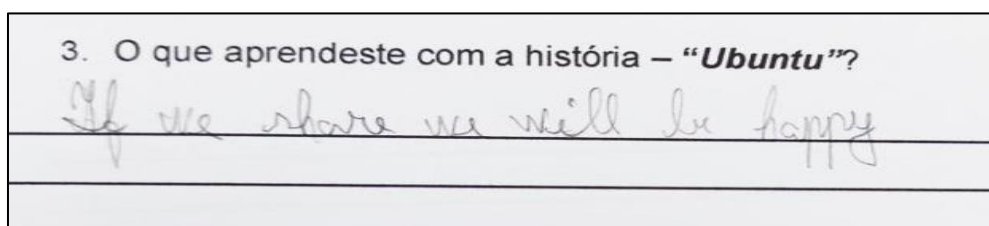


Figura 3. Integração de competências comunicativas e de cidadania

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

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

Quadro 3. Registo avaliativo das competências linguístico-comunicativas

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



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

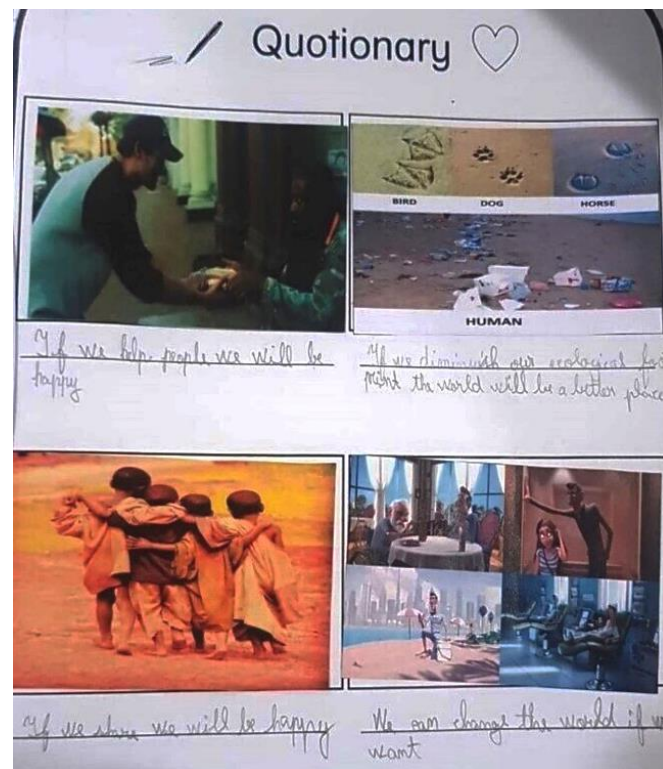


Figura 4. Exemplo de registo das crianças no *Quotionary* (SD4)

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

## Conclusões



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

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

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

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

### Agradecimentos

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

### Referências bibliográficas

- Andreotti, V. (2008). Innovative methodologies in global citizenship education: The OSDE initiative. In T. Gimenez & S. Sheehan (Eds.), *Global citizenship in the English language classroom* (pp. 40-47). s/l: British Council.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Routledge Farmer.
- Clare, A. (2017). The power of video. In K. Donaghy & D. Xerri (Eds.), *The image in English, language teaching* (pp. 33-42). Malta: ELT Council.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Council of Europe (2016a). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2016b). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018a). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Council of Europe (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 3: Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ellis, G., & Brewster J. (2014). *Tell it Again! – The storytelling handbook for primary English language teachers* (3<sup>rd</sup> Ed.). British Council.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa – Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.

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

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

[www.estreialogos.com](http://www.estreialogos.com)



© Todos os direitos reservados  
ESTREIADIALOGOS 2021

ISSN 2183-8402