



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Let's be a jigsaw puzzle: o trabalho de projeto
na promoção da aprendizagem cooperativa

Filipa Matos

Filipa Gonçalves Ferreira de Matos

Let's be a jigsaw puzzle:
o trabalho de projeto na promoção
da aprendizagem cooperativa

UMinho | 2020

julho de 2020



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Filipa Gonçalves Ferreira de Matos

**Let's be a jigsaw puzzle:
o trabalho de projeto na promoção
da aprendizagem cooperativa**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora
Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Aos meus professores e supervisores de estágio, pelo apoio e disponibilidade ao longo de toda a minha vida estudantil e profissional.

Aos Agrupamentos de Escolas e orientadoras cooperantes, que não só contribuíram para o meu crescimento como docente, como também me mostraram que há sempre algo novo para aprender.

À minha família e amigos, mas particularmente ao meu *designer*, sempre incansável na luta de me fazer ver linhas invisíveis que só ele consegue trabalhar e por embelezar o meu trabalho.

Por último, mas não menos importante: um obrigada gigante a todos os alunos que fizeram parte da minha vida. Como professora, inicialmente, experienciei aquilo a que normalmente chamamos «choque com a realidade». Atualmente, depois de mais de 10 anos a ensinar, tenho a perfeita noção de que aprendi muito com esse “choque” e com os meus alunos, que me moldaram como pessoa e professora, moldando naturalmente a minha maneira de estar e ensinar.

Eles, sim, foram/são/serão a minha escola.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Let's be a jigsaw puzzle: o trabalho de projeto na promoção da aprendizagem cooperativa

Filipa Gonçalves Ferreira de Matos
Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

Este relatório de estágio é parte integrante do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do qual foi desenvolvido o projeto de investigação-ação intitulado “*Let's be a jigsaw puzzle: o trabalho de projeto na promoção da aprendizagem cooperativa*”. Este projeto foi realizado em duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Braga: primeiramente numa turma mista do 3.º e 4.º anos de escolaridade e, posteriormente, numa turma do 3.º ano. O seu objeto de estudo foi a aprendizagem cooperativa na aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com recurso a atividades em pares e/ou grupo, e momentos de partilha, como apresentações orais, dando ênfase à partilha de conhecimentos, ao espírito colaborativo e ao respeito pelo outro. O projeto teve como objetivos conhecer perceções e atitudes dos alunos relativamente à aprendizagem de Inglês e ao trabalho cooperativo; promover competências sociais e comunicativas através de trabalhos de projeto; promover competências de co/autorregulação da aprendizagem; avaliar o potencial dos trabalhos de projeto na aprendizagem cooperativa e na aprendizagem do Inglês. Foram desenvolvidas estratégias pedagógicas direcionadas para o trabalho cooperativo, e foi recolhida informação através de questionários iniciais e de autorregulação, que serviram para avaliar o impacto e a adequação das mesmas. Os resultados obtidos através dos questionários e da observação de aulas e do comportamento e atitudes das crianças, demonstraram que o trabalho cooperativo facilita a aprendizagem do Inglês, fortalecendo os laços afetivos entre as crianças. Para além disso, o processo de autorregulação permitiu que as crianças desenvolvessem o seu espírito crítico e a sua autonomia. Assim, recomenda-se a aprendizagem cooperativa na lecionação do Inglês, sobretudo pela possibilidade de associar aprendizagens linguísticas com o desenvolvimento de valores democráticos, num constante ambiente de partilha. No que concerne a limitações dentro da sala de aula, foram sentidas algumas dificuldades na gestão do tempo e na monitorização das atividades realizadas em grupo; também as crianças sentiram dificuldades na execução de algumas tarefas. A maior limitação deste projeto deve-se ao facto de as aulas previstas para o mesmo não terem sido todas lecionadas devido ao encerramento das escolas resultante da pandemia COVID-19.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico; trabalho de projeto

Let's be a jigsaw puzzle: project work in the promotion of cooperative learning

Filipa Gonçalves Ferreira de Matos
Master's Program in Teaching English in the Primary Education

Abstract

This teaching report is part of the Master's Program in Teaching English in the Primary Education, in which an action research project entitled "Let's be a jigsaw puzzle: project work in the promotion of cooperative learning" was developed. This report was carried out in two schools of primary education of the district of Braga: firstly in a mixed-ability class with 3rd and 4th grade and, afterwards, in a 3rd grade class. Its object of study was cooperative learning in the learning of English in the Primary Education, using activities in pairs and/or group, and moments of sharing, such as oral presentations, emphasizing the sharing of knowledge, collaborative spirit and respect for the other. The project aimed to know perceptions and attitudes of students regarding English learning and cooperative work; promote social and communicative skills through project work; promote co/self-regulation skills in learning; assess the potential of project work in cooperative learning and in learning English. Pedagogical strategies were developed and aimed at cooperative work, and information was collected through initial and self-regulation questionnaires, which served to assess the impact and adequacy of these strategies. The results obtained through questionnaires and observation of classes and the behavior and attitudes of the children, demonstrated that cooperative work facilitates the learning of English, strengthening the affective bonds between children. In addition, the process of self-regulation has allowed children to develop their critical spirit and autonomy. Thus, cooperative learning in English teaching is recommended, especially because of the possibility of associating linguistic learning with the development of democratic values in a constantly sharing environment. Regarding limitations within the classroom, some difficulties were experienced regarding time management and monitoring of group activities; also, the children experienced difficulties in performing some tasks. The greatest limitation of this project is due to the fact that the lessons planned for it were not all taught due to the closure of schools resulting from the pandemic COVID-19.

Keywords: cooperative learning; project work; teaching English in primary education

ÍNDICE

Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	10
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	13
1.1. Potencialidades da aprendizagem cooperativa na aprendizagem da língua estrangeira	15
1.2. O trabalho de projeto	19
Capítulo 2 – Contextualização do projeto e plano de intervenção	22
2.1. Contexto de intervenção	22
2.1.1. O Agrupamento, a Escola e a Turma do Agrupamento 1	22
2.1.2. O Agrupamento, a Escola e a Turma do Agrupamento 2	25
2.2. Plano de Intervenção	26
Capítulo 3 – Desenvolvimento e avaliação da intervenção	29
3.1. Primeira fase: questionário inicial no Agrupamento 1 e no Agrupamento 2	29
3.1.1. Primeira sequência didática no Agrupamento 1 – <i>Food: It's a piece of cake!!</i>	34
3.1.2. Terceira aula lecionada no Agrupamento 1	41
3.2. Segunda fase: sequências didáticas no Agrupamento 2	43
3.2.1. Sequência didática <i>Playground Activities</i>	43
3.2.2. Sequência didática <i>The World's Family</i>	53
Conclusão	65
Referências Bibliográficas	68
Anexos	70
Anexo 1 – Questionário Inicial	70
Anexo 2 – Primeira Sequência Didática – Agrupamento 1	72

Anexo 3 – Questionário de Autorregulação da primeira Sequência Didática no Agrupamento 1	75
Anexo 4 – Plano de Aula – Agrupamento 1	76
Anexo 5 – Primeira Sequência Didática – Agrupamento 2	78
Anexo 6 – Ficha <i>Let's have fun!! – Playground Activities</i>	81
Anexo 7 – Questionário de Autorregulação da primeira Sequência Didática no Agrupamento 2	82
Anexo 8 – Segunda Sequência Didática – Agrupamento 2	83
Anexo 9 – Ficha <i>LA LA LA Vehicles, vehicles: Let's learn some transports</i>	90
Anexo 10 – Ficha <i>The World's Family</i>	91
Anexo 11 – Miniteste	92
Anexo 12 – Questionário de Autorregulação da segunda Sequência Didática no Agrupamento 2	96

Índice de Figuras

Figura 1: Papéis desempenhados por cada elemento do grupo	34
Figura 2: Crachás	34
Figura 3: Menus produzidos pelos alunos	36
Figura 4: Respostas de alguns alunos	40
Figura 5: Vocabulário utilizado no <i>restaurant menu</i>	42
Figura 6: <i>Meals</i>	42
Figura 7: Tabela para a entrevista	42
Figura 8: Exemplo com alteração	43
Figura 9: Mini <i>Flashcards</i> : jogo da mímica	45
Figura 10: Imagens: <i>playground; playground activities</i>	46
Figura 11: <i>Powerpoint</i> - Vocabulário	47
Figura 12: Grelha de Autorregulação	48
Figura 13: Exemplo de tabuleiro de Bingo	55
Figura 14: Exemplos de <i>flashcards</i>	55
Figura 15: Mapa-mundo	56
Figura 16: <i>Powerpoint</i> com correção da ficha <i>The World's Family</i>	57
Figura 17: Video <i>The World's Family</i>	58
Figura 18: <i>Powerpoint</i> com exemplo de um <i>character file</i>	59
Figura 19: <i>Character files</i>	60
Figura 20: Imagens de transportes	61

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Respostas à pergunta n.º 1 do questionário inicial	30
Gráfico 2: Respostas à pergunta n.º 3 do questionário inicial	31
Gráfico 3: Respostas à pergunta n.º 5 do questionário inicial	35
Gráfico 4: Respostas dos alunos – trabalho em grupo	38
Gráfico 5: Respostas dos alunos – desempenho individual	39
Gráfico 6: Respostas dos alunos – questionário de autorregulação (atividades e desempenho individual)	49
Gráfico 7: Respostas dos alunos – questionário de autorregulação (desempenho dos pares)	50

Índice de Quadros

Quadro 1: Quadro-síntese de objetivos, estratégias e informação a recolher	27
Quadro 2: Agrupamento 1 – respostas à pergunta n.º 2 do questionário inicial	30
Quadro 3: Agrupamento 2 – respostas à pergunta n.º 2 do questionário inicial	31
Quadro 4: Agrupamento 1 – respostas à pergunta n.º 4 do questionário inicial	32
Quadro 5: Agrupamento 2 – respostas à pergunta n.º 4 do questionário inicial	32
Quadro 6: Competências a desenvolver na sequência didática <i>Food – It's a piece of cake!!</i>	34
Quadro 7: Competências a desenvolver na sequência didática <i>Playground Activities</i>	43
Quadro 8: Síntese avaliativa da atividade <i>Show and Tell</i>	48
Quadro 9: Respostas dos alunos – questão de resposta aberta	51
Quadro 10: Respostas das crianças: competências sociais e comunicativas	52
Quadro 11: Grelha de observação de competências sociais	63
Quadro 12: Grelha de avaliação da apresentação oral	64

Introdução

Este relatório de estágio apresenta o projeto de intervenção intitulado “*Let’s be a jigsaw puzzle: o trabalho de projeto na promoção da aprendizagem cooperativa*”, inserido no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. O projeto realizou-se numa turma mista do 3.º e 4.º ano, no 1.º semestre do ano letivo de 2018/19, e, posteriormente, no ano letivo de 2019/2020, numa turma do 3.º ano. O relatório fará uma descrição do meu estágio, através de uma observação reflexiva da evolução do meu desempenho, focando os pontos positivos e menos positivos do projeto que foi sendo desenvolvido, até ao seu término forçado pela pandemia COVID-19.

No meu primeiro ano como professora de AEC, logo após o término da licenciatura, no ano letivo de 2008/2009, lecionei no agrupamento onde estagiei no 1.º semestre deste mestrado. Com pouca experiência de ensino e sem qualquer experiência com alunos de tão tenra idade, lecionei em turmas mistas: 1.º e 4.º anos. Olhando para trás, penso que o pânico levou a melhor, sendo que nunca me passou pela cabeça usar o trabalho cooperativo como forma de criar momentos de ensino/aprendizagem mais significativos e produtivos, já que a aprendizagem cooperativa surge como uma estratégia útil e quase inevitável em turmas de diferentes anos de escolaridade. Neste sentido, recordo uma das leituras feitas no âmbito deste tema, nomeadamente as palavras de Leitão (2010), que evidencia que os grupos cooperativos têm como principal objetivo o ambiente em que exista partilha, apoio e suporte mútuo, além das diferenças individuais dos seus membros. Acrescenta ainda que a aprendizagem cooperativa é

(...) uma estratégia de ensino (...) em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, ativa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem. (p. 10)

O tema escolhido para o projeto de intervenção veio sobretudo da curiosidade surgida durante a frequência de vários seminários intitulados de “Sábados Pedagógicos”, promovidos pelo Núcleo Regional do Porto do Movimento da Escola Moderna (MEM). Procurava uma lufada de ar fresco na minha área de formação e, até então, a noção de cooperação era algo longínquo, que, como fui observando ao longo dessas sessões, tinha promovido, ainda que inadvertidamente, em algumas aulas de Português. A sintaxe do modelo de ensino MEM apoia-se num processo de cooperação educativa, na qual o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Na cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos para atingirem o mesmo fim

contraria a tradição individualista e competitiva da escola, pressupondo que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também. Assim, ao promover a aprendizagem da língua inglesa em interação comunicativa, promove-se também o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos: “O sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho” (Niza, 1998, p. 4).

Em suma, o tema do projeto surgiu do meu interesse em investigar a prática da aprendizagem cooperativa, já que esta é uma prática que geralmente não é integrada no ensino do Inglês, tanto em escolas públicas como privadas. No 1.º semestre, o facto de o projeto ter sido implementado numa turma mista, de 3.º e 4.º anos de escolaridade, também ajudou a determinar esta escolha.

O tema desenvolvido no meu projeto de estágio representa, assim, um grande desafio pedagógico. Há inúmeras questões que se levantam, desde as perceções da turma relativamente à aprendizagem cooperativa da língua inglesa, à própria estrutura da sala de aula, aos hábitos e “manias” já apreendidos desde o início do 1.º ciclo, ao comportamento dos alunos durante os trabalhos de projeto e ao empenho em ajudar o outro a ultrapassar as dificuldades.

Foram definidos os seguintes objetivos para o projeto: conhecer perceções e atitudes dos alunos relativamente à aprendizagem de Inglês e ao trabalho cooperativo; promover competências sociais e comunicativas através de trabalhos de projeto; promover competências de co/autorregulação da aprendizagem; avaliar o potencial dos trabalhos de projeto na aprendizagem cooperativa e na aprendizagem do Inglês. Através de um questionário inicial, antes da primeira sequência didática desenvolvida em cada turma e, posteriormente, de um questionário de autorregulação, verificou-se que as turmas se sentiam motivadas para participar numa nova metodologia de ensino-aprendizagem, trabalhando em grupo com colegas cujo nível de língua e rendimento escolar são diferentes dos seus. Os objetivos propostos centraram-se no desenvolvimento de competências sociais e comunicativas dos alunos, através de trabalhos de projeto realizados no âmbito da aprendizagem cooperativa. A observação de aulas das orientadoras cooperantes, o questionário inicial (*Let's be a jigsaw puzzle*) e a análise documental (Plano de Turma) foram instrumentos importantes que permitiram concluir acerca das opiniões da turma, dos seus gostos e hábitos das crianças. Posteriormente, os trabalhos de grupo e/ou a pares iniciaram a observação do trabalho desenvolvido pelos alunos, não só assegurando que a língua inglesa estava a ser aprendida, como também tendo em conta o desenvolvimento das competências essenciais da aprendizagem cooperativa. Finalmente, o questionário final apresentou as conclusões do ponto de vista das crianças acerca de todo o trabalho desenvolvido e das

potencialidades e limitações das aprendizagens realizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa, contribuindo para a avaliação final do projeto.

As aulas do projeto realizaram-se num total de cinco horas (duas no 1.º semestre e três no 2.º semestre de estágio), tendo sido planeadas duas sequências didáticas com recurso a atividades em pares e em grupo. No entanto, para colmatar as restantes horas em falta, foi planificada uma sequência didática com sete aulas, tendo em conta o trabalho que ainda seria desenvolvido não fosse o encerramento das escolas devido à pandemia COVID-19. No total, foram lecionadas cinco aulas completamente dedicadas ao projeto, quatro aulas em codocência no 2.º semestre e outra aula no 1.º semestre, na turma da orientadora cooperante.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos, sendo que o primeiro – dividido em duas subsecções – apresenta o enquadramento teórico do projeto relativamente à literatura e algumas orientações programáticas emanadas dos documentos do Ministério da Educação e outros documentos relevantes no âmbito do ensino do Inglês. O segundo capítulo apresenta os diferentes contextos de intervenção dos dois agrupamentos onde o estágio foi realizado e expõe o plano de intervenção. Já no terceiro capítulo será avaliado esse mesmo plano de intervenção, enquanto que no último capítulo far-se-á a apresentação da sequência didática de sete aulas que não foi lecionada, juntamente com alguma fundamentação teórica das atividades que a compõem. São apresentadas também algumas conclusões e dificuldades sentidas na implementação do projeto em ambas as turmas; as referências bibliográficas e os anexos onde se encontram os planos das sequências didáticas e os respetivos materiais criados para as mesmas, surgem para consulta nas últimas páginas deste relatório.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

O presente capítulo focar-se-á na visão de diferentes autores acerca da implementação da aprendizagem cooperativa como método pedagógico que traz diversos benefícios ao desenvolvimento da criança em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. Serão também analisados outros documentos que dão ênfase ao trabalho cooperativo e ao ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade.

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI), implementado em 2005 pelo Ministério da Educação (inicialmente dirigido aos 3.º e 4.º anos de escolaridade e só posteriormente alargado aos 1.º e 2.º anos), estrutura-se em doze temas, divididos por quatro temas gerais: *Me, My world*, *Crosscurricular themes*, *Festivals*. Este documento segue as recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, Conselho da Europa, 2001), que considera o domínio de línguas estrangeiras como uma competência base essencial para a construção de uma Europa forte e unida. Este documento considera que é essencial que os estados-membros criem políticas dinamizadoras do ensino de línguas em idade precoce. Foram, inclusive, feitas recomendações para que, se necessário, se ajustassem os currículos do 1.º ciclo no sentido de irem ao encontro daquele objetivo.

Com a introdução da disciplina de Inglês no currículo como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano do 1.º ciclo no ano letivo de 2015/2016, e a sua extensão ao 4.º ano de escolaridade no ano letivo de 2016/2017, tornou-se necessário criar um documento que definisse as competências a desenvolver nos primeiros níveis de escolaridade. As Metas Curriculares de Inglês para o 1.º Ciclo (Cravo, Bravo & Duarte, 2014) visam estabelecer a articulação entre as Metas Curriculares de Inglês do 1.º CEB, homologadas a 19 de dezembro de 2014, e as Metas Curriculares de Inglês do 2.º e 3.º Ciclos, homologadas a 13 de maio de 2013. Este documento redefiniu a correspondência entre os níveis de proficiência do QECRL e os anos de escolaridade para a aprendizagem do Inglês (entre o 3.º e 12.º anos de escolaridade).

As Metas Curriculares são organizadas por domínios de referência: Compreensão Oral (*Listening*); Leitura (*Reading*); Interação Oral (*Spoken Interaction*); Produção Oral (*Spoken Production*); Escrita (*Writing*); Domínio Intercultural (*Intercultural Domain*) e Léxico e Gramática (*Lexis and Grammar*). Neste ciclo de ensino, os alunos devem ser capazes de compreender e utilizar enunciados simples, ligados a expressões do quotidiano que lhes sejam familiares. Deverão conseguir apresentar-se e questionar outros acerca de questões pessoais. Assim, o nível a atingir na disciplina de Inglês no 3.º e 4.º anos

deverá ser o de Utilizador Elementar (nível de iniciação A1), onde se privilegia a oralidade, concretizada tanto através da produção oral, como da interação oral. Na análise das Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, articuladas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), verifica-se que o trabalho cooperativo entre grupos e/ou pares é indicado como uma das competências estratégicas:

Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos - Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como *please* e *thank you*, solicitar colaboração; planejar, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo. (Ministério da Educação, 2018)

A importância do trabalho colaborativo na construção de saberes significativos é salvaguardada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. Desde logo, o Preâmbulo afirma que “A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também (...) a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.”. No Artigo 21.º - Dinâmicas Pedagógicas, no Ponto 5, reafirma-se que “Com vista à promoção da qualidade e eficiência educativas, podem ser implementadas diferentes formas de organização, nomeadamente: a) O trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências (...)”.

O QECRL (Conselho da Europa, 2001), é um documento elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Para além de apresentar o contexto político e educativo de conceção do documento e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada, o QECRL define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Com base neste documento, pretende-se fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação. É referido que um dos objetivos do Conselho da Europa consiste em criar uma melhor comunicação, uma vez que esta “conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio”, favorecendo “a compreensão recíproca” e reforçando “a colaboração” (p. 12). O mesmo documento, no ponto “Atividades interativas e estratégias” (p. 112), sugere interações orais seguindo o princípio de cooperação de Grice (1975, cit. in Conselho da Europa, 2001): “dê a sua contribuição à medida que lhe for sendo pedida, no nível em que ocorre, pela finalidade ou sentido da troca conversacional em que está envolvido” (p. 175). Há referência à “cooperação com vista a um fim específico” (p. 119): por exemplo, um aluno com o nível A1 deverá ser capaz de questionar um colega acerca do seu nome e/ou idade, sabendo também responder a essas questões. Ainda segundo o

QECRL, o trabalho de grupo pode ser também uma boa estratégia para uma turma com ritmos de trabalho diversificados. Trabalhar num grupo pequeno implica uma maior compreensão dos parâmetros da oralidade ou escrita, que “em cooperação atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua” (Conselho da Europa, 2001, p. 227). Em suma, a interação com outros, quer sejam intervenientes mais competentes ou menos competentes no uso da língua estrangeira, é sempre benéfico no processo de ensino-aprendizagem.

1.1. Potencialidades da aprendizagem cooperativa na aprendizagem da língua estrangeira

Revedo a informação constante nos documentos referenciados na secção anterior, é possível ver uma lógica no que concerne à adoção de estratégias pedagógicas que ofereçam sentido às aprendizagens dos alunos. Assim, qual será a estratégia que oferece maior abertura a aprendizagens significativas, que prepare os alunos para serem cidadãos ativos, comunicativos, colaborantes? A aprendizagem cooperativa surge como uma estratégia preferencial, já que engloba inúmeros benefícios tanto a nível social, como psicológicos, académicos e até na avaliação. Para além de estimular as relações interpessoais, encoraja a responsabilidade pelos outros, na medida em que o sucesso dos colegas depende de um trabalho em conjunto para o sucesso do grupo, desenvolvendo um maior número de relações heterogéneas positivas. Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual, ajudando os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar de um ensino centrado no professor para um ensino centrado no aluno. Psicologicamente, aumenta a autoestima dos alunos, reduzindo a sua ansiedade tanto em sala de aula, como em situações de avaliação. Johnson, Johnson & Holubec (1990) caracterizam o conceito de cooperação como:

(...) working together to accomplish shared goals. Within cooperative activities individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all other group members. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. (p. 4)

Kagan (1992) define equipa como “Four individuals, giving and taking. By interacting four becomes more.”, ou seja, a aprendizagem cooperativa baseia-se no conceito de trabalho de equipa. Com esta prática pedagógica, o espírito crítico e criativo das crianças é estimulado, criando um ambiente de

aprendizagem ativo, envolvente e investigativo, promovendo a sua autonomia. Para que seja possível alcançar esta autonomia, é essencial que as crianças saibam de que forma podem contribuir para o sucesso do seu grupo, valorizando-se mutuamente e tendo em conta que há diferentes papéis a desempenhar no seio do grupo. Para que se estabeleça um ambiente propício de cooperação entre os elementos do grupo, o professor deve atribuir uma margem de autonomia às crianças na execução de determinada atividade, sendo que essa autonomia poderá ser desenvolvida e mais facilmente entendida pela atribuição de papéis diferentes a cada membro do grupo. A atribuição de papéis às crianças em tão tenra idade é uma forma bastante eficaz de se assegurar que todos trabalham em conjunto, tendo uma meta em comum para alcançar. Para uma melhor gestão do trabalho cooperativo, Lopes e Silva (2009) advogam que atribuir diferentes papéis às crianças traz inúmeras vantagens, tais como reduzir a probabilidade de haver crianças com atitudes passivas ou dominantes, equilibrando os elementos do grupo com responsabilidades complementares e rotativas que criam interdependência positiva entre eles (pp. 24-29). Papéis rotativos tais como *Timekeeper* – certifica-se de que a tarefa é concluída dentro do tempo estipulado; *Speaker* – informa o professor acerca do progresso do trabalho desenvolvido pelo grupo, questionando o docente sempre que surgirem dúvidas; *Quiet Captain* – controla o nível de barulho; e *Material Captain* – assegura a recolha e restituição dos materiais, são algumas das responsabilidades que podem ser atribuídas a cada elemento do grupo, favorecendo e estimulando o desenvolvimento da autonomia das crianças, na medida em que cria um compromisso conjunto para assegurar o bem-estar de todos e garante o comprometimento de todos os elementos no objetivo a alcançar. A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitoriza e avalia a sua própria aprendizagem (Zimmerman e Schunk, 2011). A aprendizagem autorregulada está associada à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e consequente melhoria no desempenho escolar; tem o seu foco na criança e na forma como esta gere a sua própria aprendizagem, o seu comportamento e as suas escolhas e opiniões; desta maneira, o ensino da língua estrangeira em contexto de cooperação deixa de ser apenas a aprendizagem de regras gramaticais e vocabulário, para passar a englobar tudo isso dentro de um contexto dinâmico e participativo, com a reflexão crítica da realidade entre professores e alunos. Para tal, a criança deve refletir sobre a sua aprendizagem individual e grupal, tornando-se um elemento ativo na criação de uma sala de aula democrática, onde a motivação para aprender algo difícil cresce, gerando sentimentos de alegria e de pertença, com atitudes cooperativas que possibilitarão uma maior capacidade de decisão e vontade de aprender (Lamb, Raya & Vieira, 2017, p. 19).

McCafferty, Jacobs & Iddings (2006) refletem sobre o papel do docente enquanto os alunos trabalham em grupos, referindo que na aprendizagem cooperativa o professor não desiste do seu controlo como educador, mas sim exercita e adapta esse controlo. Nas suas palavras, “it may actually take more skill for a teacher to be a facilitator, a guide on the side, than it may take to use a teacher-fronted instruction, being a sage on a stage” (pp. 38-39). Kagan (1994) refere que em salas de aula cooperativas, o professor redireciona a sua atividade para monitorizar aqueles alunos que demonstram mais dificuldades, em vez de assumir sempre um papel de transmissor de conhecimentos, como numa sala de estilo autocarro. Na aprendizagem cooperativa, é permitido que as crianças façam aquilo que é mais natural nestas idades – comunicar, interagir com os seus colegas e o papel do professor não é o de limitar estas interações naturais, mas sim de direcioná-las para algo positivo e benéfico para todos (p. 3:6).

No que concerne a avaliação, esta pode integrar várias possibilidades, tais como a observação de grupos, a avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas, ou proporcionando *feedback* imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia do trabalho da turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação individual e em grupo. Como referem Lopes & Silva (2009),

Há atividades cognitivas e dinâmicas interpessoais que só acontecem quando os alunos se envolvem na aprendizagem uns dos outros. (...) A responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade de se influenciarem uns aos outros, bem como as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando a interação face a face entre os membros do grupo aumenta. (p. 18)

Nos dias de hoje, esperamos que a escola prepare os alunos para viver em sociedade, não apenas transmitindo os conteúdos constantes nos currículos. Desta forma, é imperativo fomentar-se uma educação que privilegie o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais, que promova a interação entre os pares e a aceitação do outro. Neste sentido, o trabalho cooperativo no ensino do Inglês no 1.º CEB é uma estratégia educativa que promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para a vida em sociedade. Bessa & Fontaine (2002) defendem que a aprendizagem cooperativa apoia os alunos não só no desenvolvimento de competências de nível curricular, mas também na formação de competências sociais tais como a interdependência e reciprocidade, estimulando-os a assimilar “melhor o conceito de vida em comunidade e o exercício de direitos e deveres individuais e coletivos, próprios do exercício da cidadania democrática” (p. 13). Também Johnson & Johnson (2004) referem que é impossível e impensável que o ser humano exista sem grupos, sejam eles a família, as turmas de que fazemos parte durante o nosso percurso escolar, o grupo de trabalho ou mesmo em termos religiosos (p. 7). Ou seja, as crianças formam grupos de

forma consciente e inconsciente, quer o professor assim o queira, quer não. É algo natural, que deve ser usado em prol do ensino, já que oferece inúmeros benefícios:

There are too many advantages to using groups in education to discuss them all, but here are some of the biggest: groups can raise individuals' levels of aspirations. Groups can inspire individuals to achieve beyond their wildest expectations. Groups can give individuals insights and understandings that could never be achieved alone. Groups can ferment creativity and the unlocking of potential. Groups can change the way people perceive the world and the reality of their lives. Groups can provide variety, entertainment, and fun. If students were required to work alone all day, classroom life could be lonely, dull, boring, and alienating. (Johnson & Johnson, 2004, p. 9)

Os professores como detentores de todo o poder, ensinando, enquanto os alunos apenas recebem a informação, deixando-se guiar, sem reação, é o tipo de ensino que despreza não só as diferenças individuais quanto ao ritmo da aprendizagem, como também a importância do trabalho de grupo. O trabalho de projeto, aliado à promoção da aprendizagem cooperativa, será uma estratégia útil que poderá funcionar como uma ponte entre o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas e a aprendizagem do Inglês, num contexto mais real e mais convidativo para as crianças.

Na perspetiva de Strecht-Ribeiro (2005), a importância do ensino precoce de uma língua estrangeira e consequente contacto com uma cultura diferente, abre caminho para que se possa (e deva) explorar diversas metodologias de ensino; este contacto precoce relaciona-se com “o favorecimento da promoção de atitudes positivas em relação ao outro, assim como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sociocomunicativa” (p. 41). Ou seja, estar em contacto com uma língua estrangeira desde cedo traz diversos benefícios que vão ao encontro das mesmas vantagens evidenciadas na aprendizagem cooperativa, interligando a aprendizagem da língua com o desenvolvimento global da criança no que concerne os parâmetros socioafetivos. De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno dá-se através da interação social, ou seja, da sua interação com outros indivíduos e com o meio, e que essa interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento, ou seja, a aprendizagem é uma experiência social (Fontes & Freixo, 2004, pp. 62-63). Conclui-se que a língua, como fenómeno social e cultural, é fundamentalmente adquirida através da interação social, algo que a aprendizagem cooperativa promove através da formação de grupos heterogéneos de trabalho - estes são instrumentos privilegiados que reduzem estereótipos e preconceitos, já que promovem a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação.

Seguindo as características consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho cooperativo, Fontes & Freixo (2004) sugerem que “um dos aspetos mais importantes da Aprendizagem Cooperativa passa pela aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só podem atingir os seus

próprios objetivos se os restantes membros atingirem os deles, verificando-se assim uma interdependência positiva” (p. 29). Segundo Abrami et al. (1995), o trabalho realizado em pequenos grupos heterogêneos em termos de aptidões individuais, ajuda a definir as expectativas das crianças relativamente aos objetivos que se pretende que estas alcancem – estar num grupo com colegas que, usando a linguagem das crianças, junta “bons” e “maus” alunos, fará com a turma sinta que cada grupo tem as mesmas probabilidades de atingir as metas propostas. Assim, um aluno que trabalhe de forma individual uma determinada tarefa pode achar a mesma fácil ou difícil de resolver; em grupo, essa tarefa terá de ser resolvida e percebida por todos, caso contrário os objetivos não serão alcançados, fazendo com que a atividade adquira uma facilidade ou dificuldade para os “maus” e “bons” alunos, respetivamente (p. 14). Para uma criança com maior facilidade na aquisição de conhecimentos, uma tarefa vista como fácil ganhará uma maior complexidade se tiver de ser explicada a um colega, enquanto que para uma criança com dificuldade na retenção de conhecimentos, a tarefa parecerá mais fácil sendo ensinada por um dos seus pares.

Assim, no trabalho de projeto o sucesso dos alunos depende do sucesso dos seus colegas, sendo que a atividade desenvolvida individualmente comprometerá o objetivo do grupo (responsabilidade individual). Por fim, a autoavaliação final, individual e grupal, e a avaliação do professor farão toda a diferença para que os alunos compreendam os aspetos positivos e menos positivos do trabalho que desenvolveram e da postura adotada durante o trabalho em grupo.

1.2. O trabalho de projeto

Os trabalhos de projeto planeados para as três sequências didáticas focaram-se principalmente na aprendizagem do conteúdo, com temas centrados na vivência das crianças – *Food; Playground activities; The World's Family*. Os dois primeiros projetos foram ao encontro do ensino focado na criança e nas suas opiniões e decisões enquanto membros de um grupo, enquanto que a professora teve um papel de guia, dando apoio durante o processo de trabalho. O projeto cujo tema é *The World's Family* não foi lecionado, mas pensado de forma a ir ao encontro dos mesmos objetivos dos trabalhos efetivamente lecionados. A aprendizagem baseada em projetos estimula uma interação mais rica entre as crianças e oferece mais oportunidades para o uso genuíno da língua estrangeira, salientando a participação ativa dos alunos.

Na planificação das atividades a ser desenvolvidas nos trabalhos de projeto, foram tidas em conta duas práticas pedagógicas intimamente ligadas à aprendizagem cooperativa, que julgo que se complementam entre si: TBL (*Task-Based Learning*) e STAD (*Student Teams Achievement Divisions*).

A metodologia TBL envolve diálogo, trabalho de pares e de grupo, o que vai promover o sucesso no domínio da língua estrangeira, como já foi referido na subsecção 1.1. Este método segue quatro etapas: *Pre-task* - Preparação da tarefa, exploração do tópico (vocabulário, frases, atividades com base em exemplos orais ou escritos) e explicação da duração prevista de cada atividade; *Task* – Supervisão do desempenho dos alunos (papel do professor), permitindo ou não a consulta de informação, através da utilização de recursos presentes na sala de aula; *Post-task* – As crianças apresentam o resultado da tarefa do seu par ou grupo, havendo posteriormente uma reflexão conjunta sobre o desempenho de todos; *Language focus* - Revisão dos conteúdos linguísticos – avaliação.

Segundo Freitas & Freitas (2003, p. 74), o método STAD (abordagem criada no final dos anos 70 por Slavin e os seus colegas, na Universidade de Johns Hopkins), requer cinco etapas: inicialmente, o professor apresenta a matéria; depois, o grupo, cuja constituição seria formado por quatro ou cinco alunos, uns com dificuldades e outros com melhores resultados na aquisição de conhecimentos, trabalha em conjunto a matéria que o professor expôs; depois do trabalho concluído, os alunos realizam uma pequena ficha sobre o projeto desenvolvido/ matéria e obtêm a classificação correspondente ao seu desempenho individual; os grupos são reconhecidos pelo trabalho desenvolvido, obtendo uma espécie de recompensa, que poderá ser algo como um diploma ou jogar ao jogo favorito da turma. A última etapa seria a verificação progressiva dos resultados de cada aluno para que se pudesse melhorar o seu desempenho. Importa sublinhar que escolhi adaptar as duas últimas etapas na planificação da sequência didática que não foi lecionada, optando por um breve *praise* – as crianças recebem uma salva de palmas silenciosa depois da apresentação do seu projeto; quanto ao último passo, só poderia ser levado a cabo com mais aulas.

Comparando os dois métodos, o objetivo da metodologia TBL consiste em desenvolver as capacidades de comunicação das crianças, enquanto estas trabalham juntas para desenvolver uma tarefa:

It has the key benefit of allowing students in some degree of choice in terms of what language they learn while working on tasks. Another characteristic that should be highlighted is that Task-Based Learning primes itself on the learner-centered approach. In this understanding, it draws knowledge from learners, working through their needs and interests and selecting materials, activities, and tasks accordingly. (Sari, Arifuddi & Yusra, 2018, p. 88)

Quanto ao método STAD, os mesmos autores advogam que esta prática é eficaz na obtenção de bons resultados nas tarefas realizadas, já que cria um ambiente entusiasmante e motivador em sala de aula: “Motivation is the robust power that leads the students to gain better result in learning” (Sari, Arifuddi & Yusra, p. 88).

Sendo duas metodologias que vão ao encontro de aprendizagens significativas e interessantes para as crianças, estas potenciam a aprendizagem da língua estrangeira em trabalhos de projeto desenvolvidos à volta dos benefícios da aprendizagem cooperativa, seguindo uma abordagem centrada na criança que, conseqüentemente, criará condições para o desenvolvimento da sua autonomia e das suas capacidades comunicativas, num ambiente de constante interação.

Capítulo 2 - Contextualização do projeto e plano de intervenção

O projeto de intervenção pedagógica foi elaborado e iniciado durante o 2.º semestre do ano letivo 2018/2019 e implementado no 1.º semestre de 2019/2020, sendo que o trabalho de análise do contexto foi desenhado na unidade curricular de Metodologia de Ensino de Inglês a Crianças II aquando do primeiro semestre de estágio.

O contexto mudou relativamente aos dois semestres mencionados - primeiramente, foi iniciado com uma turma mista de 3.º e 4.º anos de escolaridade, num agrupamento pertencente ao concelho de Barcelos, que será denominado como Agrupamento 1; depois, já no ano letivo de 2019/2020, foi retomado com uma turma do 3.º ano, contexto esse que daqui em diante será denominado Agrupamento 2, numa escola básica em Vila Verde. A mudança de Agrupamento e, conseqüentemente, de turma deveu-se a incompatibilidades horárias com a primeira orientadora cooperante; assim, o estágio no Agrupamento 2 foi acompanhado por uma nova orientadora cooperante.

Numa primeira fase – Agrupamento 1 e Agrupamento 2, procedi à observação de aulas, aliadas a conversas informais com as orientadoras cooperantes e professoras titulares da turma, que foram essenciais para a recolha de informação pertinente ao desenho do projeto e, posteriormente, à sua continuidade. Também foram consultados os Projetos Educativos dos agrupamentos, recolhendo assim algumas informações acerca da relevância do tema deste projeto. Assim, na primeira parte deste capítulo apresentam-se algumas informações mais relevantes sobre os contextos de intervenção de ambos os Agrupamentos e, na segunda parte, apresenta-se o plano de intervenção deste projeto; este integra um método de investigação-ação “enquanto metodologia e estratégia de construção e conhecimento prático e situado” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28), prevendo que o desenho do projeto seja fundamentado na análise dos contextos de intervenção.

2.1 Contextos de intervenção

2.1.1 O Agrupamento, a Escola e a Turma do Agrupamento 1

A unidade educativa onde foi realizado o estágio no Agrupamento 1, situa-se no centro de uma freguesia, muito próxima da igreja paroquial e do edifício da junta de freguesia. O logradouro da escola confina com a estrada municipal. No geral, as famílias que integram a escola são de um meio socioeconómico médio-alto e o estabelecimento de ensino era frequentado por pouco mais de setenta crianças.

O projeto foi desenvolvido numa turma mista que englobava alunos do 3.º e 4.º anos de Inglês, constituída por 21 crianças, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade, das quais 11 eram do 3.º ano e 10 do 4.º ano. Havia, no total dos dois níveis de escolaridade, 6 crianças do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Excetuando uma criança angolana no 3.º ano, todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e apenas um aluno do 4.º ano registava necessidades educativas especiais. Segundo o Projeto Curricular de cada turma, os agregados familiares eram, na maioria, compostos por quatro pessoas: pai, mãe, discente e um irmão ou avó(s). As profissões desempenhadas pelos Encarregados de Educação eram diversificadas e o nível socioeconómico da turma era considerado médio, contudo um pouco fragilizado, havendo um Encarregado de Educação desempregado e emigrantes. Os pais mostravam-se interessados com a situação escolar dos seus educandos e, quando solicitados, colaboravam ou deslocavam-se à escola para conversar e inteirar-se do seu percurso escolar.

De acordo com as aulas observadas e juntamente com conversas informais com a orientadora cooperante, a turma, na sua generalidade, demonstrava interesse e motivação para a aprendizagem, mostrando capacidades, apesar de ser heterogénea e com ritmos de aprendizagem diferentes. Algumas crianças eram muito rápidas na execução das tarefas e outras demonstravam um ritmo bastante lento. O comportamento da turma era considerado bom, apesar de existirem alguns elementos da turma que tendiam a perturbar, ainda que ligeiramente, o decorrer das aulas com intervenções inoportunas ou estando constantemente distraídos, sendo necessário interromper a aula para os chamar à atenção.

O Plano Educativo do Agrupamento refere que, devido à diversidade sociocultural nas escolas, é fundamental que o mesmo seja elaborado pelas escolas ou agrupamentos de escolas, visto que desta forma os responsáveis pela sua elaboração “estão mais perto dos acontecimentos, necessidades e vivências diárias, e por isso, melhor inteirados da realidade”. Assim, visa “uma educação para todos, em igualdade de oportunidades de acesso ao sucesso escolar”. Entre as ideologias e valores subjacentes ao Projeto Educativo, “a ideologia do humanismo” destaca-se, já que todos os agentes terão de ser tratados como seres humanos e não como “recursos”, “agentes” ou “atores” educativos. Ou seja, todos aqueles que fazem parte da escola têm um papel relevante para um todo, funcionando como peças de puzzle que complementam algo maior. “A ideologia do primado do todo sobre as partes” demonstra que o bem comum deve sobrepor-se a quaisquer interesses pessoais, assegurando a realização de aprendizagens e o desenvolvimento de atitudes e valores essenciais para a vida em comunidade.

Embora haja referência a percursos educativos moldáveis aos alunos e ao desenvolvimento de projetos, não há qualquer referência ao trabalho cooperativo entre alunos, havendo apenas uma alínea que consagra este tipo de trabalho entre docentes, com vista à interdisciplinaridade.

Um dos princípios orientadores deste documento é a construção de “uma escola mais humanizada e socializadora que eduque, integre e forme para a cidadania, ou seja, que aposte na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e mais participativos, valorizando pensamentos divergentes e o empenho crítico e criativo, de forma a contribuírem para a transformação progressiva da sociedade.”. De acordo com este princípio, o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais dos alunos é um objetivo a ser alcançado, indo ao encontro de um dos objetivos contemplados para o projeto de estágio; no entanto, ainda segundo o Projeto Educativo, uma das debilidades apontadas ao agrupamento tendo em conta o relatório da IGE, Inspeção Geral da Educação, é “o pouco aprofundamento do processo de autoavaliação”. Para combater estas debilidades, o mesmo documento aponta como estratégia um maior envolvimento do aluno “nos assuntos da aula, implicando-os nos conteúdos a lecionar e nas metodologias de trabalho a utilizar para o efeito; na calendarização dos mesmos e nos processos e estratégias de avaliação dos conhecimentos aprendidos; nas regras de comportamento a adotar, entre si e para com os professores”. Há também uma alusão à “cooperação e colaboração entre os pares, visando a partilha das práticas, das experiências e dos materiais”.

No que diz respeito ao Projeto Curricular, as palavras-chave são “autonomia”, “continuidade” e “desenvolvimento”. Há uma valorização da articulação horizontal e vertical, encorajando o trabalho cooperativo entre docentes, não só nos seus departamentos curriculares, como também nos Conselhos de Grupo e na direção de turma. O Projeto refere ainda que é importante que haja formação de equipas educativas que sejam capazes de minimizar as principais dificuldades sentidas pelos discentes, valorizando mais uma vez o trabalho cooperativo entre professores. A educação para a cidadania e conseqüente responsabilização e consciencialização dos alunos é um dos valores presentes neste projeto curricular.

Na análise às planificações de Inglês para ambos os níveis de escolaridade, não há qualquer referência ao trabalho cooperativo, surgindo apenas momentos de interação com o professor e/ou com os colegas “em situações simples e previamente preparadas”.

2.1.2 O Agrupamento, a Escola e a Turma do Agrupamento 2

A unidade educativa do Agrupamento 2 situa-se muito próxima da escola sede de agrupamento. No geral, as famílias que integram a escola são de um meio socioeconómico médio-alto. O estabelecimento de ensino é frequentado por cerca de trezentas e catorze crianças.

O projeto foi reiniciado numa turma do 3.º ano de Inglês, constituída por 21 crianças, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, das quais 8 discentes são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Segundo o Plano de Turma, os agregados familiares são, na sua maioria, compostos por quatro pessoas: pai, mãe, discente e um irmão/irmã. O nível socioeconómico da turma é considerado médio. A maioria dos alunos revela grande motivação para a aquisição de novas aprendizagens. De uma forma geral, gostam de ouvir música e histórias, desenhar, jogar computador, ver televisão, brincar com bonecas e carrinhos, praticar desporto e jogos ao ar livre ou passear. Na escola, gostam mais de ouvir contar histórias, de realizar trabalhos de grupo e visitas de estudo, de desenhar, da atividade físico-desportiva e de brincar com os colegas no recreio, principalmente jogar futebol. A maioria dos alunos da turma tem aspirações profissionais próprias de crianças desta faixa etária; nomeiam algumas profissões como futebolista, veterinário, cozinheiro, bombeiro, cabeleireira, polícia, entre outras.

A turma integrava duas crianças PLNM; uma nascida em França, tendo chegado a Portugal no ano de 2018 e a outra criança, filha de pais venezuelanos, nasceu na Colômbia, tendo ingressado na turma na terceira semana de janeiro de 2020. Apesar do entrave da língua, a criança adaptou-se muito bem à turma, mostrando ser um aluno trabalhador e esforçado. A turma integrava também um aluno portador de um problema de saúde crónico, facto que obrigava a constantes deslocações ao hospital, tanto para realizar consultas como tratamentos, o que o obrigava a faltar várias vezes às aulas, sendo por isso um aluno pouco assíduo.

De acordo com as aulas observadas e as conversas informais com a orientadora cooperante e a professora titular, a turma, na sua generalidade, demonstrava empenho e motivação para a aprendizagem, evidenciando bastantes capacidades. O comportamento da turma era bom e a relação professor/aluno pode considerar-se saudável pois todos os alunos manifestavam interesse em participar nas tarefas da sala de aula, respeitando as regras de sala de aula e demonstrando grande carinho por todas as docentes.

Relativamente à disciplina de Inglês, o aproveitamento global da turma era bom, uma vez que a maioria das crianças tinha um rendimento muito positivo, quer a nível oral, quer a nível escrito, nas várias vertentes da avaliação. As crianças demonstraram, logo desde o início, uma atitude muito

positiva relativamente ao contacto com a língua inglesa com carácter curricular, revelando-se muito empenhadas e participativas, aderindo com entusiasmo a todas as tarefas propostas.

Na Carta de Missão do Diretor do Agrupamento 2, um dos objetivos mencionados refere a importância de gerir de forma racional e eficaz os recursos humanos, potenciando cada indivíduo, motivando e reconhecendo o mérito e promovendo o envolvimento de todos na construção de uma cultura de trabalho colaborativa. Aqui pressupõe-se que a prática colaborativa seja entre a Direção do Agrupamento, docentes e outros colaboradores do agrupamento.

Na leitura do documento Critérios Gerais de Avaliação 2018/2019, apesar de se referir ao ano letivo transato, importa realçar que uma das ações de prática docente para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos propõe “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares”. Também salienta a importância de “promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores”. No que diz respeito à Avaliação do Aluno, ainda no mesmo documento, particularmente à avaliação dos 3.º e 4.º anos, as fichas de avaliação continuam a ser o parâmetro com mais peso na avaliação – de 50 a 60%, dentro dos 80% do critério Saber/Saber Fazer, sendo que os trabalhos em grupo se ficam entre os 10 e 20%. O Saber Ser (Atitudes e Valores) fica-se pelos 20%.

Na análise às planificações do Inglês para o 3.º e 4.º anos de escolaridade deste agrupamento, não há qualquer referência ao trabalho cooperativo, surgindo apenas momentos de interação tais como: Cumprimentar; Despedir-se; Apresentação final (*Show and Tell*). Concluindo, não há menção a nenhum tipo de interação com os colegas ou mesmo com o professor, dependendo-se que os cumprimentos, despedidas e mesmo a repetição, sejam feitos em pares, mas sem qualquer troca colaborativa de saberes.

2.2 Plano de Intervenção

Foram definidos os seguintes objetivos para o projeto:

1. Conhecer perceções e atitudes dos alunos relativamente à aprendizagem de Inglês e ao trabalho cooperativo;
2. Promover competências sociais e comunicativas através de trabalhos de projeto;
3. Promover competências de co/autorregulação da aprendizagem;

4. Avaliar o potencial dos trabalhos de projeto na aprendizagem cooperativa e na aprendizagem do Inglês.

O plano de investigação-ação apresentado no Quadro 1, no qual se apresentam os objetivos e estratégias do projeto para o seu desenvolvimento, permite compreender a relação entre objetivos e estratégias pedagógico-investigativas, indicando ainda o tipo de informação a recolher e analisar posteriormente.

Objetivos	Estratégias Pedagógicas-investigativas	Informação a recolher e analisar
<p>1. Conhecer perceções e atitudes dos alunos relativamente à aprendizagem de Inglês e ao trabalho cooperativo;</p> <p>2. Promover competências sociais e comunicativas através de trabalhos de projeto;</p> <p>3. Promover competências de co/autorregulação da aprendizagem;</p> <p>4. Avaliar o potencial dos trabalhos de projeto na aprendizagem cooperativa e na aprendizagem do Inglês.</p>	<p>– Observação de aulas (orientadora cooperante) e reflexões no portefólio. (Obj. 1 e 4)</p> <p>– Questionário inicial e diálogo com os alunos. (Obj. 1 e 4)</p> <p>– Trabalhos de projeto envolvendo a cooperação e integrando momentos de autorregulação da aprendizagem (competências sociais e comunicativas). (Obj. 2, 3 e 4)</p> <p>– Observação do desempenho dos alunos nas atividades cooperativas (instrumento de observação) e análise dos produtos finais dos trabalhos de projetos. (Obj. 4)</p> <p>– Questionário final (Obj. 4)</p>	<p>– Identificação de preferências, gostos e hábitos das crianças relativamente ao trabalho de projeto e ao trabalho cooperativo.</p> <p>– Aprendizagens linguísticas e sociais evidenciadas pelas crianças.</p> <p>– Perceções das crianças sobre o trabalho cooperativo e seu valor educativo no desenvolvimento de competências sociais e comunicativas.</p> <p>– Perceções sobre potencialidades e limitações da intervenção, do ponto de vista das crianças.</p>

Quadro 1: Quadro-síntese de objetivos, estratégias e informação a recolher

A elaboração do projeto seguiu as orientações de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho, segundo um método de investigação-ação. Este permitiu reconstruir reflexivamente o processo educativo através de um processo de observação, ação e reflexão que implicou obrigatoriamente a problematização e a reformulação de práticas pedagógicas, crenças e ideias. Este método foi escolhido pois possibilita uma compreensão aprofundada da prática pedagógica, do contexto onde esta se desenrola, com vista a melhorar o contexto de trabalho e promover a mudança. Em suma, podemos comprovar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática no campo da ação, permitindo a participação de todos os agentes educativos.

Assim, o desenho do projeto teve a sua base em reflexões e na recolha de dados de ambos os Agrupamentos, na tomada de decisões apoiadas na observação de aulas e nas conversas com colegas e orientadoras, adaptando essas ideias aos diferentes contextos de estágio. Segundo Burns (2009), a investigação-ação permite que o professor abra os seus horizontes, refletindo de forma constante acerca das suas experiências, o que permite a que se dê mais importância ao processo do que aos resultados gerados pelos seus projetos (p. 170).

De acordo com o quadro apresentado, os objetivos propostos centraram-se no desenvolvimento de competências sociais e comunicativas dos alunos, através de trabalhos de projeto realizados no âmbito da aprendizagem cooperativa. A observação de aulas da orientadora cooperante, o questionário inicial e o questionário aplicado aquando a última aula de cada sequência didática (*Let's be a jigsaw puzzle*), bem como a análise documental (Plano de Turma) foram instrumentos importantes que permitiram concluir acerca das opiniões da turma, dos seus gostos e hábitos. Seguidamente, os trabalhos de projeto deram início ao trabalho desenvolvido pelas crianças, não só assegurando que a língua inglesa estava a ser aprendida, como também tendo em conta o desenvolvimento das competências essenciais da aprendizagem cooperativa. Finalmente, o questionário final apresentou as conclusões do ponto de vista das crianças acerca de todo o trabalho desenvolvido e das potencialidades e limitações das aprendizagens realizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa, contribuindo para a avaliação final do projeto.

Recorrendo à aprendizagem cooperativa, procurei desenvolver atividades motivadoras e promotoras de competências comunicativas e sociais direcionadas ao desenvolvimento criativo e pessoal das crianças, tendo sempre em conta as planificações emanadas pelos Agrupamentos e os manuais escolhidos, mas principalmente as opiniões e interesses das crianças e as dificuldades demonstradas pelas mesmas. Por fim, procurei sempre promover a reflexão das crianças acerca dos processos de aprendizagem, refletindo acerca da sua avaliação das sequências didáticas e da auto e heteroavaliação.

Capítulo 3 – Desenvolvimento e avaliação da intervenção

O presente capítulo apresenta a implementação do projeto, numa primeira fase correspondente à observação de aulas e a uma primeira sequência didática de introdução ao projeto, e numa segunda fase correspondente à implementação de duas sequências didáticas. Foram recolhidos dados para avaliar o projeto na primeira sequência didática, executada no Agrupamento 1, e na primeira e única sequência didática implementada *in loco* no Agrupamento 2. Como já foi referido, a segunda sequência didática - pensada para a segunda fase do projeto - não pôde ser posta em prática devido ao fecho das escolas, seguindo as orientações do Governo Português para minimizar o impacto da pandemia COVID-19 na saúde de discentes, docentes e restantes agentes educativos.

3.1. Primeira fase: questionário inicial no Agrupamento 1 e no Agrupamento 2

Antes de iniciar a sequência didática relativa ao tema do meu projeto em ambos os agrupamentos, recorri à aplicação de um questionário inicial às turmas, intitulado *Let's be a jigsaw puzzle* (Anexo 1).

Este questionário inicial teve como objetivo obter uma caracterização mais detalhada das crianças, incluindo questões de resposta fechada ou aberta, cuja finalidade foi retirar algumas conclusões acerca das experiências e opiniões das crianças quanto ao ensino de Inglês, as emoções que a aprendizagem desta língua provoca e a opinião dos alunos acerca do trabalho cooperativo. Durante a observação de aulas das orientadoras cooperantes, verificou-se que não havia recurso à metodologia da aprendizagem cooperativa.

O questionário foi implementado no final de uma aula da orientadora cooperante, em maio de 2019, no Agrupamento 1; já no Agrupamento 2, foi aplicado em janeiro de 2020. Antes de entregar o questionário em questão, expliquei às crianças o tema do meu projeto, usando a metáfora da construção de um *puzzle* para explicar o trabalho cooperativo. Penso que compreenderam a ideia, tendo noção de que todas as peças de um trabalho de grupo – os alunos – são importantes para que o *puzzle* não fique incompleto. De seguida, expliquei o trabalho que seria desenvolvido nas minhas duas aulas do projeto, realçando a ideia de que cada criança e cada grupo seriam peças essenciais para completar um *puzzle* maior. Depois, expliquei o questionário, projetando-o no quadro e lendo as questões para ajudar na sua compreensão. Achei importante explicar o tema do trabalho cooperativo, dando voz às crianças que queriam mostrar que tinham entendido a ideia do *puzzle*.

O questionário pode ser dividido em três partes: as questões 1 e 2 apresentavam perguntas para aferir a opinião das crianças acerca do Inglês e os sentimentos experienciados aquando a sua leção; na

questão 3 e 3.1, as crianças eram questionadas sobre as suas percepções relativamente à disposição da mobília de sala de aula (em ambos os agrupamentos, as sala de aula tinham as mesas dispostas em filas, com as mesas separadas e voltadas de frente para o quadro, com espaço para as crianças se sentarem a pares); por último, as questões relativas a trabalho a pares ou em grupo nas perguntas 4, 5 e 6. Na sua totalidade, responderam ao questionário inicial 41 crianças.

Seguidamente, serão apresentados os resultados dos questionários de ambas as turmas onde o projeto foi implementado, em gráficos separados, acompanhados por uma curta reflexão para cada questão.

Apresentam-se no gráfico 1 os resultados obtidos acerca da opinião das crianças acerca da disciplina de Inglês; é visível que ambas as turmas demonstram gostar bastante de aprendizagem desta língua – 88% respondeu “Sim”.



Gráfico 1: Respostas à pergunta nº 1 do questionário inicial

Relativamente à questão dois – Como te sentes durante as aulas de Inglês? – é importante agrupar e analisar as opções fornecidas às crianças por opostos. O quadro 2 apresenta as respostas das crianças do Agrupamento 1 e o quadro 3 é relativo ao Agrupamento 2.

	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	NUNCA
Alegre	13	6	2	
Aborrecido(a)		1	9	11
Empenhado(a)	7	6	5	3
Preguiçoso(a)	1		6	14
Curioso(a)	11	3	4	4
Desinteressado(a)	1	1	2	18
Calmo(a)	13	4	3	1
Nervoso(a)			11	10

Quadro 2: Agrupamento 1 - Respostas à pergunta nº 2 do questionário inicial

	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	NUNCA
Alegre	15	5		
Aborrecido(a)			7	11
Empenhado(a)	12	3	3	2
Preguiçoso(a)			3	15
Curioso(a)	10	5	4	1
Desinteressado(a)			1	17
Calmo(a)	12	2	6	
Nervoso(a)	2	2	10	6

Quadro 3: Agrupamento 2 - Respostas à pergunta nº 2 do questionário inicial

No geral, é possível aferir que as crianças de ambos os agrupamentos se sentem alegres e empenhadas durante as aulas de Inglês, expressando curiosidade na aprendizagem desta língua. Quanto ao sentir alguma ansiedade (Calmo [a]/Nervoso [a]), apenas um aluno escolheu “Nunca” sentir-se calmo(a), enquanto que 51% dos alunos referiram sentir-se nervosos “Às vezes”. No entanto, apenas 16 crianças num universo de 41 revelaram nunca sentir nervosismo durante a aula. Podemos concluir que metade das crianças sente alguma inquietação, provavelmente devido a alguma insegurança no uso da língua inglesa. Infelizmente, não tive oportunidade de dialogar com os alunos acerca das suas respostas.

Nas questões relativas à sala de aula e à disposição das mesas (Gráfico 2), decidi inserir uma pergunta de resposta aberta para verificar a perceção da turma relativamente a uma nova estratégia de ensino. Estas questões foram uma espécie de introdução ao tema do meu projeto, sendo que o restante questionário abordou o trabalho cooperativo e, conseqüentemente, alguma alteração na disposição da sala de aula. Os alunos revelaram, na sua grande maioria, gostar da sala de aula, por ser o local de

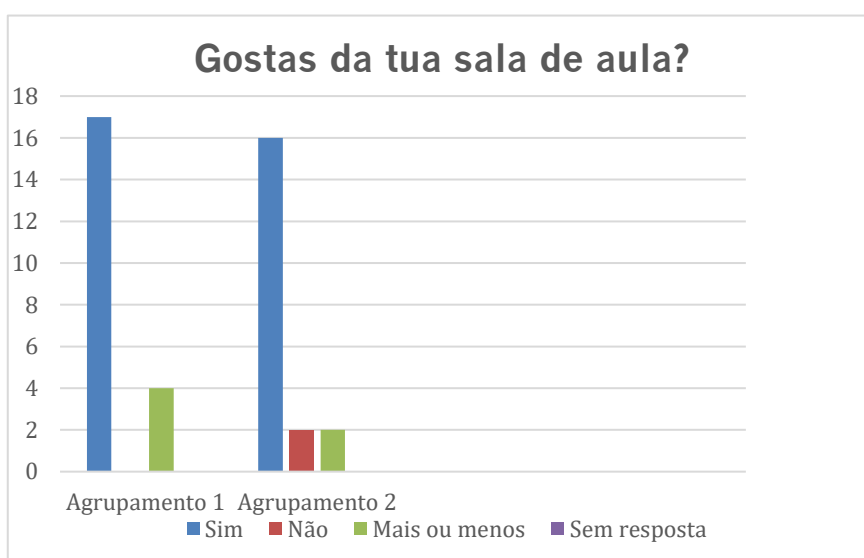


Gráfico 2: Respostas à pergunta nº 3 do questionário inicial

trabalho onde fazem coisas interessantes com os colegas e com a professora, por estar decorada, “bonita e colorida”. Apenas 2 alunos optaram por responder “Não” e 6 crianças responderam “Mais ou menos”, justificando que a sala por vezes está “desarrumada”, é “velha” e “barulhenta” e “os colegas fazem muito barulho”.

Na questão relativa à disposição das mesas (3.1.), 29 das 41 crianças gostavam que as mesas da sala de aula estivessem dispostas de forma diferente, ao invés da forma habitual – mesas separadas, com espaço para um par de alunos, voltadas para o quadro. Doze crianças responderam que não alterariam a forma como a sala se encontra. Relativamente às opções dadas para uma diferente disposição das mesas – formato em U ou mesas para grupos de 4, voltados frente a frente: 24 crianças mostraram preferir a primeira opção, enquanto que 8 escolheriam trabalhar em grupos de 4. A disposição das mesas em formato U em nada invalida o trabalho cooperativo, já que os alunos estão em permanente contacto visual, permitindo também reforçar a troca de ideias entre os elementos de turma, ou seja, uma melhor comunicação. Concluiu-se que ambas as turmas estavam abertas a um novo desenho da sala, contribuindo assim para criar um ambiente mais propício à partilha entre elas.

Por último, far-se-á a análise das três questões relativas à aprendizagem cooperativa e trabalhos de projeto.

Ao analisar a questão 4 – Como gostas de trabalhar na aula de Inglês? – é possível concluir que a maior parte dos alunos (Quadros 4 e 5) prefere trabalhar com um colega – 66% - ou num grupo (78%).

	MUITO	POUCO	NADA
Gosto de trabalhar sozinho(a)	5	8	7
Gosto de trabalhar com um colega	15	3	2
Gosto de trabalhar em grupo	18	1	1

Quadro 4: Agrupamento 1 - Respostas à pergunta nº 4 do questionário inicial

	MUITO	POUCO	NADA
Gosto de trabalhar sozinho(a)	4	5	11
Gosto de trabalhar com um colega	12	7	1
Gosto de trabalhar em grupo	14	6	1

Quadro 5: Agrupamento 2 - Respostas à pergunta nº 4 do questionário inicial

Seguidamente, achei importante questionar as crianças acerca do trabalho desenvolvido com outro(s) colegas(s), como está demonstrado no Gráfico 3.

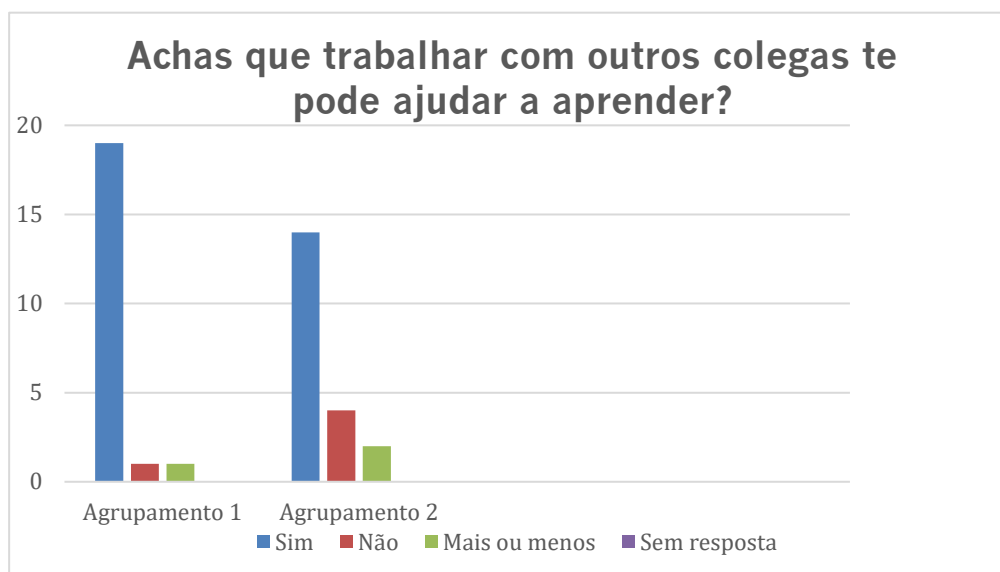


Gráfico 3: Respostas à pergunta nº 5 do questionário inicial.

80% considera que trabalhar com outros colegas pode ajudá-los a aprender, o que significou que o tema do trabalho cooperativo se enquadrava nas expectativas dos alunos. Quando questionados acerca do porquê, a maior parte menciona a ajuda dos colegas como algo importante, aprendendo mais Inglês com eles pois têm dificuldades. Apenas 8 alunos consideraram difícil este tipo de abordagem, por julgarem ser difícil aprender com os colegas que os distraem e não ajudam. Consideram não conseguir aprender com um colega, referindo que “eles copiam”, podem “não saber o exercício” e “estar a falar connosco”. Penso que o que se pode retirar destas respostas menos positivas é o facto de não haver uma tradição no uso da aprendizagem cooperativa nas duas turmas; as respostas sugerem que os colegas são vistos quase como um possível entrave à aprendizagem, havendo também um pouco da competição típica destes anos de escolaridade. Edge (1992) refere que, para haver cooperação, deve existir concordância entre aqueles que trabalham em conjunto, de acordo com regras que todos compreendem e aceitam; só desta forma é que poderá existir uma interação saudável dentro de um grupo (p. 11).

Na última questão do questionário, abordei o trabalho de projeto, interrogando os alunos acerca desta estratégia de trabalho; 95% dos alunos respondeu afirmativamente quanto à possibilidade de desenvolver trabalhos de projeto em Inglês.

Refletindo sobre estes resultados, de uma maneira geral verifico que a maioria dos alunos está aberta à aprendizagem da língua através da aprendizagem cooperativa, embora esta abordagem possa, para

algumas crianças, implicar algum desconforto ao ter de trabalhar em grupo para atingir um objetivo em comum, algo que raramente experienciaram no ambiente de sala de aula, de acordo com as informações transmitidas pelas orientadoras cooperantes e também pelas professoras titulares.

3.1.1. Primeira sequência didática no Agrupamento 1 – *Food: It's a piece of cake!!*

Seguidamente, será analisada a primeira sequência didática que introduziu o tema da aprendizagem cooperativa no Agrupamento 1. Todas as planificações foram redigidas em inglês, e cada uma delas apresenta as competências comunicativas e de aprendizagem a desenvolver. O quadro 6 apresenta as competências desta sequência, lecionada nos dias 17 e 21 de maio de 2019.

Competences	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Expressing preferences, feelings, opinions. CC2: Listening for general understanding. CC3: Developing new vocabulary. CC4: Generating sentences from a model. CC5: Developing grammatical awareness. CC6: Developing social skills of interaction and turn-taking.	LC1: Developing cooperative learning. LC2: Activating previous knowledge. LC3: Using the student's book independently. LC4: Analysing and categorising words. LC5: Making creative associations. LC6: Using a dictionary. LC7: Reflecting on language learning.

Quadro 6: Competências a desenvolver na sequência didática *Food - It's a piece of cake!!*

Antes do início da aula, a sala já estava arrumada para o trabalho – mesas juntas, com espaço para 5/6 alunos. Juntamente com a orientadora cooperante, achamos mais produtivo preparar a sala antes dos alunos entrarem, para evitar a habitual confusão que estes trabalhos de grupo geram. A primeira aula desta sequência didática (Anexo 2) iniciou-se com a explicação e posterior distribuição dos papéis a ser desempenhados por cada membro do grupo (Figura 1).



Figura 1: papéis desempenhados por cada elemento do grupo.



Figura 2: Crachás

Optei por explicar à turma o que cada papel significava, de modo geral, respondendo às dúvidas que iam surgindo. Sendo algo novo, que difere completamente daquilo a que a turma está habituada, decidi ter algum cuidado na explicação das tarefas de cada papel, e foi aqui que me alonguei mais: na distribuição dos crachás (Figura 2) pelos quatro grupos, repeti a mesma informação a cada um dos elementos. Algo que não esperava da parte dos alunos, provavelmente por estar habituada a uma realidade diferente, foi a aceitação do grupo que lhes foi atribuído sem qualquer tipo de questão ou recusa. Aquilo que gerou algum desconforto foi a atribuição dos papéis – algumas crianças, talvez por falha minha, não entenderam que todos os crachás eram importantes, que todos continham a mesma responsabilidade, que nenhum deles era “chefe” ou “líder”, mas sim peças de um *puzzle*. Deveria ser mais clara na explicação desses papéis, reforçando a ideia de que todos são importantes, sem haver qualquer tipo de diferença em termos de liderança do grupo.

De seguida, foi iniciada uma atividade de *brainstorming* – *Food*. Durante a preparação das atividades para esta sequência, a orientadora cooperante comentou que a turma já tinha aprendido algum vocabulário relacionado com o tema da comida, através da exploração de uma história; assim, decidi indagar a turma acerca dessa história e dos alimentos que tinham aprendido com a mesma. A maior parte dos alunos participou ativamente, revelando bastante à vontade para partilhar o vocabulário que já sabiam. A partir daqui, iniciou-se a explicação do projeto: cada grupo teria de criar um menu para a refeição que lhe seria aleatoriamente atribuída – *Breakfast, Lunch, Snack, Dinner* e *Supper*, apreçando cada alimento, tal e qual um menu de restaurante. As crianças desenharam e coloriram os alimentos, colando-os numa folha em branco, com o título da refeição (Figura 3).



Figura 3: Menus produzidos pelos alunos

Um dos aspetos menos positivos desta sequência didática foi a questão do tempo despendido em cada atividade. A primeira aula começou com cerca de 15 minutos de atraso devido à distribuição das crianças pelos grupos e conseqüente agitação por parte dos alunos. Durante a distribuição dos crachás, não me apercebi que não tinha dado indicação do início da tarefa – escolha dos alimentos a incluir no menu. Ao iniciar a distribuição no terceiro grupo, pedi aos alunos que começassem a escolher o vocabulário que iriam usar. Ou seja, esta tarefa foi tardiamente atribuída, complicando também o tempo definido para o projeto e criando alguma confusão entre os alunos. Devido a estes atrasos, a escolha do nome para o *restaurant* teve de ser adiada, acabando por não ter sido feita nas aulas da sequência didática. Optei por deixar esta tarefa para segundo plano, já que a elaboração dos menus era o mais importante.

Na segunda aula, foram os alunos a mudar a disposição das mesas, pois já sabiam que iriam terminar o trabalho de projeto, partindo deles a decisão de arrumar a sala. Considero esta tomada de decisão um indicador positivo, já que demonstra entusiasmo da parte dos alunos. Foram atribuídos diferentes

papéis aos alunos, para que todos experienciassem uma nova responsabilidade. Nesta segunda aula, a planificação não foi integralmente cumprida devido, mais uma vez, à falta de tempo. Penso que pequei por não ter dado a indicação do tempo que tinham para a tarefa, como fiz na primeira aula da sequência. Esse facto contribuiu para o arrastar da tarefa da colagem e escrita, o que culminou em apenas cinco minutos para a atividade *Show and Tell* – apresentação do menu com os alimentos escolhidos para a refeição -, que, na minha opinião, foi a atividade menos bem conseguida. Os alunos estavam agitados e alguns não estiveram atentos à apresentação dos colegas.

Relativamente às atividades realizadas, a turma demonstrou bastante interesse e entusiasmo durante as duas aulas do trabalho de projeto. Durante o trabalho em grupo, houve o barulho e a agitação já esperada; fui pedindo aos *Quiet Captains* que tentassem controlar o tom de voz usado no grupo, mas acabei por deixar de chamar a atenção aos alunos pois estes mostravam estar a trabalhar ativamente no menu. Assim, a nível de comportamento, a turma portou-se como eu esperava: fizeram bastante barulho durante as aulas, barulho esse que correspondia ao trabalho que estava a ser feito; já na segunda aula, houve, pelo menos, um grupo que se mostrou mais agitado e mais brincalhão devido à desequilibrada distribuição das tarefas. Ou seja, a responsabilidade na distribuição das tarefas – desenhar, escrever, colar os desenhos, pintar, etc. – estava a cargo do grupo, algo que ia relembrando à medida que ia circulando pela sala, monitorizando o trabalho. Tentei dar a maior autonomia possível, sem interferir com as escolhas dos grupos. Os alunos demonstraram pouca autonomia e alguma dificuldade em lidar com a liberdade que lhes foi dada, pedindo-me muitas vezes a opinião e perguntando como deveriam colar ou escrever na folha do menu. O questionário de autorregulação foi implementado na aula seguinte da orientadora cooperante, já que não houve tempo disponível nesta sequência.

A gestão do tempo e a minha dificuldade em explicar claramente as tarefas foram pontos menos positivos, algo que procurei trabalhar com mais atenção. O facto de não conhecer a turma, de não estar na sala de aula totalmente como professora, mas mais como observadora, aliado à abordagem metodológica do tema do projeto, criou uma confusão que, apesar de já ser esperada, revelou ser mais complicada do que supus aquando da escrita do plano de aula. Foi complicado iniciar uma sequência didática com uma estratégia tão dispar da habitualmente usada numa turma que não conheço. A quantidade de informação que os alunos absorvem na aprendizagem cooperativa, com a atribuição de papéis, autonomia na distribuição de tarefas, a tomada de decisões e a cooperação entre alunos que normalmente não trabalham juntos, revelou-se algo difícil de controlar. Para mim, que transmito as instruções e para os alunos, que têm de as reter, foi algo muito exigente para uma primeira

experiência. No entanto, objetivos maiores foram alcançados – a maior parte dos alunos demonstrou à vontade em trabalhar com colegas de outro nível de escolaridade e os menus foram terminados, com bons resultados a nível visual e a nível de vocabulário.

O questionário de autorregulação (Anexo 3) foi implementado no final de uma aula da orientadora cooperante e continha dez questões de resposta “Sim, Mais ou Menos, Não”, dispostas numa tabela, e uma pergunta de resposta aberta. Na reflexão acerca dos resultados obtidos, serão apresentados dois gráficos: um que mostra as respostas dos alunos relativamente ao trabalho de grupo e outro centrado no desempenho individual do aluno.

De acordo com as respostas das crianças ao questionário de autorregulação (Gráfico 4), no que diz respeito à elaboração do menu, todos concordaram com o facto de ter sido uma atividade estimulante e todos os grupos terem alcançado o objetivo de criar um menu completo.

Quanto à organização dos elementos do grupo, as respostas dividiram-se entre “Sim” e “Mais ou Menos”. Dado aquilo que me foi permitido observar durante as aulas da sequência didática, penso que os alunos fizeram uma avaliação correta deste ponto, já que, como foi referido na análise a essas aulas, os grupos revelaram falta de autonomia nas decisões. No que diz respeito ao espírito de entreatajuda, apenas três discentes consideraram que esteve “Mais ou Menos” presente no seu grupo. Os restantes dezoito alunos responderam afirmativamente à alínea “Ajudámo-nos uns aos outros no grupo”, indo ao encontro do espírito de trabalho presente na aprendizagem cooperativa.

Já em relação ao barulho durante o trabalho de projeto, os alunos revelaram que este será um dos pontos menos positivos. Apenas um aluno deixou esta resposta em branco.

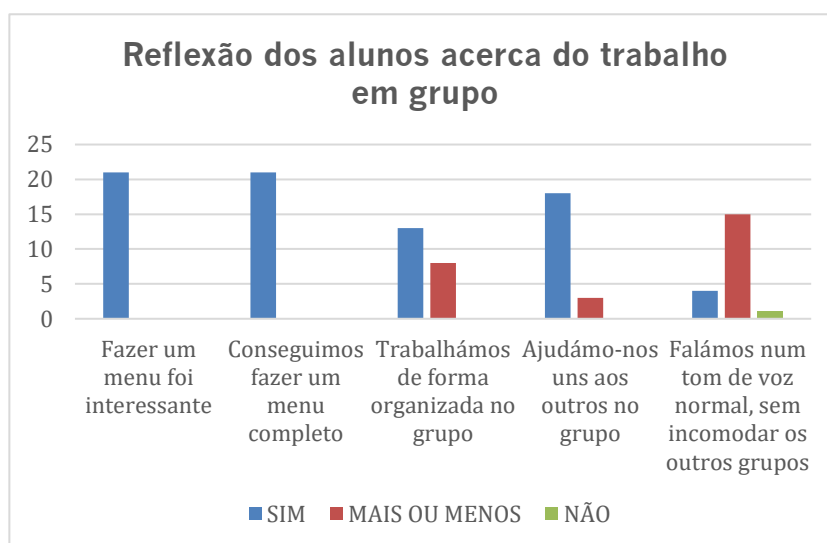


Gráfico 4: Respostas dos alunos – trabalho em grupo

Na análise ao desempenho individual (Gráfico 5), dois discentes não deram qualquer resposta no que concerne as suas contribuições para o trabalho, enquanto que a grande maioria respondeu afirmativamente e apenas dois alunos escolheram “Mais ou Menos”. Três alunos referiram que os colegas não respeitaram as suas ideias durante o trabalho de projeto, e um assumiu não ter ouvido ou não ter dado atenção aos contributos dos colegas. Cinco alunos apontaram que os colegas nem sempre ouviram os seus contributos, enquanto três assumiram que nem sempre estiveram atentos às opiniões dos outros. Quanto à questão da aprendizagem de algo novo, a grande maioria dos alunos afirmou ter aprendido coisas novas com a atividade; apenas dois alunos escolheram “Mais ou Menos”.



Gráfico 5: Respostas dos alunos – desempenho individual

Em suma, a maior parte dos alunos concluiu ter aprendido coisas novas com a atividade e gostaram de trabalhar em conjunto com outros colegas. Assim, o potencial do trabalho de projeto como forma de aprender com os outros foi alcançado. No que diz respeito à entreajuda e saber ouvir, alguns alunos referiram que os elementos do grupo deveriam mudar, já que alguns não respeitaram a opinião dos colegas e outros não conseguiram dar o seu contributo ao grupo. 38% de alunos acusaram estas situações, sendo preocupante que alguns não tiveram oportunidade de se expressar. Na questão aberta – “Na tua opinião, o que achas que pode ser melhorado nos próximos trabalhos de grupo?”, houve respostas muito variadas, ainda que se possam agrupar algumas delas. Apenas um aluno respondeu “Não sei”, enquanto sete referiram não haver nada a melhorar, pois “É tudo perfeito” e “Gostei muito e foi divertido”.

Dentro deste grupo de sete respostas, destaco uma das respostas “Nada”, já que o mesmo aluno afirma que os colegas não respeitaram as suas ideias. Podemos tentar chegar a alguma conclusão relativamente a este “Nada”: pode dever-se a alguma preguiça para escrever mais ou este discente pode achar que as contribuições dos seus colegas foram mais interessantes e/ou importantes do que as suas. Dois alunos fizeram alusão ao barulho: “Não fazer barulho”, “Fazer menos barulho e fazer menos brincadeiras”. No entanto, um destes alunos respondeu afirmativamente à alínea “Falámos num tom de voz normal, sem incomodar os outros grupos”. Na realidade, esta aparente divergência poderá ser uma crítica ao desempenho dos outros grupos no que se refere ao comportamento, e não ao grupo no qual este aluno estava inserido. Um aluno abordou a questão da organização, observando que esta é um dos fatores a ser melhorado, indo ao encontro da sua resposta a essa alínea (“Mais ou menos”). As próximas oito respostas são aquelas que considere mais relevantes, já que dizem respeito ao desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, dando ênfase aos grupos que foram constituídos. Na Figura 4, agrupei cinco dessas respostas (as outras três faziam referência aos grupos, sendo algo já repetido). Estas crianças revelaram um certo incómodo durante o trabalho de projeto, já que todas elas referem os colegas ou o grupo, particularmente na questão do respeito e da liberdade de expressão.

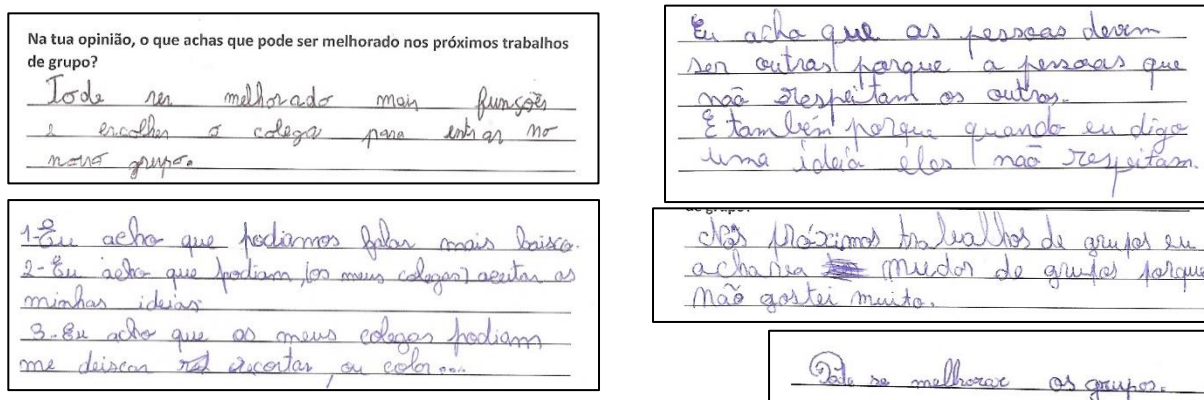


Figura 4: Respostas de alguns alunos

Conclui-se que o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas será algo a trabalhar com mais cuidado, dando ênfase à importância da partilha e do saber ouvir/respeitar o próximo. Penso que tal se deverá ao facto de a turma não estar habituada a trabalhar com colegas mais novos/mais velhos, havendo um provável “entrave” devido ao ano de escolaridade. Para garantir a interdependência positiva no seio dos grupos, é fundamental que as crianças entendam que dependem umas das outras para atingir a meta proposta, para serem capazes de trabalhar com base não só na

responsabilidade grupal, mas também individual, baseando-se no compromisso realizado por todos os elementos em cumprir os objetivos a que se propuseram.

3.1.2. Terceira aula lecionada no Agrupamento 1

A aula sobre a qual incidirá esta reflexão foi lecionada no dia 28 de maio de 2019, logo após a minha primeira sequência didática. Irei referir as atividades que considero ser mais pertinente abordar e refletir sobre este plano de aula (Anexo 4), já que estas atividades incidiram sobre o vocabulário abordado na sequência didática.

A disposição das mesas não foi alterada, sendo que os alunos ocuparam os seus lugares habituais, com a sala disposta em formato de autocarro (os alunos voltados para o quadro, o professor como “condutor”), com a maioria dos alunos sentados por pares, à exceção de um.

Apesar desta aula não fazer parte da minha sequência didática, aproveitei a oportunidade não só para falar com a turma acerca do trabalho desenvolvido nas aulas anteriores – construção de um *restaurant menu* –, como também para dar continuidade a esse trabalho ao conjugar atividades novas com algumas atividades que não foram levadas a cabo na sequência didática devido à falta de tempo. Assim, a primeira atividade da aula foi a escolha do título para o restaurante que a turma criou; as sugestões para o nome foram dadas pelos alunos e uma por mim (*Piece of cake*, com a explicação do significado da expressão). A turma votou e escolheu uma das opções dadas por um colega: *Crusty Crab*. Os alunos participaram ativamente na escolha dos nomes. Infelizmente, não anotei as restantes opções, acabando por não me recordar destas no final da aula. De seguida, ainda com o foco no trabalho desenvolvido pelos alunos na sequência didática, elaborei uma apresentação em *Powerpoint – Food and drinks* - com o vocabulário utilizado pelos alunos nos menus (Figura 5) e com os nomes das diferentes refeições (Figura 6), revendo o conhecimento dos alunos acerca do significado desses nomes na língua materna.

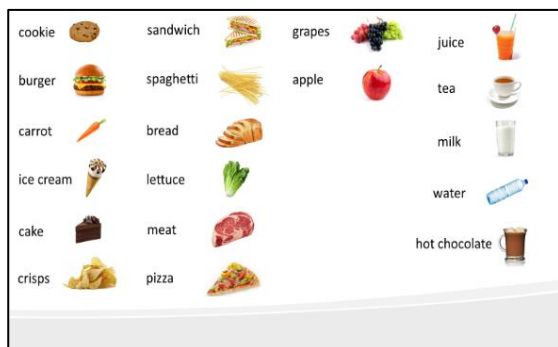


Figura 5: Vocabulário utilizado no *restaurant menu*

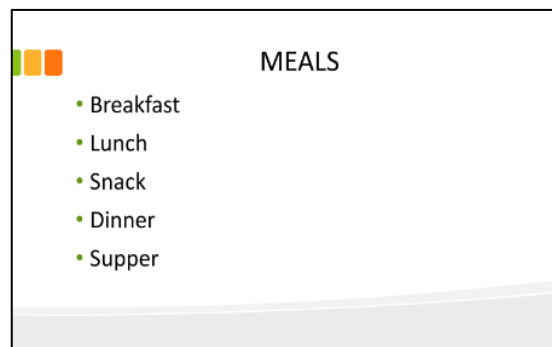


Figura 6: *Meals*

Antes de copiarem o vocabulário e desenharem os diferentes alimentos (por sugestão da orientadora cooperante, sendo algo a que os alunos já estão habituados), li cada palavra em voz alta e pedi à turma que repetisse o nome de cada um dos alimentos para treinar a pronúncia.

Optei por criar uma apresentação simples, direta, com foco nas palavras e em imagens reais de alimentos, já que os exemplos anteriores tinham sido os desenhos elaborados pelos alunos.

A última atividade da aula foi uma sugestão da orientadora cooperante – realização de uma entrevista. Cada aluno recebeu uma tabela (Figura 7) que teve de preencher com o nome de 2 colegas, à escolha, que gostariam de entrevistar – um colega do mesmo ano de escolaridade e outro colega de outro nível.

	Do you like...?	Jack (3rd grade)	Jill (4th grade)
Do you like <u>bananas</u> ?	😊	😊	😞

Figura 7: Tabela para a entrevista

Depois, através do uso da questão *Do you like?*, e escolhendo diferentes alimentos para completar essas questões, os alunos iniciaram as entrevistas utilizando sempre a língua inglesa na elaboração das perguntas e na resposta às mesmas (*Yes, I do./No, I don't.*). Ao invés de preencherem as respostas dos colegas com frases, optei por pedir aos alunos que utilizassem uma *happy face* para respostas afirmativas e uma *sad face* para as negativas, para agilizar a atividade. Os alunos demonstraram grande à vontade durante a atividade e penso que gostaram muito de a realizar, já que muitos continuaram as entrevistas mesmo depois de dar o toque de saída. Apesar de ter corrido bem, os alunos tiveram dúvidas no preenchimento da tabela, algo que não esperava pois expliquei várias

vezes a atividade, tendo como suporte um exemplo da tabela já preenchido e projetado no quadro. Com a devida distância, penso que deveria ter sido mais clara nas instruções e talvez tivesse ajudado cortar uma das linhas da tabela, acima das perguntas e ao lado dos nomes dos entrevistados (Figura 8).

	Jack (3rd grade)	Jill (4th grade)
Do you like bananas ?	😊	😞

Figura 8: Exemplo com alteração

3.2. Segunda fase – sequências didáticas no Agrupamento 2

De acordo com o plano de intervenção, esta fase desenrolou-se no segundo semestre de estágio. Foram criadas duas sequências didáticas – a primeira, constituída por três aulas e lecionada antes das medidas preventivas contra a pandemia, e a segunda, que totalizaria sete horas caso tivesse sido implementada. No entanto, a primeira sequência permitiu a recolha e análise de dados através dos questionários de autorregulação aplicados no final das três aulas.

3.2.1. Sequência didática *Playground activities*

A primeira sequência didática (Anexo 5), realizada a 18, 20 e 27 de fevereiro de 2020 foi totalmente dedicada ao tema do projeto. O quadro 7 apresenta as competências de comunicação e de aprendizagem desta sequência.

Competences	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Expressing preferences, feelings, opinions. CC2: Listening for general understanding. CC3: Developing new vocabulary. CC4: Generating sentences from a model. CC5: Developing grammatical awareness. CC6: Developing social skills of interaction and turn-taking.	LC1: Developing cooperative learning. LC2: Activating previous knowledge. LC3: Analysing and categorising words. LC4: Making creative associations. LC5: Reflecting on language learning.

Quadro 7: Competências a desenvolver na sequência didática *Playground Activities*

Um dos aspectos mais positivos desta sequência didática foi a questão do tempo despendido em cada atividade. A turma perde facilmente o foco nas atividades, dispersando constantemente a atenção por pequenos barulhos ou comentários feitos pelos colegas. Assim, achei importante usar um *tablet* para cronometrar o tempo para cada atividade, informando os alunos dessa situação. O *tablet* fazia um som – *Boing! Boing!* – sempre que o tempo do exercício fosse esgotado, o que deixou os alunos muito curiosos. No entanto, na primeira aula, optei por tirar esse som devido ao comportamento agitado de alguns alunos, que estavam constantemente a perguntar acerca do barulho que o dispositivo fazia. Em tom de brincadeira, disse que a agitação da turma assustara o *tablet* e que por essa razão, o aparelho ficou em silêncio a aula toda. A planificação não foi totalmente cumprida devido a um problema inesperado – um aluno sentiu-se mal, vomitando por três vezes na sala, o que descontrolou os *timings* e, conseqüentemente, a disposição do resto da turma. Não fosse por essa interrupção, a aula teria decorrido com a execução total de todas as tarefas. Devido a este atraso, optei por deixar um exercício do manual para a aula seguinte, já que a ficha final de vocabulário - *Let's have fun!! – Playground activities*) (Anexo 6) e o ponto gramatical (*Present Continuous – What are you doing? I'm running.*) eram as atividades mais importantes.

Relativamente às atividades realizadas, a turma demonstrou bastante interesse e entusiasmo durante as aulas do trabalho de projeto. Na atividade do *brainstorming*, a maior parte dos alunos participou ativamente, revelando bastante à vontade para partilhar as atividades que mais gostavam de fazer no recreio.

Assim, a nível de comportamento, a turma portou-se como eu esperava: alguma agitação, com algumas chamadas de atenção da minha parte, usando a estratégia de escrever os nomes dos alunos mais agitados no quadro. Na segunda e na terceira aula, a planificação foi praticamente toda cumprida. O jogo da mímica foi divertido e a maior parte dos alunos mostrou grande receptividade para jogar (Figura 9). Chamando uma criança de cada vez, expliquei que cada uma tiraria um mini *flashcard* que mostraria uma das atividades de recreio; de seguida, teriam de mimar essa atividade para que os colegas pudessem adivinhá-la, levantando o dedo antes de responder.



Figura 9: Mini *flashcards* – jogo da mímica.

Apenas uma aluna se mostrou incomodada, talvez com vergonha; optei por lhe dizer para ver os colegas e depois, caso se sentisse à vontade, mimar uma das atividades. Esta estratégia surtiu um efeito positivo pois a aluna acabou por vir ao quadro. O tema da sequência didática pedia, naturalmente, o uso da técnica de *TPR – Total Physical Response*, ou seja, não seria possível ensinar o vocabulário relacionado com as atividades de recreio sem recorrer a gestos. Desta forma, penso que o jogo da mímica foi essencial para a aprendizagem de expressões tão complicadas como *playing hopscotch*, *hide and seek*, *blindfolded*, entre outras. Os alunos demonstraram saber a maior parte do vocabulário dado na aula anterior. O trabalho em pares não suscitou muita perturbação, havendo uma aparente aceitação dos respetivos pares por parte dos alunos, o que é mais um ponto positivo, já que o pretendido neste projeto é a união de forças para atingir um determinado fim. Devido à ausência de uma criança, fez-se um grupo de três alunos. A menina ausente fez o trabalho na aula seguinte. A turma fez o trabalho corretamente, apenas com algumas dúvidas em relação ao sítio onde deveriam colar as imagens das atividades escolhidas (Figura 10). Cada par de crianças recebeu uma imagem de um *playground*, colada numa cartolina de tamanho A4, e oito *playground activities*, das quais tinham de escolher as duas favoritas. Depois da escolha, procederiam à pintura da imagem, legendando-a com a frase *I like playing football*, por exemplo, e à colagem da mesma na cartolina.

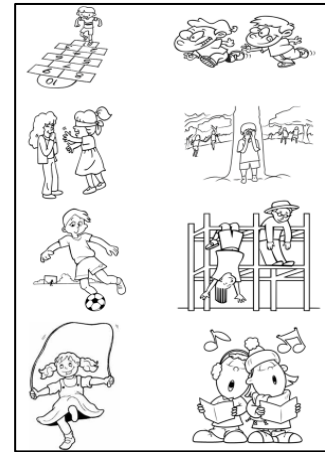


Figura 10: Imagens – *Playground; playground activities.*

A gestão do tempo e a minha dificuldade em explicar claramente as tarefas foram pontos menos positivos no ano transato, algo que sabia ter de trabalhar depois do primeiro semestre em estágio. O facto de conhecer melhor a turma, de ajudar em algumas atividades como correção de trabalhos e produção textual, de não estar apenas como observadora, criou uma empatia diferente da criada com a turma do ano anterior. Iniciar a sequência didática com um trabalho a pares e não imediatamente com um trabalho em grupo foi a estratégia mais indicada; não trabalhando habitualmente em grupo, os alunos tendem a ficar dispersos e a não focar na atividade. Assim, o pretendido era iniciar com pares, para partir depois para grupos maiores, explicando à turma o objetivo de trabalhar com os colegas como uma mais-valia e não como um entrave; a ideia passava por dialogar com os alunos na sequência didática seguinte, na qual trabalhariam em grupos de 4. Os objetivos foram alcançados, culminando num *Show and Tell* onde a maior parte das crianças apresentou o trabalho sem ler.

A tarefa de correção do trabalho de outro colega foi muito bem aceite e os alunos levaram muito a sério o papel de corretor. Apenas um aluno teve algumas incorreções na resolução dos exercícios, aluno esse que necessita de algum acompanhamento especial devido a algumas lacunas em expressões e vocabulário fundamentais da língua, que não realiza as atividades com a correção necessária e revela algumas falhas ao nível de hábitos e métodos de trabalho e de estudo. As restantes crianças conseguiram resolver a ficha sem qualquer erro.

Um dos aspetos menos positivos relaciona-se com duas atividades. Na primeira aula, num exercício do manual no qual os alunos tinham de agrupar as atividades numa tabela com *“Individual activities”* e *“Group activities”*, perdeu-se muito tempo na realização e correção do mesmo. Devido à interrupção registada anteriormente, poderia ter feito o exercício em conjunto, servindo-me do quadro interativo para tal efeito. Seria mais célere e, por consequência, haveria tempo para o exercício que ficou por

fazer. A segunda atividade que penso que poderia ter sido mais produtiva relaciona-se com o trabalho de pares. Sequenciei a explicação da atividade com um *PowerPoint* (Figura 11) que serviria não só como instrumento de revisão do vocabulário, como também uma forma ilustrada de explicar o que os alunos teriam de fazer na cartolina com a imagem do *playground*. Durante a explicação da tarefa, achei não ser necessário a utilização do mesmo; no entanto, penso que teria sido uma mais-valia no reforço do vocabulário.

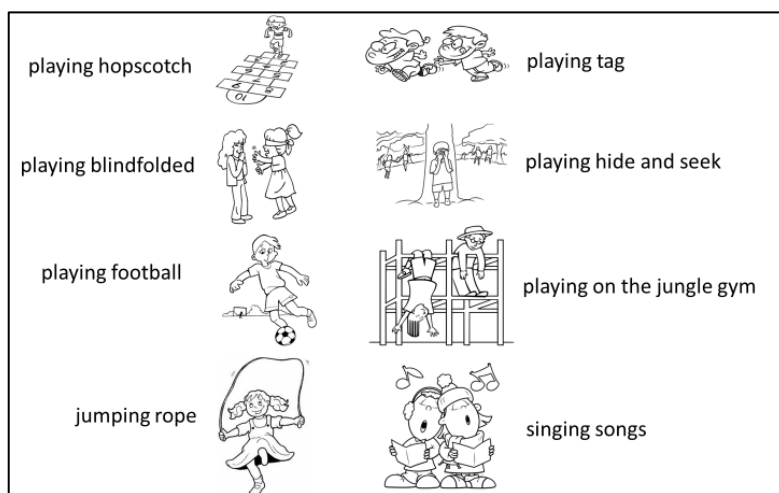


Figura 11: *Powerpoint* – Vocabulário.

Outro aspeto menos positivo foi a utilização frequente da língua materna; tenho noção de que a utilização da língua materna deveria ter acontecido apenas pontualmente, para tirar dúvidas acerca do trabalho a pares ou a alunos com mais dificuldades na aquisição da língua inglesa. O uso de pequenas expressões na LE, juntamente com o recurso a, como já referi, técnicas como TPR, podem ajudar os alunos a lentamente se sentirem à vontade com o uso desta língua estrangeira. A aprendizagem de uma língua estrangeira deve, assim, ser um círculo virtuoso e não vicioso; é errado julgar que os alunos não entenderão algo sem antes trabalharmos para que entendam.

Para esta sequência didática, foram utilizados alguns documentos de avaliação do comportamento dos alunos: primeiramente, de forma a não alterar a rotina da aula de Inglês, optei por utilizar a grelha que a orientadora cooperante ensinou os alunos a usar desde o início do ano letivo (Figura 12).

Este documento regula não só o comportamento em cada aula, como também indica as faltas de TPC e de material, tendo de ser assinada pelos Encarregados de Educação, que assim têm um documento ilustrativo do desempenho do seu educando. Visto não ter havido qualquer nota negativa a reter quanto ao comportamento da turma nas três aulas da sequência didática, todos os alunos assinalaram a verde a coluna “Comportamento aula”.

DATA	TPC FEZ			COMPORTAMENTO AULA			MATERIAL		OBSERVAÇÕES	ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO
	SIM	NÃO	INC.	VERDE	AMARELO	VERMELHO	SIM	NÃO		
//								CADERNO/LIVRO / LIVRO DE FICHAS/ TRABALHO/OUTRO		
//								CADERNO/LIVRO / LIVRO DE FICHAS/ TRABALHO/OUTRO		
//								CADERNO/LIVRO / LIVRO DE FICHAS/ TRABALHO/OUTRO		
//								CADERNO/LIVRO / LIVRO DE FICHAS/ TRABALHO/OUTRO		
//								CADERNO/LIVRO / LIVRO DE FICHAS/ TRABALHO/OUTRO		
//								CADERNO/LIVRO / LIVRO DE FICHAS/ TRABALHO/OUTRO		

Figura 12: Grelha de autorregulação.

Depois, de acordo com o quadro-síntese elaborado para este projeto de estágio, o trabalho de projeto desenvolvido a pares pelas crianças da turma de intervenção tinha como objetivo promover competências sociais e comunicativas entre os pares, potenciando, ao mesmo tempo, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem da língua inglesa. Durante a elaboração do *Show and Tell*, fui circulando pontualmente pela sala com o intuito de observar as atitudes e os comportamentos das crianças relativamente ao seu par, examinando as suas interações. A maior parte dos pares não demonstrou qualquer problema em trabalhar para atingir o mesmo fim. Avaliei a produção de frases simples e verifiquei que os alunos não mostraram dificuldades na escrita dos enunciados. Já na apresentação, na terceira aula da sequência didática, usei os seguintes parâmetros avaliativos: capacidade de memorização; pronúncia; clareza na apresentação e à vontade perante a turma (quadro 8).

	Sem dificuldade	Com alguma dificuldade	Com dificuldade
MEMORIZAÇÃO	18	2	0
PRONÚNCIA	17	3	0
CLAREZA	18	1	1
À VONTADE	17	2	1

Quadro 8: Síntese avaliativa da atividade *Show and Tell*.

Enquanto os alunos apresentavam, fui tomando notas acerca do desempenho de cada par: apenas dois alunos recorreram ao trabalho para ler, todos os outros apresentaram as atividades e, sem ler, indicaram quais as atividades favoritas. Uma criança revelou não se sentir à vontade para apresentar, não projetando a voz e escondendo-se atrás do papel, algo que já acontecia com a mesma criança

aquando as apresentações orais das aulas da orientadora cooperante. Quanto à pronúncia, a grande maioria das crianças conseguiu articular as diferentes *playground activities* sem grandes dificuldades.

Por último, as crianças preencheram um questionário de autorregulação (Anexo 7) no final da terceira aula da sequência didática que continha dez itens de resposta “Sim, Mais ou Menos, Não”, dispostas numa tabela, e uma pergunta de resposta aberta: “Na tua opinião, o que achas que pode ser melhorado nos próximos trabalhos de pares / trabalhos de grupo?”.

Primeiramente, focar-me-ei nas questões de autorregulação referentes ao desempenho individual das crianças e, posteriormente, nos itens que regulam o desempenho do grupo. No Gráfico 6, apresentam-se as opções relativas às atividades e desempenho individual.

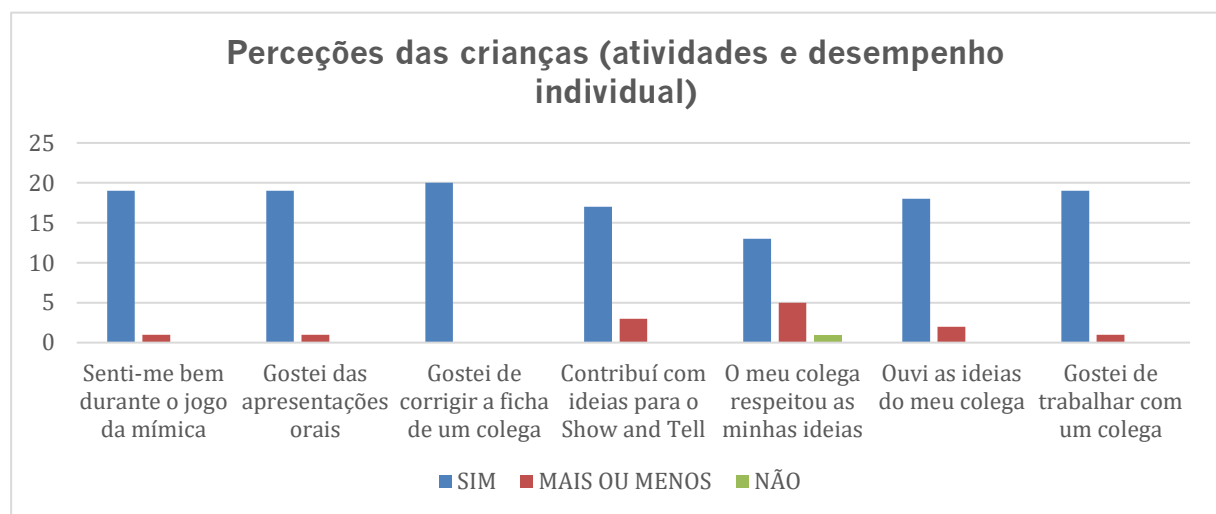


Gráfico 6: Respostas dos alunos – questionário de autorregulação (atividades e desempenho individual)

Relativamente às atividades que constituíram as três aulas, parece haver um consenso entre as crianças: a grande maioria concordou com o facto de o jogo de mímica e as apresentações orais terem sido atividades estimulantes nas quais se sentiram bem e todos os alunos referiram ter gostado da responsabilidade de corrigir o trabalho de outrem, revelando que há à vontade da parte das crianças para se responsabilizar pela avaliação do trabalho do colega e a sua aprendizagem. Quanto à elaboração do *Show and Tell*, é importante referir que mesmo tendo havido partilha de ideias, um aluno afirmou que o colega não respeitou as suas ideias durante o trabalho de projeto, enquanto que cinco referiram que as suas propostas foram “Mais ou menos” respeitadas; uma criança não respondeu. Assim, 65% dos alunos considerou que o seu par ouviu e teve em conta as suas opiniões, o que demonstra que o reforço da importância e da partilha e aceitação da opinião do outro são fatores que mereciam mais atenção durante outras sequências didáticas. No entanto, a grande maioria das crianças não só afirmou ter gostado de trabalhar com um colega, como declarou ter ouvido as ideias

do seu par. Em suma, apenas cinco crianças sentiram que a sua opinião foi menosprezada pelo colega, já que a grande maioria afirmou que respeitou aquilo que foi transmitido pelos colegas.

Acerca do desempenho dos pares, o Gráfico 7 mostra os seguintes resultados:

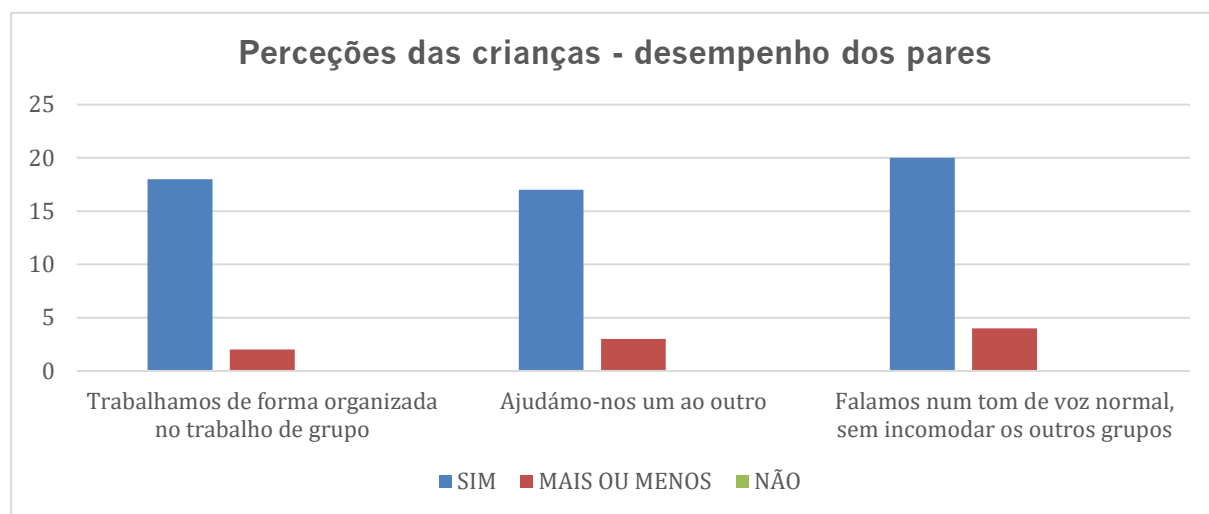


Gráfico 7: Respostas dos alunos – questionário de autorregulação (desempenho dos pares)

As respostas foram, na sua maioria, bastante positivas: as crianças sentiram que o trabalho foi feito de forma organizada, sendo que no que diz respeito ao espírito de entreajuda, pois apenas três crianças consideraram que esteve “Mais ou menos” presente no seu grupo. Os restantes dezassete alunos responderam afirmativamente à alínea “Ajudámo-nos uns aos outros no grupo”, indo ao encontro do espírito de trabalho presente na aprendizagem cooperativa. Já em relação ao barulho durante o trabalho de projeto, 80% das crianças julgaram ter usado um tom de voz normal.

Na questão aberta – “Na tua opinião, o que achas que pode ser melhorado nos próximos trabalhos de grupo?” – houve respostas muito variadas, que foram agrupadas segundo as categorias apresentadas no quadro 9.

Respostas dos alunos	
Sem alterações / Nada a referir	“Está tudo fantástico” “Quero a mesma coisa” “Nada”
Alterações possíveis	“Falar menos nos trabalhos de grupo” “Não falar alto e conversar menos” “Eu tenho de melhorar a ouvir, responder e estar atento às aulas e aos colegas” “(...) ouvir as ideias do colega e respeitá-lo sem o prejudicar”
Contribuições para atividades	“Trabalhar em grupo o que nós quisermos (recortes, colagens, desenhos, cartazes, etc....)” “Fazer um puzzle em inglês” “Podemos aprender, brincar, fazer coisas muito divertidas e também participar em grupo”.

Quadro 9: Respostas dos alunos – questão de resposta aberta

Seis crianças referiram não haver nada a melhorar; dentro deste grupo de seis respostas, destaco uma das respostas – “Nada”, já que o mesmo aluno afirma que o colega não respeitou totalmente as suas ideias (“Mais ou menos”). Podemos tentar chegar a alguma conclusão relativamente a este “Nada”: pode dever-se a alguma falta de vontade para escrever mais ou esta criança pode achar que as contribuições do seu colega foram mais interessantes e/ou importantes do que as suas.

Duas crianças fizeram alusão ao barulho; no entanto, ambas responderam afirmativamente à alínea “Falámos num tom de voz normal, sem incomodar os outros grupos”. Na realidade, esta aparente divergência poderá ser uma crítica ao desempenho dos outros grupos no que se refere ao comportamento, e não ao par no qual estas crianças estavam inseridas. Dois alunos abordaram a questão da atenção, observando que esta é um dos fatores a ser melhorado. Podemos concluir que uma criança considera que terá de melhorar a sua prestação, esperando que o colega corresponda, enquanto que a outra mostra ter noção da importância de ouvir os outros e de dar o seu contributo para a tarefa. Três alunos aproveitaram esta questão de resposta aberta para dar o seu contributo para futuras atividades: “Trabalhar em grupo o que nós quisermos (recortes, colagens, desenhos, cartazes, etc....)”, “Fazer um puzzle em inglês”, “Podemos aprender, brincar, fazer coisas muito divertidas e também participar em grupo”.

As próximas respostas são aquelas que considere mais relevantes, já que dizem respeito ao desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, através de trabalhos de projeto, na aprendizagem do Inglês, de acordo com os objetivos presentes no quadro-síntese: Objetivo 2 – Promover competências sociais e comunicativas através de trabalhos de projeto; Objetivo 3 – Promover

competências de co/autorregulação da aprendizagem; Objetivo 4 – Avaliar o potencial de trabalhos de projeto na aprendizagem cooperativa e na aprendizagem do Inglês. Analisando as respostas apresentadas no quadro 10, as percepções das crianças sobre o trabalho cooperativo e o seu valor educativo no desenvolvimento de competências sociais e comunicativas ainda estão longe daquilo que se pretende na aprendizagem cooperativa: aprender com todos e por todos, não apenas trabalhando com os colegas que nos são mais próximos, mas sim aprender a cooperar com aqueles que nos dizem menos, independentemente do género ou das capacidades intelectuais.

“Eu acho melhor nós escolhermos os nossos pares de grupo”
“Acho que podíamos escolher os colegas e trabalhar sempre com alguém que nós queremos”
“Escolher os pares do grupo”
“Mudar de lugar, ficar à beira de rapazes”

Quadro 10: Respostas das crianças – competências sociais e comunicativas

A partir destas respostas, conclui-se que o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas será algo a trabalhar com mais cuidado, dando ênfase à importância da partilha e do saber ouvir/respeitar o próximo. Não sendo a aprendizagem cooperativa algo rotineiro nesta turma, os alunos não sabem como trabalhar nesse sentido. Devem aprender a saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros, comunicar de forma clara e ser paciente (Lopes & Silva, 2009). Assim, é essencial clarificar os objetivos deste tipo de aprendizagem, para que as crianças compreendam o seu papel e entendam a importância que cada elemento tem no grupo, trabalhando em conjunto para melhorar a aprendizagem de todos, alcançando assim o sucesso - interdependência positiva (Fontes & Freixo, 2004). Todos os elementos do grupo devem assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir a sua parte, para o trabalho comum, influenciando-se mutuamente para promover a aprendizagem dos colegas (Johnson, Johnson, & Holubec, 1990).

De um modo geral, os dados recolhidos na primeira sequência didática do Agrupamento 2 mostram que a aprendizagem cooperativa poderá ser benéfica para a turma de intervenção, na medida em que as crianças se mostravam abertas a outro tipo de atividades que eram, de certo modo, pouco usadas na sua rotina de sala de aula. A partir da observação do desempenho destas crianças nas aulas da orientadora cooperante e, depois, nas minhas aulas, a turma apresentava facilidades na aquisição de vocabulário e na utilização de *chunks* e conteúdos gramaticais. Com base no comportamento, apesar de ser uma turma algo irrequieta, não é algo que não possa ser controlado e usado em seu benefício.

Ou seja, há múltiplas provas que sugerem que a implementação da aprendizagem cooperativa nesta turma seria uma forma de trabalhar as competências sociais, já que apenas 60% das crianças referiram que os colegas de grupo respeitaram as suas contribuições. Relembrando as palavras de Slavin (1990), “Because cooperative learning methods are social interventions, they should produce social effects” (p. 49). O trabalho construído em conjunto, tendo como objetivo a aprendizagem de todos, apenas pode trazer benefícios na relação interpessoal da turma.

3.2.2. Sequência didática *The World's Family*

Devida à abrupta interrupção do 2.º período do ano letivo de 2019/2020, que ficará para sempre marcado nas nossas memórias como um ano em que pusemos em questão muitas das coisas que considerávamos como certas, como a interação social indispensável no ensino e, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade, ficou decidido que o estágio seria finalizado quando ainda estava a meio. Não havendo condições para continuar, devido ao encerramento das escolas, elaborei uma nova sequência didática, baseando-me naquilo que teria planeado para implementar na turma de intervenção, possivelmente no final do mês de abril e nas primeiras semanas de maio.

Não sendo possível pôr em prática esta sequência de aulas (Anexo 7), e tendo como base as leituras que fiz acerca dos diferentes métodos cooperativos, criei uma sequência de sete aulas, nas quais as competências comunicativas inerentes ao tema da aprendizagem cooperativa surgem com especial relevância, relacionando-se diretamente com a competência de aprendizagem *LC1: Developing cooperative learning* e com o objetivo n.º 2 do Quadro-síntese (Quadro 1) - Promover competências sociais e comunicativas através de trabalhos de projeto:

- *CC2: Recognising when a companion needs help;*
- *CC3: Ability to explain why everybody has a responsibility to respect the human rights of others;*
- *CC4: Building positive relationships with other people in a group;*
- *CC5: Listening carefully to differing opinions;*
- *CC6: Collaborating with other people for common interest causes.*

No plano de cada aula, achei importante manter as rotinas de início de aula já utilizadas na primeira sequência – escrita do sumário da lição anterior, abertura da lição do dia e diálogo com as crianças acerca do trabalho ou metodologias a ser desenvolvidas na aula do dia (uso de *lpad* para controlar o tempo despendido em cada tarefa, trabalho a pares ou grupo). Já que a aprendizagem cooperativa como prática pedagógica quebraria o habitual decorrer das aulas da turma de intervenção, penso que

seria bom manter as rotinas de início da aula de Inglês; conhecendo as crianças, esta metodologia levantaria, naturalmente, inúmeras questões. Tendo em conta a planificação de Inglês do Agrupamento 2 para os meses de maio e junho, sequenciei o tema das aulas à volta dos temas dos transportes e nacionalidades, guiando-me também pelo manual adotado neste agrupamento.

Assim, na primeira aula, considerei necessário introduzir a noção de Aprendizagem Cooperativa, através da apresentação oral – em forma de conversa informal com as crianças – dos resultados do questionário inicial *Let's be a jigsaw puzzle* (Anexo 1), começando por questionar a turma acerca do que, para eles, significa trabalho de grupo. Seguidamente, aproveitando as ideias de cada um, começaria por introduzir e clarificar os objetivos a atingir com o trabalho das aulas que se seguiriam, explicando como seriam constituídos os grupos, a avaliação do grupo e a avaliação individual, o papel da professora, e, por fim, o reconhecimento do bom trabalho desenvolvido por todos para completar o *puzzle* do tema da sequência – *The World's Family*. Os objetivos dos papéis que cada um desempenharia durante os trabalhos em grupo requerem uma especial atenção; assim, começaria por dizer que cada aluno teria o seu papel a desempenhar para além de trabalhar no projeto, nomeando cada papel e pedindo às crianças que adivinhassem qual a responsabilidade que cada papel acarreta, conforme o nome e a imagem representada nos *role tags* (Figura 2). As crianças devem entender que

o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum. Ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros. Isto é, ninguém pode “andar à boleia” ou “ser um pendura”. (Lopes & Silva, 2009, p. 17).

Nesta primeira aula, proceder-se-ia à introdução de algum vocabulário – *Means of transport*, através da exploração de um vídeo – *Vehicles* - do canal *PinkFong* do *Youtube*. A primeira atividade seria um jogo de mímica: as crianças tentariam adivinhar o tema através dos gestos da professora (por exemplo, mimar a condução de um carro). A professora escreveria no quadro, em forma de *brainstorming*, o vocabulário sugerido pelas crianças – meios de transporte e talvez pequenas frases; as crianças repetiriam o vocabulário, sendo este reforçado através de gestos e posterior nomeação do meio de transporte.

Depois, seguir-se-ia a audição da canção do vídeo, para que as crianças preenchessem o exercício 1 da ficha de trabalho *LA LA LA... Vehicles, vehicles: Let's learn some transports!* (Anexo 9), ordenando os meios de transportes conforme são nomeados no vídeo. A visualização deste será uma forma de correção do exercício; a segunda visualização servirá para que as crianças mimem os transportes e tentem repetir as frases da canção (*I'm riding a bicycle, I'm driving a car...*). Seguidamente, concluiriam a ficha, ligando as palavras às imagens dos transportes. Decidi incluir mais dois meios de

transporte na ficha por achar que não ofereciam muita dificuldade na sua compreensão – *motorbike* e *helicopter*.

Já na segunda aula, depois das rotinas de início de lição, iniciar-se-ia a revisão do vocabulário da aula anterior através de uma atividade lúdica – jogo do bingo. Cada aluno teria um mini tabuleiro de jogo (Figura 13) com seis transportes. A professora pediria que os alunos nomeassem o transporte no *flashcard* (Figura 14) e caso o tivessem, teriam de o tapar com um pequeno pedaço de papel.

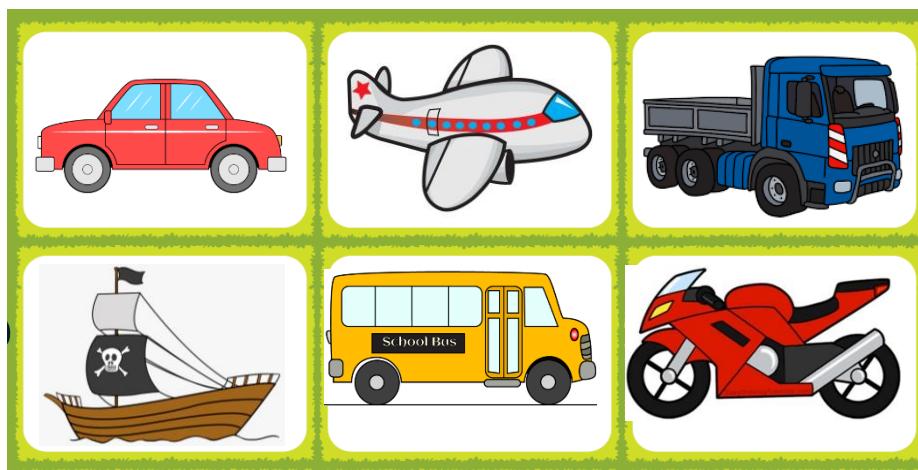


Figura 13: Exemplo de tabuleiro de Bingo.



Figura 14: Exemplos de *flashcards*.

O próximo passo da aula começaria com o jogo *Teacher says* – jogo de mímica, no qual os alunos têm de mimar as ações sugeridas pela professora (*Teacher says...I'm driving a car*), lembrando os transportes do vídeo da aula anterior. Depois de ver o vídeo outra vez, em pares, as crianças desenvolveriam uma atividade de *Writing* – cada par teria de escrever mais quatro frases para acrescentar à canção – por exemplo, *I'm sailing on a boat*, *I'm flying a plane*. A professora daria o apoio necessário aos pares, reforçando que um elemento de cada par poderia utilizar dicionário ou dicionário online caso fosse preciso; neste último caso, as crianças usariam o *lpad*, sempre com a

supervisão da professora. Esta atividade culminaria na leitura de algumas frases produzidas pelas crianças.

Através de um mapa-mundo (Figura 15) colado no quadro, far-se-ia a “reciclagem” do vocabulário das


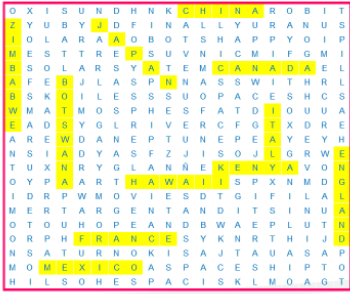



Figura 15: Mapa-mundo.


aulas anteriores para se iniciar novo tema – *Countries and Nationalities*, seguindo a planificação de Inglês que foi adaptada do manual adotado no Agrupamento 2. A professora pediria a um voluntário que apontasse onde Portugal está no mapa; a partir daqui, apoiando-se nos *flashcards* com os transportes, a professora formularia questões às quais as crianças teriam de responder *Yes* ou *No*. Apontando para Portugal e seguindo até os EUA, com uma imagem de um carro na outra mão, a professora perguntaria: *Can I go to the USA by car?*, ao que as crianças responderiam *NO!*. Ainda com o apoio do mapa-mundo, seria pedido que as crianças nomeassem alguns países que já conheçam ou que gostariam de conhecer. Estes seriam escritos no quadro, juntamente com a nacionalidade, seguidos de uma explicação oral – *I'm from Portugal. I'm Portuguese*. A terceira aula terminaria com o jogo do enforcado – as crianças tentariam adivinhar o país ou nacionalidade.

No início da quarta aula da sequência, uma atividade de introdução ao tema do projeto serviria como mote para criar alguma interação entre as crianças, em forma de partilha de opiniões. O título do projeto seria escrito no quadro – *The World's Family*. As crianças seriam encorajadas a partilhar o que achavam daquele título, sobre o que poderia significar; depois, com a entrega de uma ficha (Anexo 10) que tem uma pequena imagem das personagens da história do vídeo, a professora levantaria algumas questões acerca daquelas crianças: *Do all people look the same? Which country are they from? What is*

Wordsearch Correction

Countries and Nationalities Correction



COUNTRY	NATIONALITY	COUNTRY	NATIONALITY
Hawaii	HAWAIIAN	Kenya	KENYAN
China	CHINESE	Botswana	BOTSWANAN
Italy	ITALIAN	Canada	CANADIAN
France	FRENCH	England	ENGLISH
Japan	JAPANESE	Zimbabwe	ZIMBABWEAN




Figura 16: Powerpoint com correção da ficha *The World's Family*.

her/his nationality? Finda a troca de ideias, os alunos resolveriam a ficha em pares, cuja correção seria apresentada num *Powerpoint* (Figura 16).

Esta *worksheet* tem como objetivo introduzir os países e nacionalidades que farão parte do vídeo da aula seguinte. Na última etapa desta aula, seriam lembradas as informações transmitidas e discutidas na primeira aula acerca da aprendizagem cooperativa e a professora explicaria no que consistirá o projeto. Mais uma vez, seriam recordados os objetivos do trabalho cooperativo, lembrando os papéis atribuídos a cada um, através da explicação das próprias crianças: o *Timekeeper* regula o tempo despendido nas tarefas, incluindo o tempo na decisão das atividades e transportes e respetiva pintura, e a escrita das frases; o *Speaker* tira as dúvidas com a professora, levantando a mão sempre que o grupo necessitar de apoio; o *Quiet Captain* regula o som produzido pelo grupo, lembrando os colegas, sempre que necessário, para baixarem o tom de voz; por último, mas não menos importante, o *Material Captain* guarda o material produzido pelo grupo. A distribuição destes papéis reduz a probabilidade de algumas crianças adotarem uma atitude passiva ou dominante

no grupo, e cria interdependência no grupo, já que todos contribuem para o bom desenrolar da tarefa (Lopes & Silva, 2009, p.24).

As três aulas seguintes seriam cruciais para esta sequência, já que finalmente se iniciaria o trabalho em grupo.

A quinta aula teria como principal recurso um vídeo intitulado *The World's Family*, com uma pequena história criada por Miranda Paul e ilustrada por Fanny Wen (Figura 17).

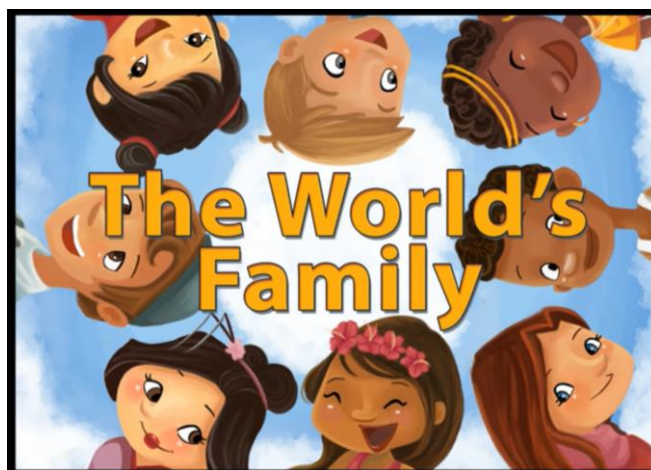


Figura 17: Vídeo – *The World's Family*

O vídeo mostra algumas crianças que moram em variados países – China, Itália, França, Inglaterra, Quênia, Canadá, entre outros. A partir desta visualização, desenvolver-se-ia o projeto de grupo: criar uma espécie de biografia de uma das personagens da história, referindo o nome, país, nacionalidade, duas atividades de recreio e dois meios de transporte que essa personagem usaria, fazendo assim a revisão do vocabulário estudado anteriormente. Ou seja, alguns itens já teriam sido dados aos alunos na aula anterior (país e nacionalidade), enquanto que outros seriam à escolha do grupo – atividades de recreio e transportes, fazendo com que os grupos tivessem de debater acerca das escolhas, chegando a um consenso. Antes do visionamento do vídeo, a professora escreveria vocabulário chave no quadro, o que permitiria uma melhor compreensão da mensagem da história: *world; friends; greet; welcome; kisses; curtsey; bow; handshake; families; pet; different; smile; laugh; love; people; cultures*. Com esta atividade, pretende-se apelar ao espírito colaborativo das crianças, fazendo a ponte entre os objetivos da aprendizagem cooperativa para depois criar um ambiente mais facilitador da aprendizagem da língua estrangeira. Em suma, pretende-se que as crianças falem das diferenças que caracterizam cada ser humano, diferenças não só físicas como culturais, desde os animais, à língua e celebrações, como algo a ser celebrado e respeitado, já que são estas diferenças que compõem o puzzle que é o nosso mundo.

Naturalmente, seria de esperar alguma confusão inicial. Não sendo algo habitual, a aprendizagem cooperativa tem os seus desafios. Lopes & Silva (2009) referem que “Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que certas circunstâncias podem levar à perda do processo. Falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito conduzem a que nem sempre os objetivos sejam alcançados” (p. 4). Tudo isto seria de esperar numa turma como a turma de intervenção, que gosta de desafios, mas que é igualmente desafiante em termos comportamentais. Para guiar os grupos na elaboração do projeto, uma apresentação *PowerPoint* apresentaria um exemplo de um *character file* (Figura 18).

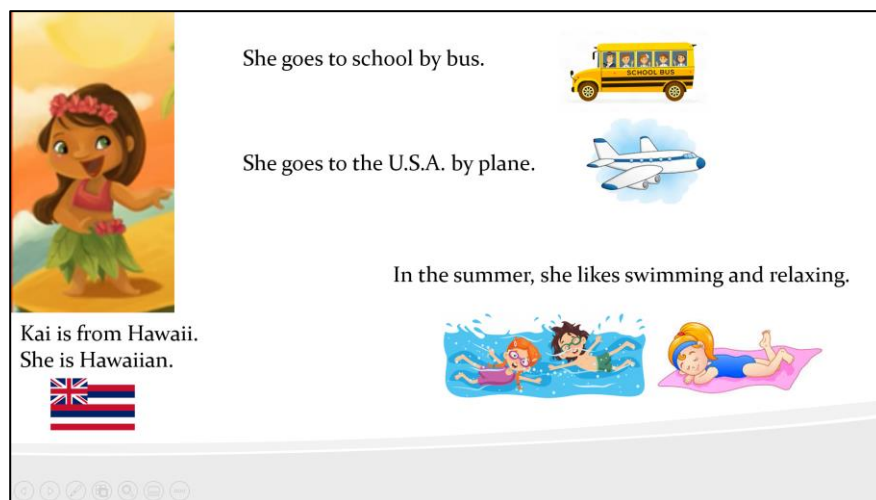


Figura 18: *PowerPoint* com exemplo de um *character file*.

As personagens escolhidas para os diferentes grupos foram pensadas de forma a criar um puzzle multicultural e ocupar a maior parte dos continentes do mapa-mundo, onde posteriormente seriam colocados os trabalhos dos alunos. Foram escolhidos os seguintes países: China, Itália, Inglaterra, Quênia e Canadá. Depois, desenhei os *character files* (Figura 19) seguindo o exemplo dado acima, apenas com os nomes das personagens. Os grupos teriam de montar o resto, pintando a bandeira, escrevendo as frases relativas ao país e nacionalidade e escolher quais os transportes (Figura 20) e as atividades de recreio (Figura 10) para depois colorir, tendo sempre presente o exemplo da menina havaiana.

Meng





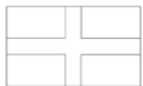
Marco





Charles





Angela





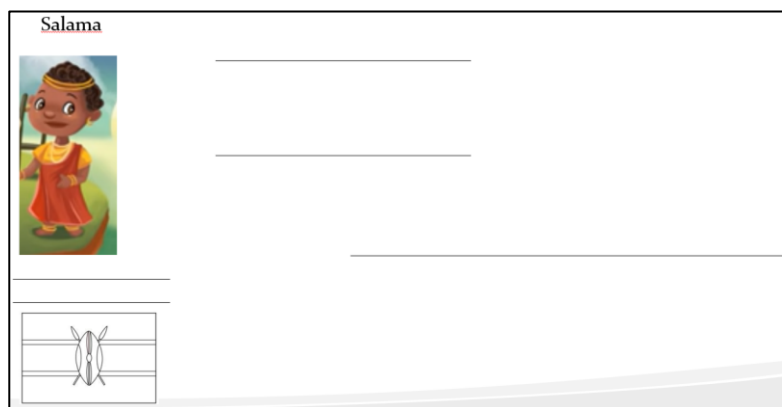


Figura 19: Character files.

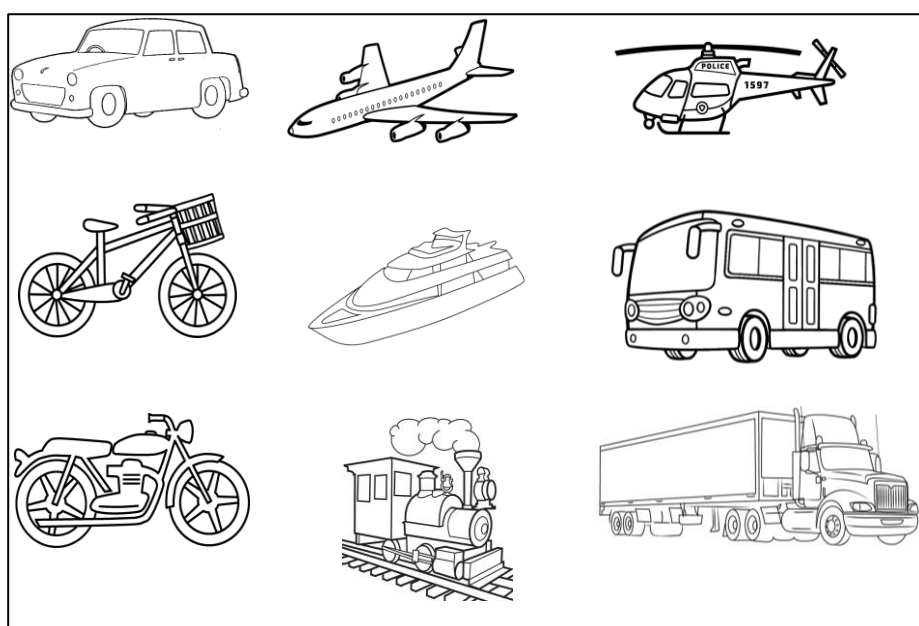


Figura 20: Imagens de transportes.

Quanto à disposição das mesas na sala de aula, não haveria grandes constrangimentos, pois bastaria que dois alunos se virassem para trás, apenas tendo de mexer nas cadeiras.

O apoio do professor seria sempre fundamental, já que as crianças poderiam ter dúvidas na pintura das bandeiras – informação não só dada pela docente, como também através do apoio de material como o computador e *lpad*, sempre com a monitorização da professora já que há um acesso à Internet, promovendo assim a autonomia das crianças. Durante a monitorização dos grupos, a docente deveria observar os alunos e avaliar a progressão das suas técnicas de aprender a aprender, seguindo o recomendado por Dias & Mourão (2005): “se pretendemos que as crianças aprendam uma língua com sucesso, teremos também que tomar em consideração a importância do desenvolvimento de

estratégias de aprendizagem, estratégias fundamentais ao desenvolvimento da criança nesta fase da sua educação” (p. 34). Estas estratégias incluem, entre outras, a capacidade de concentração e de prestar atenção; capacidade para trabalhar progressivamente para adquirir independência do professor e de promover a autoconfiança saindo da zona de conforto. Algo também importante: “abertura perante o “estrangeiro”, o que inclui a aceitação de diferentes sons e a empatia por diferentes culturas e tradições” (p. 34).

Os mesmos autores fazem ainda referência à progressão das competências sociais no grupo: “mostrar empatia pelos colegas e por outras pessoas faz parte do crescimento. A aprendizagem de uma língua estrangeira inclui muitas actividades que promovem o desenvolvimento de competências sociais e de uma atitude de cooperação” (p. 34). Seria bom ver as crianças progredirem em aspetos como ouvir os outros; fazer as coisas na sua vez; falar com clareza e de modo audível; trabalhar em pares, em grupos e ajudarem-se mutuamente (p. 34). Contudo, deve haver um equilíbrio nesta observação. O professor não deve passar a aula inteira andando pela sala, escutando os grupos; deve dar apoio, sim, mas sem ser um *helicopter teacher*. Ou seja, *be present but not overly present* (McCafferty, Jacobs & Iddings (2006).

Durante a atividade de escrita e escolha de imagens, a professora pediria às crianças que usassem os cadernos diários como rascunhos na troca de ideias.

Na antepenúltima aula, os alunos terminariam os projetos, passando as frases e colando as imagens escolhidas no *character file*. A apresentação dos projetos teria lugar no final de aula. Os grupos apresentariam os projetos ordenados de acordo com o aparecimento das personagens do vídeo *The World's Family*. Meng (China), Marco (Itália), Charles (Inglaterra), Salama (Quênia) e Angela (Canadá). No final de cada apresentação e com a ajuda da docente, os grupos colocariam o seu *character file* no sítio correto do mapa, sendo brindados com uma celebração silenciosa dos colegas e por elogios da professora (*Good job! Nicely done! Great work!*); esta foi a forma escolhida para a etapa do *praise / reward*, baseada no método STAD. No final de cada apresentação, cada aluno seria questionado acerca do trabalho realizado.

Nesta sequência, caso houvesse a oportunidade de continuar o projeto, realizaria uma análise comparativa do desempenho dos alunos na ficha de avaliação, com o desempenho em outras situações avaliativas, tal como se pretende no STAD. Poderia, por exemplo, apresentar a média obtida pelo grupo nas fichas realizadas individualmente, sendo que todos os grupos receberiam um diploma com algo escrito, como por exemplo, as expressões acima mencionadas – *Great Job!*. Slavin (1990) explica que o método STAD tem como principal objetivo encorajar as crianças a ajudarem-se

mutuamente, apoiando os colegas com mais dificuldades a aprender a matéria para atingirem a meta da recompensa grupal:

They must encourage their teammates to do their best, expressing norms that learning is important, valuable, and fun. (...) They teach their teammates and assess their strengths, and weaknesses to help them succeed on the quizzes. (...) Every student must know the material. This individual accountability motivates students to do a good job tutoring and explaining to each other, as the only way for a team to succeed is if all team members have mastered the information (...). (p. 4).

Finalizando esta sequência, na sétima aula, seria altura de avaliar as crianças através de um miniteste (Anexo 11) que engloba as várias competências – *Listening, Reading, Writing*. Este foi adaptado de testes e fichas que são parte integrante do manual adotado. A avaliação dos alunos englobaria não só os resultados deste miniteste, como também a avaliação dos trabalhos de projeto – a nível das competências sociais e a nível linguístico, evidenciados durante a elaboração e da apresentação do mesmo. Para tal, servir-me-ia de uma grelha de observação de competências sociais (Quadro 11) e outra grelha de avaliação da apresentação oral (Quadro 12) criadas para o efeito, que seriam preenchidas à medida que a sequência avançava no tempo, com um R – Revela ou NR – Não revela.

Nomes alunos / Grupo				
Competências Sociais				
Atenção na tarefa				
Capacidade de ouvir				
Recetivo(a) a ideias/ opiniões				
Partilha de ideias/ opiniões				
Ajuda prestada aos colegas				
Entusiasmo no trabalho				

Quadro 11: Grelha de observação de competências sociais.

Nomes alunos / Grupo				
Competências Linguísticas				
Criar frases simples seguindo um exemplo				
Pronúncia clara				
Memorização de vocabulário				
Revela à vontade				

Quadro 12: Grelha de avaliação de apresentação oral.

Relativamente ao questionário de autoavaliação, este seria preenchido no final desta sequência, encorajando-se as crianças a serem honestas e avisando que os resultados do miniteste, do projeto e deste questionário seriam discutidos na aula seguinte para uma visão mais clara e mais abrangente de toda a sequência didática, os prós e os contras da estratégia de ensino utilizada, as atividades favoritas e aquelas que as crianças menos gostaram. Idealmente, depois de lecionada uma unidade, um debate com as crianças acerca da mesma seria uma mais-valia, organizando-se a sala de forma a que todos se olhassem frente a frente (dispondo, por exemplo, as mesas em U), expondo as suas opiniões, agrados e desagradados. Na linha do que é sugerido por Lopes & Silva (2009)

Após completarem o trabalho, os alunos devem refletir sobre a forma como o seu grupo desenvolveu as tarefas envolvidas no mesmo. O que foi ou não trabalhado? O que devemos manter e o que devemos alterar da próxima vez que trabalharmos juntos? Seguidamente, devem informar o professor, por escrito ou em discussão na turma, sobre os aspetos mais positivos e menos positivos do trabalho desenvolvido na lição/unidade. O conhecimento destes aspetos é importante para fornecer indicações ao professor sobre a necessidade de ensinar ou voltar a ensinar as competências de trabalho em grupo (sociais) ou de ajustar os procedimentos para a próxima aula de trabalho cooperativo. (p. 66).

Seguindo esta lógica, os alunos responderiam ao questionário de autorregulação (Anexo 12).

Através da observação do desempenho das crianças nas atividades cooperativas, da análise dos produtos finais do trabalho de projeto, da avaliação do miniteste e dos resultados do questionário final, seria feito um balanço desta sequência didática. O súbito fim do estágio e conseqüente falta de dados não permite avaliar a sua aplicação na turma de intervenção, nem ter noção da percepção das crianças sobre as potencialidades e limitações da aprendizagem cooperativa na aprendizagem do Inglês. Contudo, ficam as ideias no papel, esperando um dia poder transpô-las para a realidade.

Conclusão

O término abrupto deste estágio deixa um sabor agri-doce. A pandemia COVID-19 obrigou ao fecho das escolas, finalizando assim um projeto que mal começara a dar frutos e que, na minha perspectiva de estagiária, tinha um potencial enorme. Apesar de tudo, consigo ver esta experiência como algo realmente enriquecedor; para além do sentimento de mágoa por não ter conseguido implementar o projeto até ao fim, já que este segundo semestre pecou por iniciar tardiamente, fica a partilha entre a estagiária e as duas excelentes orientadoras cooperantes, que muito me ensinaram. É bastante recompensador ver profissionais dedicarem-se com tanto empenho ao seu trabalho. Ao longo do estágio, verifiquei que a vontade de seguir uma abordagem pedagógica que cria inúmeros desafios, podendo até ser esgotante a nível de planificação e execução de aula, é algo demasiadamente aliciante para não pôr em prática.

Englobando a informação recolhida no terreno e interligando-a com os documentos analisados, julgo que o trabalho cooperativo deveria ser realizado e estimulado, já que há referências ao mesmo nos documentos emanados pelos agrupamentos onde o estágio se realizou. As consideráveis vantagens desta abordagem pedagógica não só combinam as diferentes aptidões de cada aluno, como permitem desenvolver ou, neste caso, ensinar, valores de respeito e cooperação. É no seio do seu grupo de pares, através da socialização/interação com os outros, que a criança vai construindo a sua própria identidade, tornando-se cada vez mais capaz e autónoma.

De acordo com o trabalho observado durante os dois semestres de estágio e posterior análise dos dados recolhidos, o fator menos positivo do trabalho de projeto centrou-se na dificuldade que os alunos demonstraram na execução de várias tarefas nos trabalhos em grupo, enquanto tinham de comunicar e ouvir as opiniões e contribuições dos colegas. No segundo semestre, tendo mais tempo disponível para pôr em prática o meu projeto, pretendia dialogar com a turma do Agrupamento 2 acerca dos benefícios e objetivos da aprendizagem cooperativa, estabelecendo critérios de avaliação de acordo com o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas. Quanto à formação de grupos, penso que foi essencial iniciar tarefas em grupos mais pequenos, a pares, para, posteriormente, passar para grupos de quatro alunos. Finalmente, creio que o diálogo assume particular relevância no final das atividades, sendo importante ouvir a opinião dos alunos não só acerca do trabalho desenvolvido, como também avaliar o que as crianças sentiram durante a realização das tarefas.

A implementação da aprendizagem cooperativa nas sequências didáticas que ficaram por realizar, ajudaria as competências sociais dos alunos a desenvolver-se de forma positiva, ainda que tenha

consciência de que esse caminho fosse um pouco mais árduo numa turma sem tradição neste tipo de ensino. Neste sentido, ao planificar a minha ação, foi necessário ter em conta as observações realizadas neste semestre, o que sabia acerca do grupo do 3.º ano, tentando proporcionar um ambiente estimulante onde se promovesse a aprendizagem, a autonomia e a igualdade de oportunidades, tendo em conta as várias áreas de conteúdo e a sua articulação.

Assim sendo, procurei, com a implementação do trabalho de projeto e da aprendizagem cooperativa, proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e estimulante, que promovesse o desenvolvimento das suas competências sociais e comunicativas com base na interação grupal. Tornou-se óbvio que um dos caminhos que mais difíceis se avizinhavam era o de criar um ambiente de respeito e entreajuda, enquanto se aprende uma língua estrangeira.

Quanto às minhas principais dificuldades, estas resultaram de alguma dificuldade em gerir o tempo de forma a cumprir com todos os meus deveres, principalmente aquando a leção da sequência didática, e no uso da língua materna em detrimento da LE. Em relação à minha prática pedagógica, o ponto que considero menos positivo é o facto de não ser mais clara na mensagem que pretendo transmitir aos alunos, complicando assim a sua compreensão das tarefas e dos papéis a desempenhar nos trabalhos de projeto. De acordo com Maset (2008), “Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, basicamente, en ayudarles a especificar con claridade los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar” (p. 218). Em suma, é esta noção de clareza que tenho de trabalhar com mais atenção, tendo em conta que o meu discurso se deve adaptar ao público em questão.

Futuramente, para que haja mais facilidade em ultrapassar os pontos menos positivos, creio ser importante criar momentos de partilha, entre mim e as crianças, não só para que nos conheçamos melhor, como também para iniciar o treino das competências sociais e comunicativas do grupo. Estes momentos serão essenciais para, posteriormente, criar grupos de trabalho que interagem e aprendem entre si, já que uma aula de LE sem interação simplesmente não consegue “ser”.

Como refere Alarcão (1994), “A maior qualidade de um professor é a sabedoria no sentido de *wisdom*, feita de flexibilidade e de bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar” (p. 15). Seguindo esta lógica, assumo que o balanço geral é positivo, ainda que houvesse um grande número de mudanças a ser implementadas. Terei de ser mais flexível e tentar compreender as dificuldades sentidas pelas crianças, adaptando as minhas estratégias comunicativas. Apesar de ter sentido que as turmas compreenderam o conceito e os objetivos da aprendizagem cooperativa quando usei a metáfora do *puzzle*, o facto de não haver mais tempo disponível para um maior diálogo com os alunos

fez com que haja um sentimento de frustração. No entanto, com base nos dados recolhidos, principalmente pelo *feedback* que as crianças transmitiram durante as minhas aulas e durante as aulas de codocência, julgo que o trabalho cooperativo poderia ter sido realizado com sucesso. Concluo que este tipo de aprendizagem deve ser estimulado, não só pela aprendizagem da língua inglesa em interação social, mas, principalmente, pela mobilização de valores de cidadania, respeito e cooperação. Ao longo deste estágio, verifiquei que ainda tenho muito a aprender no que diz respeito à prática reflexiva no seio da comunidade docente. Confesso que não estou à vontade para refletir acerca de práticas pedagógicas, escrevendo longos textos sobre ela. Porém, no desenrolar deste estágio, percebi que a reflexão tem um papel preponderante na escolha de metodologias e na minha autoavaliação, já que impõe que façamos uma introspeção da nossa atitude como docentes. Assim, futuramente, deverei comprometer-me a adotar “uma postura de observação atenta, questionamento insistente, reflexão aturada e intervenção investigativa” (Vieira, 1993, p. 17) no meu processo de crescimento pessoal e profissional.


Referências bibliográficas

- Abrami, Philip C.; Chambers, B.; Poulsen, C.; De Simone, C.; d'Apollonia, S. & Howden, J. (1995). *Classroom connections: understanding and using cooperative learning*. Canada: Harcourt Brace.
- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo*. In Sessão de abertura do 8.º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês - "A Time To Be Reflective", Vila Nova de Gaia, 5 de maio de 1994.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do Inglês no 1º CEB. Orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições Asa.
- Burns, A. (2009). *Action research in second language teacher education*. Acedido em 30 de junho de 2019, em <https://www.researchgate.net/publication/292187039>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo - Práticas Partilhadas*. Porto: Edições Asa.
- Edge, J. (1992). *Cooperative development: professional self-development through cooperation with colleagues*. Harlow: Longman
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1990). *Circles of learning – Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2004). *Assessing students in groups: Promoting group responsibility and individual accountability*. Lisboa e Porto: Lidel.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa e Porto: Lidel.

- Maset, P. P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Editorial Graó.
- McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. & Iddings, A.C.D. (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais (AE) Ensino Básico, Inglês*. Despacho n.º 6944A/2018, de 19 de julho.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, 11. 77-98.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education*. Peter Lang Edition.
- República Portuguesa. *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República: 1ª série, N.º 129.
- Sari, L.; Arifuddi; Yusra, K. (2018). *Task-based learning and student team achievement division on students motivation and reading achievement (an experimental studies)*. Acedido em 21 de junho de 2020, em <https://sloap.org/journals/index.php/irjeis/article/view/230/898>
- Slavin, Robert E. (1990). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- Zimmerman B. J., & Schunk D. H. (2011). *Handbook of self-Regulation of learning and performance*. Nova York, NY: Routledge.

Anexos

Anexo 1 – Questionário Inicial



JIGSAW PUZZLE

1. Gostas de Inglês?

Sim

Não

+ ou -

2. Como te sentes durante as aulas de Inglês?

	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	NUNCA
Alegre				
Aborrecido(a)				
Empenhado(a)				
Preguiçoso(a)				
Curioso(a)				
Desinteressado(a)				
Calmo(a)				
Nervoso(a)				

3. Gostas da tua sala de aula?

Sim

Não

+ ou -

Porquê? _____

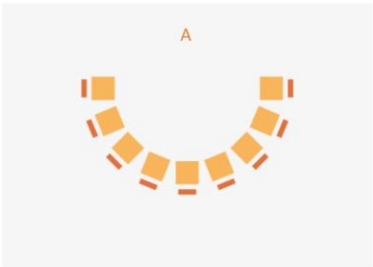
3.1. Gostavas que as mesas estivessem de forma diferente?

Sim

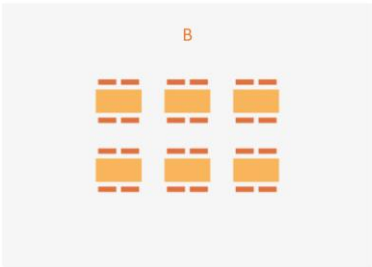
Não

Se sim, escolhe a opção A ou B:

A



B



4. Como gostas de trabalhar na aula de Inglês?

	MUITO	POUCO	NADA
Gosto de trabalhar sozinho(a)			
Gosto de trabalhar com um colega			
Gosto de trabalhar em grupo			

5. Achas que trabalhar com outros colegas te pode ajudar a aprender?

Sim

Não

+ ou -

Porquê? _____

6. Gostarias de fazer trabalhos de projeto na aula de Inglês?

Sim

Não



PIECE BY PIECE,
THE PUZZLE IS COMPLETE!
THANK YOU

Filipa Matos

Anexo 2 – Sequência Didática: *Food - It's a piece of cake!*

1ª DIDACTIC SEQUENCE						
School	Agrupamento 1		Teacher	Filipa Matos	Class	3 rd / 4 th
Units	<i>Food</i> – 3 rd Grade <i>Food is great!</i> – 4 th Grade		Lesson/s	Lessons nr. 55 and 56		
			Date/s	17/05/2019 21/05/2019		
Theme/Title	Food - It's a piece of cake!					
Project objectives	- Promote social and communicative skills through cooperative work between different years of schooling. - Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation. - Assess the potential of project work in cooperative learning.					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	- Do you like apples? Yes, I do. / No, I don't. - I like meat. I don't like cheese. - I like meat <u>but</u> I don't like cheese. I don't like cake <u>and</u> pizza. I like apple <u>or</u> banana. - She likes crisps. She doesn't like pizza. Who...? - I like fish and peas for lunch. I like apples or pears for supper. - What's your favourite snack? My favourite snack is...	Fruits and Vegetables: apples, oranges, bananas, pears, grapes, pineapples, tomatoes, carrots, lettuce, potatoes, peas, beans. Healthy food: rice, spaghetti, cheese, fish, eggs, meat, bread, water, milk. Snacks: Hamburger, pizza, cake, crisps, biscuits, sandwich, orange juice, tea. Meals: Breakfast, lunch, afternoon snack, dinner, supper. Hungry / thirsty Numbers: one to one hundred.	<ul style="list-style-type: none"> ● Developing positive values regarding personal relationships. ● Using previously acquired knowledge. ● Using real life contexts. 	Project: creating a restaurant menu, divided into the different meals.		
Competences	Communicative Competences (CC)			Learning Competences (LC)		
	CC1: Expressing preferences, feelings, opinions. CC2: Listening for general understanding. CC3: Developing new vocabulary. CC4: Generating sentences from a model. CC5: Developing grammatical awareness. CC6: Developing social skills of interaction and turn-taking.			LC1: Developing cooperative learning. LC2: Activating previous knowledge. LC3: Using the student's book independently. LC4: Analysing and categorising words. LC5: Making creative associations. LC6: Using a dictionary. LC7: Reflecting on language learning.		
Evaluation	Observing the students' work and their social and communicative skills. Self-evaluation.					

1 ^a Lesson – 17/05/2019					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>1. Organizing the classroom/Ss</p> <p>- T explains Ss how the classroom is going to be organized – Ss just need to turn the chairs to the table behind them, to form a group of 4 or 5 people, mixing 3rd and 4th grade Ss.</p> <p>- T distributes the different roles that Ss are going to assume during the group work (previously discussed) – <i>Timekeeper</i> (controls the amount of time spent on each activity), <i>Quiet Captain</i> (controls the speaking volume), <i>Speaker/Encourager</i> (asks T for help, encourages the group), <i>Material Captain</i> (keeps the materials used and produced in good shape). T explains Ss will have a different role next lesson.</p>	2	1	- Students' role tags (Pictures 1 and 2)	5'
	<p>2. Brainstorming</p> <p>- T elicits from Ss words related to the theme <i>Food</i> and writes the vocabulary on the board.</p> <p>- T asks the class about the story they have explored previously with their teacher- <i>The Farmer and his sons</i> - and elicits more vocabulary to write on the board.</p>	2 3	2 4 5	- Board - “ <i>The Farmer and his sons</i> ” – story (Storytelling Book – Book <i>Start!</i> , 4th grade, Leya Educação)	10'
	<p>3. Explaining the project</p> <p>- T explains the project that will be developed throughout 2 lessons: creating a restaurant menu, dividing it into the different meals. Each group will be assigned a meal that will be put together to create the restaurant menu.</p>	2			5'
	<p>4. Starting the project</p> <p>- The group decides which food will be part of that menu, not only by using the vocabulary written on the board but also the one that is present on each Student's Book. Ss scan through their SB and write down the vocabulary that will be used. Ss can also ask for the dictionary, through their <i>Speaker</i>, if they need other words.</p> <p>- After deciding the vocabulary, Ss draw and colour the food. Afterwards, they write the name of the food and the meal in tags, pricing the different items. T explains that the drawings and the writing will have to fit in a A4 sheet of paper.</p>	1 3 6	1 2 3 6	- 3 rd grade Student's Book, pages 56 to 60 - 4 th grade Student's Book, pages 28 to 38 - Notebook - Blank paper - Coloured pencils/markers - Pencil/Pen - Scissors - Dictionary	30'
	<p>5. Naming the project</p> <p>- T elicits from the groups a name for the restaurant, writing the Ss ideas on the board. Then, Ss vote for the name they like best by raising their hands.</p>	1	5	- Board	10'

2 ^a Lesson – 21/05/2019					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>1. Organizing the classroom/Ss</p> <p>- T and Ss organize the classroom according to last lesson.</p> <p>- T distributes the different roles that Ss are going to assume during the group work – <i>Timekeeper</i> (controls the</p>	2	1	- Students' role tags (Pictures 1 and 2)	5'

	amount of time spent on each activity), <i>Quiet Captain</i> (controls the speaking volume), <i>Speaker/Encourager</i> (asks T for help, encourages the group), <i>Material Captain</i> (keeps the materials used and produced in good shape).				
	2. Concluding the menus - T distributes two blank sheets of paper per group. Ss start to glue their drawings and the price/name tags.	1 2 6	1 2 4	- Blank paper - Glue	25'
	3. Presenting the different meals – Show and Tell - The <i>Speaker/Encourager</i> of each group presents the menus to the class. - After each menu, T elicits Ss opinions by asking: <i>What's your favourite food from this menu? Do you like apples? Do you like fish?</i> T helps Ss with the answers, orally giving some examples and writing on the board <i>My favourite food is.../Yes, I do./No, I don't.</i>	1 2 3	1 2	- Board - Groups' menus (Picture 3)	25'
	- T asks the Ss to think and write about their learning experience on the self-evaluation worksheet " <i>Let's be a jigsaw puzzle!</i> ".	1	7	- Self-evaluation worksheet (Annex 3)	5'

Anexo 3 – Questionário de Autorregulação (Sequência Didática *Food – It's a piece of cake!*)

LET'S
BE A

JIGSAW PUZZLE



Agora que terminamos o nosso trabalho, responde a estas perguntas acerca do trabalho que realizaste sozinho e também com o teu colega.

	SIM	+ OU -	NÃO
Senti-me bem durante o jogo da mímica			
Gostei das apresentações orais			
Gostei de corrigir a ficha de um colega			
Trabalhámos de forma organizada no trabalho de grupo			
Ajudámo-nos um ao outro			
Falámos num tom de voz normal, sem incomodar os outros grupos			
Contribuí com ideias para o <i>Show and Tell</i>			
O meu colega respeitou as minhas ideias			
Ouvi as ideias do meu colega			
Gostei de trabalhar com um colega			

Na tua opinião, o que achas que pode ser melhorado nos próximos trabalhos de pares / trabalhos de grupo?

Anexo 4 – Plano de Aula (Agrupamento 1)

Lesson Plan					
School		Teacher	Filipa Matos	Class	3 rd / 4 th
Units	<i>Food – 3rd Grade</i> <i>Food is great! – 4th Grade</i>		Lesson/s Date/s	Lessons nr. 59 28/05/2019	
Objectives	- Promote social and communicative skills between different years of schooling.				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	- Do you like apples? Yes, I do. / No, I don't. - I like meat. I don't like cheese. - I like meat <u>but</u> I don't like cheese. I don't like cake <u>and</u> pizza. I like apple <u>or</u> banana. - She likes crisps. She doesn't like pizza. Who...? - I like fish and peas for lunch. I like apples or pears for supper. - What's your favourite snack? My favourite snack is...	Fruits and Vegetables: apples, oranges, bananas, pears, grapes, pineapples, tomatoes, carrots, lettuce, potatoes, peas, beans. Healthy food: rice, spaghetti, cheese, fish, eggs, meat, bread, water, milk. Snacks: Hamburger, pizza, cake, crisps, biscuits, sandwich, orange juice, tea. Meals: Breakfast, lunch, afternoon snack, dinner, supper. Hungry / thirsty Numbers: one to one hundred.	<ul style="list-style-type: none"> ● Developing positive values regarding personal relationships. ● Using previously acquired knowledge. ● Using real life contexts. 		
Competences	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Expressing preferences, feelings, opinions. CC2: Listening for general understanding. CC3: Developing new vocabulary. CC4: Generating sentences from a model. CC5: Developing grammatical awareness. CC6: Developing social skills of interaction and turn-taking.		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Activating previous knowledge. LC3: Using the student's book independently. LC4: Analysing and categorising words. LC5: Making creative associations. LC6: Reflecting on language learning.		
Evaluation	Observing the students' work and their social and communicative skills. Self-evaluation.				

3rd Lesson – 28/05/2019					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. Opening the lesson - One S opens the lesson on the board (lesson number, date and weather). T writes the summary.			2	- Board

	<p>2. Naming the project</p> <p>- T elicits from the groups a name for the restaurant, writing the Ss ideas on the board. Then, Ss vote for the name they like best by raising their hands.</p> <p>T suggests the name – <i>It 's a piece of cake!</i> – something easy to achieve, something that's simple to accomplish, because they worked together to reach the same goal.</p>	1 2 3	5	- Restaurant Menu (Ss work) (Picture 3)	5'
	<p>3. Revising vocabulary</p> <p>-T projects the vocabulary used on the different meals so that Ss can copy it to their notebooks. T reads the words and asks Ss to repeat.</p>	3	2 4	- Board - Restaurant Menu (Picture 3) - <i>Powerpoint</i> (Pictures 5 and 6)	20'
	<p>4. Interviewing the colleagues</p> <p>- T introduces the activity by showing some flashcards that show different food and drinks and uses the structures <i>I like</i> and <i>I don't like</i>. T uses TPR so that Ss understand the affirmative and negative sentences. T writes the sentences on the board, including the question <i>Do you like...?</i> and the short answers <i>Yes, I do. / No, I don't</i>. Ss copy the information to their notebooks. Then, Ss write a sentence about their personal tastes by following the example given by the T: <i>I like strawberries but I don't like mangos</i>. Ss read their sentences aloud.</p> <p>- T explains that the next activity will be an interview - Ss interview two colleagues, one of each grade. Each student will copy the question <i>Do you like...?</i> to the table on the worksheet, choosing food and drinks to complete the question. Then, they fill the table with the names of the colleagues and mark the answers given by their peers (happy face for <i>Yes, I do.</i>, sad face for <i>No, I don't</i>).</p> <p>- While a group of Ss is interviewing, the others are working on exercises from the SB or WB.</p>	1 3 4 5 6	1 2	- Flashcards - Board - Notebooks - Worksheet (Picture 7) - Student's Book/ Workbook (3 rd grade: SB, page 58, ex2; page 59, ex.2. WB, pages 24 and 26. 4 th grade: SB, page 29, ex.4; page 31, ex.4. WB, page 18; page 19, ex.1; page 21, ex.1.).	30'

Anexo 5 - Sequência Didática: *Playground Activities*

1ª DIDACTIC SEQUENCE					
School	Agrupamento 2	Teacher	Filipa Matos	Class	3 ^o
Units	<i>Unit 3.1. – Let's play outside!</i>			Lesson/s	Lessons nr. 40,41,42
				Date/s	18/02/2020 20/02/2020 27/02/2020

Theme/Title	Playground activities			
Project objectives	- Promote social and communicative skills through cooperative work. - Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation. - Assess the potential of project work and cooperative work to boost English learning.			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>What are you doing?</i> <i>I'm playing football. = I am playing football.</i> • <i>I like...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Playground activities:</u> running, being with friends, having fun, playing in the jungle gym/ tag/hopscotch/football/hide and seek/blindfolded, jumping rope, singing songs, hopping, catching/throwing the ball, jumping. 	<ul style="list-style-type: none"> • Developing positive values regarding personal relationships. • Using previously acquired knowledge. • Using real life contexts. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Show and Tell</i>
Competences	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Expressing preferences, feelings, opinions. CC2: Listening for general understanding. CC3: Developing new vocabulary. CC4: Generating sentences from a model. CC5: Developing grammatical awareness. CC6: Developing social skills of interaction and turn-taking.		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Activating previous knowledge. LC3: Analysing and categorising words. LC4: Making creative associations. LC5: Reflecting on language learning.	
Evaluation	Behaviour chart (English lesson routine). Taking notes of the students' work and their social and communicative skills. <i>Show and Tell.</i> Self-evaluation questionnaire.			

1ª Lesson – 18/02/2020					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. English Lesson routines - T opens the lesson of the day (date and weather) and Ss copy to their notebooks. - T explains Ss that they will work in pairs and that today's activities will be timed as if they were in a game.	2	2	- Board	10'
	2. Brainstorming - T elicits from Ss words related to the theme <i>Playground activities</i> and writes the vocabulary on the board.	1 3	4	- Board	10'

		6			
	<p>3. Vocabulary (Student's Book)</p> <p>- T presents the new vocabulary through pages 76 to 78 of the Student's Book, reading the words/expressions once. Then, T asks Ss to listen again and repeat the words/expressions.</p> <p>- In pairs, Ss do exercises 2 and 4 (pages 78 and 79): first, they identify the individual and group activities by placing each playground activity under the correct heading (<i>Individual activities / Group activities</i>). This activity is corrected on the interactive board.</p> <p>Then, Ss match the words/expressions to the correct picture (ex.4). The correction of the exercises is done by the Ss on the board: T writes the words/expressions and Ss match them with the respective flashcard.</p>	2 3	2 3	<p>- Students' Book <i>Let's Rock</i></p> <p>- Interactive Board</p> <p>- Board</p> <p>- <i>Let's Rock</i> Flashcards</p>	25'
	<p>4. Introducing the grammar topic – Present Continuous</p> <p>- T writes on the board one example of a question and answer using the grammar topic: <i>What are you doing? I'm playing football.</i>, explaining its meaning. Ss copy the examples to their notebooks. T tells the class that this is going to be used in the next exercise, where Ss have to name some of the activities they have learned.</p> <p>- T delivers a worksheet where Ss have to name the playground activities by looking at the pictures and answering the question <i>What are you doing? I'm...</i> T explains that this worksheet will be used afterwards and that Ss have to return it after its completion.</p>	3 4 5	2 3 4	<p>- Board</p> <p>- Worksheet (Annex 6)</p>	14
	<p>5. Behaviour Chart</p> <p>- Ss colour the behaviour chart with a green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during the lesson.</p>	1	5	- Behaviour chart (Picture 12)	1

2nd Lesson – 20/02/2020					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>1. English Lesson routines</p> <p>- T writes the summary from the previous lesson and opens the lesson of the day (date and weather). Ss copy both to their notebooks.</p> <p>- T explains Ss that they will work in pairs and that today's activities will be timed too.</p>	2	2	- Board	9'
	<p>2. Mimic game</p> <p>- T explains she is going to mimic two playground activities and that Ss have to raise their hand before naming them.</p> <p>- Ss take turns and take one card with the name of the activity so that they mimic it to their colleagues, as the T did.</p>	2 3	2 3 4	- Mimic cards (Picture 9)	20'
	<p>3. Pair project – <i>My favourite playground activities</i></p> <p>- T explains Ss that they'll work in pairs to develop a project: <i>My favourite playground activities</i>. T delivers eight black and white pictures to each pair of Ss; each pair has to select two playground activities, colour, glue and label the</p>	1 3 4 5	1 2 3 4	<p>- Playground picture (Picture 10)</p> <p>- Playground activities pictures (Picture 10)</p>	30'

	<p>pictures. T refers that this will be a <i>Show and Tell</i> activity for the following lesson.</p> <p>- T writes on the board one example of the sentence Ss will use to present the chosen activities, explaining the meaning – <i>I like playing tag.</i> – and Ss copy it to their notebooks. Then, T projects the eight pictures of playground activities.</p> <p>- Ss use the grammatical expression <i>I like...</i> to construct sentences such as <i>I like playing blindfolded</i> and label the chosen pictures.</p>	6		<ul style="list-style-type: none"> - Projector - Board - Interactive board - Powerpoint (Picture 11) - Coloured pencils - Glue 	
	<p>5. Behaviour Chart</p> <p>- Ss colour the behaviour chart with green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during the lesson.</p>	1	5	<ul style="list-style-type: none"> - Behaviour chart (Picture 12) 	1

3 rd Lesson – 27/02/2020					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>1. English Lesson routines</p> <p>- T writes the summary from the previous lesson and opens the lesson of the day (date and weather). Ss copy both to their notebooks.</p> <p>- T explains Ss that they will work in pairs and that today's activities will be timed too.</p>	2	2	<ul style="list-style-type: none"> - Board 	10'
	<p>2. Show and Tell</p> <p>- Ss present their project.</p>	1 3 4 5 6	1 2 3 4	<ul style="list-style-type: none"> - Project 	25'
	<p>3. Correcting the worksheet from last lesson</p> <p>- T explains that Ss are going to correct their colleagues' worksheet and that T will collect them again. These worksheets are randomly handed over. T writes the correction on the board.</p>	5	2 5	<ul style="list-style-type: none"> - Worksheets (Annex 6) - Board 	15'
	<p>4. Self-evaluation</p> <p>- Ss evaluate the activities developed during the three lessons, their performance and their colleagues'.</p>	1	5	<ul style="list-style-type: none"> - Self-evaluation questionnaire (Annex 7) 	10'
	<p>5. Behaviour Chart</p> <p>- Ss colour the behaviour chart with green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during the lesson.</p>	1	5	<ul style="list-style-type: none"> - Behaviour chart (Picture 12) 	1



Let's have fun!! – Playground activities



My name is: _____

1. *What are you doing?* – Read and link.



A



B



C



D



E



F



G



H

- What are you doing? I'm playing on the jungle gym.

- What are you doing? I'm playing tag. _____

- What are you doing? I'm playing hopscotch. _____

- What are you doing? I'm playing football. _____

- What are you doing? I'm playing hide and seek.

- What are you doing? I'm playing blindfolded. _____

- What are you doing? I'm singing songs. _____

- What are you doing? I'm jumping rope. _____

_____ corrected my worksheet. ☺

LET'S
BE A

JIGSAW PUZZLE



Agora que terminamos o nosso trabalho, responde a estas perguntas acerca do trabalho que realizaste sozinho e também com o teu colega.

	SIM	+ OU -	NÃO
Senti-me bem durante o jogo da mímica			
Gostei das apresentações orais			
Gostei de corrigir a ficha de um colega			
Trabalhámos de forma organizada no trabalho de grupo			
Ajudámo-nos um ao outro			
Falámos num tom de voz normal, sem incomodar os outros grupos			
Contribuí com ideias para o <i>Show and Tell</i>			
O meu colega respeitou as minhas ideias			
Ouvi as ideias do meu colega			
Gostei de trabalhar com um colega			

Na tua opinião, o que achas que pode ser melhorado nos próximos trabalhos de pares / trabalhos de grupo?

Anexo 8 - Sequência Didática: *The World's Family*

DIDACTIC SEQUENCE						
School	Agrupamento 2		Teacher	Filipa Matos	Class	3 rd
Unit	4.2. <i>Let's have fun!</i>					
Theme/Title	<i>The World's Family</i>					
Project objectives	<ul style="list-style-type: none"> - Promote social and communicative skills through cooperative work; - Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation; - Assess the potential of project work and cooperative work to boost English learning. 					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>I 'm driving a car/bus/train...; I'm riding a bicycle/horse...</i> ● <i>Where are you from? /Where is he / she from? / Where are they from?</i> <i>I'm from Portugal. He's / She's from France. They are from Italy.</i> ● <i>What's your nationality? What's his / her nationality? What's their nationality?</i> <i>I'm Portuguese. He's /She's French. / They are Italian.</i> ● <i>Can you go to Brazil by car?</i> <i>Yes, I can. No, I can't.</i> ● <i>She / he goes...</i> ● <i>She / he likes...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Means of transport:</u> bike; car; helicopter; boat; motorbike; bus; truck; plane; train. ● <u>Countries and nationalities:</u> Portugal-Portuguese; England-English; France-French; Spain-Spanish; Germany-German; Italy-Italian; China-Chinese; Brazil-Brazilian; U.S.A-American; Canada-Canadian; Kenya-Kenyan. ● <u>Playground activities:</u> running, being with friends, having fun, playing in the jungle gym/ tag/hopscotch/football/hide and seek/blindfolded, jumping rope, singing songs, hopping, catching/throwing the ball, jumping. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Developing positive values regarding personal relationships. ● Using previously acquired knowledge. ● Using real life contexts. ● Valuing cultural diversity (similarities and differences among people). ● Intercultural competence. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Project Work – <i>The World's Family poster</i> 		
Competences	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)			
	CC1: Expressing preferences, feelings, opinions. CC2: Recognising when a companion needs help. CC3: Ability to explain why everybody has a responsibility to respect the human rights of others. CC4: Building positive relationships with other people in a group. CC5: Listening carefully to differing opinions. CC6: Collaborating with other people for common interest causes. CC7: Creating small sentences. CC8: Developing new vocabulary. CC9: Generating sentences from a model. CC10: Developing grammatical awareness.		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Taking decisions. LC3: Activating previous knowledge. LC4: Analysing and categorising words. LC5: Making creative associations. LC6: Completing sentences to make a small text. LC7: Reflecting on language learning.			

Evaluation	Behaviour chart (English lesson routine). Taking notes of the students' work and their social and communicative skills. Project Work evaluation. Self-evaluation questionnaire.
-------------------	--

1* Lesson					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. English Lesson routines - T writes the summary from the previous lesson and opens the lesson of the day (date and weather). Ss copy both to their notebooks. - T explains Ss that they will work in pairs and that today's activities will be timed.	2	3	- Board - <i>lpad</i>	5'
	2. Cooperative Learning – Dialogue with the Ss - T presents the class with the results of the <i>Let's be a jigsaw puzzle</i> questionnaire, as a kickstart to question Ss about the meaning of group work. The results are presented orally. - After the exchange of ideas, T explains that Ss are going to work in pairs and in small groups for the following lessons – 4 Ss in each group – and that the elements of the groups will be decided by her. - T clarifies what working together means: listen to the colleagues' ideas; respecting the others' differences and opinions; praise the efforts; be patient; celebrate the pair/group success. - Then, T explains that each member of the group will have a role to play – <i>Timekeeper, Speaker, Quiet Captain</i> and <i>Material Captain</i> , highlighting that they are all very important and that each S will have a different role during the project lessons. T elicits from Ss what they think the function of each role is. T shows the role tags and reinforces the responsibility that each role has. - T explains the importance of the project that will be developed: each member of the group has to be responsible for him or herself but also for the whole group, meaning that everyone will have to answer a	1 2 3 4 5	1 7	- Students' role tags (Pictures 1 and 2)	30'

	small worksheet at the end of the project presentation. The group will only be successful if everyone has individual success.				
	<p>3. Vocabulary – Means of transport</p> <p>- T explains that the lesson's vocabulary will be mimed (driving a car...) so that Ss can try to guess what it is; T writes the Ss' guesses on the board, and then elicits from Ss the theme. Ss repeat the vocabulary aloud and write it on the notebook.</p> <p>- T explains that they're going to listen to a song related to the theme of transports (<i>Vehicles</i>) and complete Ex.1 of the worksheet (order the transports as they appear on the song). Ss watch the video to correct the exercise.</p> <p>- Ss watch the video again while miming actions both for the transport and for the chorus, singing along. Then, Ss complete the last question of the worksheet (match the pictures to the words). The correction is done orally.</p>	1 5 7 8	3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> - Interactive Board - Board - Ss Notebooks - Youtube Video <i>Vehicles</i> (https://www.youtube.com/watch?v=66Ce3ilcAz4) - <i>Vehicles</i> worksheet (Annex 9) 	25'

2 nd Lesson					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>1. English Lesson routines</p> <p>- T opens the lesson of the day (date and weather) and Ss copy to their notebooks.</p> <p>- Ss colour the behaviour chart with a green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during last lesson.</p> <p>- T explains Ss that they will work in pairs and that today's activities will be timed too.</p>	2	3	<ul style="list-style-type: none"> - Board - Behaviour Chart (Picture 12) - <i>Ipad</i> 	5'
	<p>2. Playing Bingo – revising last lesson</p> <p>- T hands out bingo cards and a small piece of paper from an old magazine to each Ss.</p> <p>- Ss play transports bingo. Each S has a different bingo card with six of the transports previously learned; T randomly picks a flashcard showing a transport and asks a S to name it. If the Ss have that transport in the bingo card, they have to put a small piece of paper on the picture.</p>	5 8	1 3	<ul style="list-style-type: none"> - Bingo Cards (Picture 13) - Magazine - Transports Flashcards (Picture 14) 	15'
	<p>3. Pair work</p> <p>- T informs Ss that they are going to watch last lesson's video/song again; T explains that before that, they're going to play the game <i>Teacher says</i>: Ss have to stand up and when T says a sentence - <i>Teacher says ride a bicycle</i>, for example - they have to mime the action.</p>	1 2 4 5 6	1 2 3 4	<ul style="list-style-type: none"> - Interactive Board - Youtube Video <i>Vehicles</i> - Ss Notebooks - <i>Ipad</i> - (Online) Dictionary 	30'

	- After watching the video, T informs Ss that, in pairs, they have to create 4 new verses for the song (for example, <i>I'm driving a motorbike; I'm flying a plane</i>). T monitors the pair work, helping with the writing, providing the necessary resources so that Ss can search autonomously for vocabulary.	7 8 9 10	5		
	4. Singing the new verses - T asks Ss to present some of the verses they created; they can sing or they can simply read them.	1 4 5 6	1 2 3 4	- Ss Notebooks	10'

3 rd Lesson					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. English Lesson routines - T writes the summary from the previous lesson and opens the lesson of the day (date and weather). Ss copy both to their notebooks. - Ss colour the behaviour chart with a green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during last lesson. - T explains Ss that they will work in pairs and that today's activities will be timed too.	2	3	- Board - Behaviour Chart (Picture 12) - <i>Ipad</i>	5'
	2. Can I go to the USA by car? - T shows a world map and ask Ss if they know where they are; after pointing where Portugal is in the world map, T explains she is going to show some flashcards and Ss have to listen to the sentence she is going to say about the picture; then, they decide whether to answer Yes or No. For example, T shows a picture of a car while pointing to the USA and says: <i>Can I go to the USA by car?</i> so that Ss answer <i>NO!</i> - T writes on the board two example questions: <i>Can I go to the USA by car?</i> with the answer <i>No, I can't.</i> and <i>Can I go to the USA by plane?</i> with the answer <i>Yes, I can.</i> so that Ss copy them to their notebooks.	1 7 8 9 10	2 3 5	- World map (Picture 15) - Transports Flashcards (Picture 14) - Board - Ss Notebooks	25'
	3. Where are you from? - T elicits from Ss countries they have visited or would like to visit and write them on the board, on a table with two columns: <i>Country / Nationality</i> and explains the meaning. If there are few examples, T uses the world map to obtain more examples. - T writes on the board: <i>Where are you from? I'm from Portugal. I'm Portuguese. / She is from Portugal. / She is Portuguese.</i> T informs that nationalities have to be written with a capital letter. Ss copy to their notebooks.	1 7 8 9 10	2 3 5	- Board - World map (Picture 15) - Ss Notebooks	20'
	4. The Hangman Game – Countries and Nationalities - T draws the gallows on the board and writes the number of letters that compose the word. Then, she explains that every time someone chooses a wrong letter, a part of the hangman's body is drawn. The game ends if Ss guess the correct word, by saying if it is a country or a nationality; or	1 5 6 8	2 3 5	- Board	10'

	with the full drawing of the hangman, if the Ss don't guess the word.				
--	---	--	--	--	--

4th Lesson					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. English Lesson routines - T writes the summary from the previous lesson and opens the lesson of the day (date and weather). Ss copy both to their notebooks. - Ss colour the behaviour chart with a green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during last lesson. - T explains Ss that they will work in pairs and that today's activities will be timed too.	2	3	- Board - Behaviour Chart (Picture 12) - <i>Ipad</i>	5'
	2. Pre-watching activity – Pair work - T writes the name of the video on the board and elicits from Ss ideas of its meaning and what it will be about. - T hands out the worksheet <i>The World's Family</i> (wordsearch with the countries that will be shown on the video; writing the words in the correct columns) and explains Ss will complete the worksheet in pairs. T asks Ss to look at the pictures, explaining that those characters are from a video that they are going to watch. T asks them: "Do all people look the same? Which country are they from? What is her/his nationality?" - T corrects the worksheet by showing the wordsearch and the countries and nationalities table (<i>Powerpoint</i>).	1 3 4 5 6 8	1 2 3 4 5	- Board - Worksheet <i>The World's Family</i> (Annex 10) - Interactive board - <i>Powerpoint</i> (worksheet correction) (Picture 16)	40'
	3. Project Work explanation – <i>The World's Family</i> - T reminds Ss that next lesson they will work in groups of 4 and have roles within the group; T asks for volunteers to explain each role. - T explains the groups will work with one of the characters that appear in the video, randomly distributed. T projects a PP presentation with an example of one of the video characters and explain each step of the project: Ss will write sentences with the character name, country and nationality (according to the video). Then, they'll choose 2 means of transport and 2 playground activities that they think this character would like. - T informs the groups that they should distribute tasks between them – writing sentences, colouring the flag/transport and the playground activities; she then explains she will go around the classroom to monitor the groups.	1 2 3 4 5 6	1 7	- <i>PowerPoint</i> presentation (Picture 18)	15'

5th Lesson					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. English Lesson routines - T writes the summary from the previous lesson and opens the lesson of the day	2	3	- Board - Behaviour Chart (Picture 12) - <i>Ipad</i>	5'

	<p>(date and weather). Ss copy both to their notebooks.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ss colour the behaviour chart with a green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during last lesson. - T explains Ss that they will start the project work and that today's activities will be timed too. - T distributes the role tags. 			- Students' role tags (Pictures 1 and 2)	
	<p>2. Watching the video <i>The World's Family</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - T writes some keywords on the board to help Ss understand the video (world; friends; greet; welcome; kisses; curtsy; bow; handshake; families; pet; different; smile; laugh; love; people; cultures). T exchanges ideas with Ss, while explaining these words and questioning "What do you think the video is about?" - T explains they are going to watch the video and encourages Ss to identify similarities and differences in appearance (skin, hair), pets, language, clothing, etc., to discuss after watching it. - After the exchange of ideas, T asks Ss to tell what they think its message is. 	1 3 4 5 6	2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> - Interactive board - Youtube Video <i>The World's Family</i> (https://www.youtube.com/watch?v=ni_at59TzMA&t=1s) 	20'
	<p>3. Building the project work</p> <ul style="list-style-type: none"> - T projects the PP presentation from last lesson with the example of one of the video characters and remembers each step of the project. - T hands the character files to each group and the groups start working. 	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint presentation (Picture 18) - Pictures of transports and playground activities (Pictures 10 and 20) - Character file (Picture 19) - Coloured pencils - Markers - Glue 	35'

6th Lesson					
Sequence	Steps	CC	LC	Materials	Time

development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	1. English Lesson routines - T writes the summary from the previous lesson and opens the lesson of the day (date and weather). Ss copy both to their notebooks. - Ss colour the behaviour chart with a green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during last lesson. - T reminds Ss that they will present their project and today's activities will be timed too. - T reminds Ss that will have new roles within the group and distributes the role tags.	2	3	- Board - Behaviour Chart (Picture 12) - <i>Ipad</i>	5'
	2. Concluding the project - T explains that the finished characters' files will be pinned on a world map during the oral presentations and that the <i>Speaker</i> will present the character file. T also warns that each member of the group will be questioned about the project: for example, T asks "Where's Meng from?/Is she Italian?"). - While some Ss are writing the sentences, the others colour the flags and the means of transport, and others colour the playground activities.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8	- Character files - Coloured pencils - Markers - Glue	20'
	3. Oral Presentations - The groups present their character file and pin it on the world map. T encourages Ss to do a silent celebration after each presentation, by shaking hands in the air instead of clapping (praise). - Ss answer some questions about their characters.	1 4 5 6	1 2 3 6	- World map (Picture 15) - Character files	35'

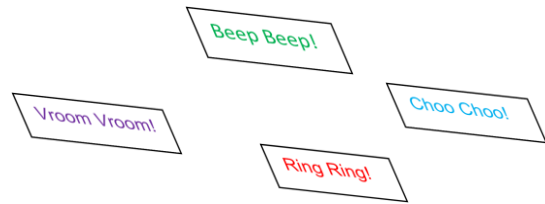
7th Lesson					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	1. English Lesson routines - T writes the summary from the previous lesson and opens the lesson of the day (date and weather). Ss copy both to their notebooks. - Ss colour the behaviour chart with a green, yellow or red dot, according to how they behaved and worked during last lesson.	2	3	- Board - Behaviour Chart (Picture 12) - <i>Ipad</i>	5'
	2. Final worksheet - Ss do the final worksheet about countries and nationalities and transports. This is individual work.	7 8 9 10	2 3 4 5 6 7	- Final Worksheet (exercises and audio adapted from tests of the book <i>Let's Rock</i> , except the last page – <i>The World's Family</i> – <i>group project</i>) (Annex 11)	35'
	3. Self-evaluation - Ss evaluate the activities developed during the lessons, their performance, and their colleagues', through a questionnaire.	1	7	- Self-evaluation questionnaire (Annex 12)	20'

LA LA LA... Vehicles, vehicles: Let's learn some transports!

1. What's the order?

Listen to the song in the video and put the transports in order.

- Train
- Bicycle
- Car
- Bus



2. Match the transports to their names.













CAR	TRAIN	BICYCLE
HELICOPTER	MOTORBIKE	BUS



1. Wordsearch: find the countries.

- HAWAII CHINA
- JAPAN ENGLAND
- FRANCE KENYA
- BOTSWANA ZIMBABWE
- CANADA ITALY

O X I S U N D H N K C H I N A R O B I T
 Z Y U B Y J D F I N A L L Y U R A N U S
 I O L A R A A O B O T S H A P P Y O I P
 M E S T T R E P S U V N I C M I F G M I
 B S O L A R S Y A T E M C A N A D A E L
 A F E B J L A S P N N A S S W I T H R L
 B S K O I L E S S S U O P A C E S H C S
 W M A T M O S P H E S F A T D I O U U A
 E A D S Y G L R I V E R C F G T X D R E
 A R E W D A N E P T U N E P E A Y E Y H
 N S I A D Y A S F Z J I S O J L G R W E
 T U X N R Y G L A N Ñ E K E N Y A V O N
 O Y P A A R T H A W A I I S P X N M D G
 I D R P W M O V I E S D T G I F I L A L
 M E R T A R G E N T A N D I T S I N U A
 O T O U H O P E A N D B W A E P L U T N
 O R P H F R A N C E S Y K N R T H I J D
 N S A T U R N O K I S A J T A U A S A P
 M O M E X I C O A S P A C E S H I P T O
 H I L S O H E S P A C I S K L M O A G T

2. Complete with the nationalities.

COUNTRY	NATIONALITY	COUNTRY	NATIONALITY
Hawaii		Kenya	
China		Botswana	
Italy		Canada	
France		England	
Japan		Zimbabwe	

Canadian / French / Kenyan / Italian / Japanese
 Chinese / English / Zimbabwean / Hawaiian / Botswanan

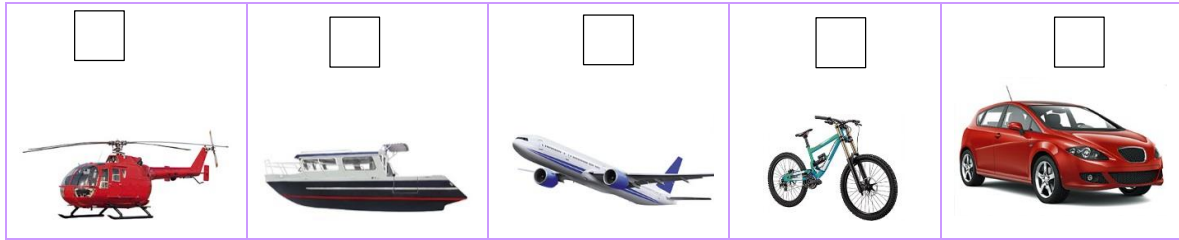
The World's Family – Final Worksheet

Name: _____ Date: ____ - ____ - ____ Score: _____
Enc. Educação: _____ Teacher: _____

LISTENING

30%

1. Listen and number.



2. Listen and tick.

1) How does Anne go to school?



a)



b)



c)

2) Where is Bill from?

a) ITALY

b) ENGLAND

c) FRANCE

3) How many cars has Bill got?

a) 11

b) 12

c) 13

4) What is Peter's birthday present?



a)





b)





c)

1. Look and read. Tick for Yes (✓) or cross for No (X) in the box.

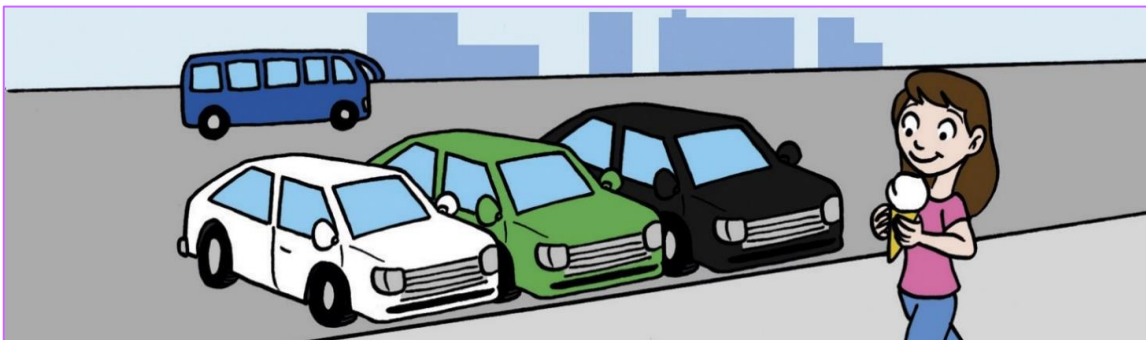
1)  This is a truck.

2)  This is a plane.

3)  This is a boat.

4)  This is a helicopter.

2. Look and read. Write Yes or No.



1) The bus is blue. _____

2) There is a boat. _____

3) The cars are white, grey, and black. _____

3. Read and tick.



1) How old is Anne?

- a) 7 b) 8 c) 9

2) What's her nationality?

- a) Spanish b) Italian c) English

3) How does she go to school?



a)



b)



c)

4) What's the weather like?



a)



b)



c)

5. Where is Anne from? _____ .

The World's Family – group project



3. Answer and complete.

- 1) Where is Meng from? _____.
- 2) Marco is from Italy. He is _____.
- 3) Charles is English. YES _____ NO _____
- 4) Where is Samala from? _____.
- 5) Angela is from Canada. She is _____.



Anexo 12 - Questionário de Autorregulação (Sequência Didática *The World's Family*)

LET'S
BE A

JIGSAW PUZZLE



Agora que terminamos o nosso trabalho, avalia a tua participação no trabalho de projeto.

	SIM	+ OU -	NÃO
Compreendi o que tínhamos de fazer.			
Estive atento e concentrado no trabalho.			
Senti entusiasmo no trabalho.			
Contribuí com ideias para o projeto.			
Ouvi e tentei compreender as ideias dos meus colegas.			
Ajudei os meus colegas.			

Avalia agora o trabalho realizado com o grupo.

	SIM	+ OU -	NÃO
Estivemos atentos e concentrados no trabalho.			
Conseguimos realizar todas as tarefas.			
Fizemos uma boa apresentação.			
Colaboramos uns com os outros, respeitando as ideias de cada um e partilhando as nossas opiniões.			

Na tua opinião, o que achas que pode ser melhorado nos próximos trabalhos de grupo?
