

## ARTIGO

# O projeto *Primary English Practice Programme for Ages 6–7* e a reconfiguração da profissionalidade docente

Mário Cruz<sup>I</sup> 

Ana Pinheiro<sup>II</sup> 

Paula Medeiros<sup>II</sup> 

José Costa<sup>I</sup> 

### RESUMO

A inovação implica a reconfiguração da profissionalidade docente. A adesão a novos modelos curriculares e pedagógicos requer, por vezes, a ruptura com ideias e modos de trabalho estabelecidos. Este artigo tem como principal objetivo a apresentação de um estudo a respeito do papel da formação e supervisão na reconstrução da profissionalidade docente no âmbito do projeto piloto *Primary English Practice Programme for Ages 6–7*, que visa à integração curricular da área de inglês nos 1º e 2º anos em escolas do Grande Porto, Portugal. Tendo em conta uma perspectiva metodológica etnográfica com contornos de investigação-ação, o estudo centrou-se na análise das representações dos docentes acerca das dinâmicas e estratégias supervisivas desenvolvidas, tendo sido utilizados diversos instrumentos de recolha de dados: um questionário sobre o perfil socioprofissional dos docentes, aprendizagens realizadas e projetos desenvolvidos com as/pelas crianças.

### PALAVRAS-CHAVE

inglês no 1º ciclo do ensino básico; inovação curricular; supervisão; profissionalidade docente.

---

<sup>I</sup>Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto, Portugal.

<sup>II</sup>Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

## **PRIMARY ENGLISH PRACTICE PROGRAMME FOR AGES 6–7 PROJECT AND THE RECONFIGURATION OF TEACHER PROFESSIONALITY**

### **ABSTRACT**

Innovation implies the reconfiguration of teaching professionalism. The acceptance of new curricular and pedagogical models sometimes implies breaking away from established ideas and ways of working. The main aim of this article is to present a study on the role of training and supervision in the reconstruction of teaching professionalism in the context of the pilot project *Primary English Practice Programme for Ages 6–7*, which aims to integrate the English subject within the curriculum of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades of schools in the Porto area. Taking into account an ethnographic methodological perspective with action-research outlines, the study focuses on the analysis of teachers' representations about the dynamics and implemented supervisory strategies, having several data collection tools been used: a questionnaire on the socio-professional profile of teachers and their learning within the scope of the project and projects developed with/by the children.

### **KEYWORDS**

primary english; curricular innovation; supervision; teacher professionalism.

## **EL PROYECTO PRIMARY ENGLISH PRACTICE PROGRAMME FOR AGES 6–7 Y LA RECONFIGURACIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE**

### **RESUMEN**

La innovación implica la reconfiguración de la profesionalidad docente. La adhesión a los nuevos modelos curriculares y pedagógicos implica una ruptura con las ideas y formas de trabajar establecidas. El objetivo principal de este artículo es presentar un estudio sobre el papel de la capacitación y la supervisión en la reconstrucción de la profesionalidad docente en el contexto del proyecto piloto *Primary English Practice Programme for Ages 6–7*, que tiene como objetivo integrar el plan de estudios de inglés en los 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> años en colegios del Gran Porto. Teniendo en cuenta una perspectiva metodológica etnográfica con contornos de investigación-acción, el estudio se centra en el análisis de las representaciones de los docentes sobre las dinámicas y estrategias de supervisión desarrolladas, en el que se utilizaron varios instrumentos de recolección de datos: un cuestionario sobre el perfil socioprofesional de los docentes y aprendizajes y proyectos desarrollados con/por los niños.

### **PALABRAS CLAVE**

inglés en primaria; innovación curricular; supervisión; profesionalidad docente.

## INTRODUÇÃO

Com o decreto-lei n. 176/2014 (Portugal, 2014), o inglês foi introduzido como área disciplinar obrigatória e curricular no 1º ciclo do ensino básico (CEB), em Portugal, nos 3º e 4º anos de escolaridade. Assim sendo, nas diferentes escolas públicas, a aprendizagem de línguas estrangeiras passou a realizar-se a partir do 3º ano de escolaridade, ou seja, aos 8–9 anos. No dia de hoje, com o decreto-lei n. 176/2014 (Portugal, 2014), a implementação do inglês como disciplina curricular obrigatória procurou harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa, tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2003), contudo ainda vivemos um contexto em que a área de inglês assume caráter facultativo nos 1º e 2º anos de escolaridade do 1º CEB, havendo agrupamentos de escolas (AE) que até mesmo optaram por não oferecer a área não curricular e outros casos em que, apesar de essa oferta existir, os alunos continuavam a não ser obrigados a frequentar tais aulas, resultando “numa quebra acentuada do número de estudantes que têm a língua estrangeira nos primeiros dois anos do 1.º ciclo do ensino básico” (Silva, 2017).

Mais ainda, conforme indicam Bastos e Brites (2009, p. 15), no 5º ano de escolaridade (pertencente ao 2º CEB), só alguns alunos tinham tido contato com a língua, gerando constrangimentos quer a alunos, quer a professores, pois, “se não houver uma eficiente articulação na planificação e concretização da actividade ao longo dos quatro anos de escolaridade, corre-se o risco de [...] esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo” (idem). Para além disso, o contexto de alguns concelhos da área metropolitana do Grande Porto, Portugal, em que existe a oferta de programas de sensibilização em língua inglesa em idade pré-escolar, assume como pertinente a oferta de um programa de ensino de inglês nos primeiros anos de escolarização.

Tendo em conta a legislação em vigor relacionada com a flexibilidade curricular (despacho n. 5.908/2017, de 5 de julho de 2017) e os documentos “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins *et al.*, 2016), “The Future of Education and Skills” (OECD, 2018), “Competences for Democratic Culture” (Council of Europe, 2016) e “New Vision for Education” (WEF, 2016), foi criado o *Primary English Practice Programme for Ages 6–7* (PEPPA 6–7). Então, um dos concelhos<sup>1</sup> passou a contar com um projeto piloto que visa que a área disciplinar de inglês seja integrada no currículo dos 1º e 2º anos de escolaridade nas escolas básicas do 1º ciclo, de forma a dar resposta: por um lado, ao vazio deixado pela integração curricular de inglês nos 3º e 4º anos e, ao mesmo tempo, à desvalorização da oferta não curricular de inglês nos anos imediatamente anteriores; por outro lado, aos problemas detectados no âmbito do relatório Eurydice, em que é sinalizado que Portugal é dos poucos países onde o ensino de uma língua estrangeira (LE) começa mais tarde, apesar de ter sido tornado obrigatório o ensino de inglês a partir dos

---

1 Não divulgamos o concelho em questão, pois pretendemos manter o anonimato dos intervenientes neste estudo.

oito anos. De fato, na maioria dos países europeus essa experiência começa logo no primeiro ano da escolaridade obrigatória ou ainda na educação pré-escolar, como na Polônia e no Chipre, em que o ensino de um idioma estrangeiro é obrigatório a partir dos três anos (Viana, 2017).

Posto isto, o presente artigo tem como principal objetivo a apresentação de um estudo com contornos de investigação-ação desenvolvido ao longo da implementação do PEPPA 6–7, tendo em vista a reconfiguração da profissionalidade dos docentes de inglês, habilitados para a lecionação de outros níveis de ensino e que foram recrutados para o efeito. Concomitantemente, ao longo do artigo, também nos debruçamos sobre a discussão do projeto piloto PEPPA 6–7, no que diz respeito à sua organização, a seus pressupostos-base e à sua consecução.

## OS DESAFIOS DA (RE)CONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Nos dias que correm, a escola tem vindo a ser questionada e desafiada nos discursos sociais e políticos. Essa problematização ocorre em função dos novos desafios da própria sociedade, da (super)diversidade de alunos e das ações dos professores e adequação da sua formação (Roldão, 2007).

A desqualificação, a funcionalização e a burocratização da docência, a que assistimos nas últimas décadas, não se coadunam com a qualificação que lhe dão vários autores, enquanto profissão social que deverá reconfigurar-se numa articulação dinâmica entre escola, sociedade, currículo e desempenho docente (Lawn, 2001; Roldão, 2007; Vasconcelos, 2009; Alarcão, Sá-Chaves e Castro, 2017). Impõe-se uma alteração do discurso sobre a identidade docente que deverá ser promovida, tendo como base e referência a criação e consecução de projetos que procuram dar respostas a desafios colocados pela sociedade e, ao mesmo tempo, (re)configuram os papéis e as competências dos docentes.

De fato, conforme indicam Correia, Fernandes e Alves (2010), o processo de ensinar implica saber promover a aprendizagem de um currículo, que inclui aprendizagens e desenvolvimento de competências que são socialmente necessárias ao aprendente. Posto isto, mediante um trabalho estratégico executado nos cenários pedagógicos, procura-se facilitar a inserção social do aluno na comunidade que seja eficaz e que lhe permita o desenvolvimento de uma cidadania proativa (Rosnay, 2006, 2019; Cruz, Araújo e Sá e Moreira, 2009; Cruz, 2011). No tipo de sociedade de que fazemos parte, os docentes têm papel preponderante, conforme corrobora o plano Estratégia 2020 — Educação e Formação (Conselho da Europa, 2004):

Dado que desempenham um papel fundamental como garantes de um ensino de elevada qualidade dirigido a todos os alunos, precisam de desenvolver continuamente as suas competências. É fundamental assegurar a qualidade da sua formação profissional, tanto inicial como contínua, assim como o acesso a apoio adequado ao longo de toda a sua vida profissional.

Após a leitura desse extrato, percebemos a importância dada ao contexto da formação profissional docente, tanto inicial como contínua, para a criação de

um corpo docente de excelência capaz de potenciar a formação holística de novas gerações. Num contexto de (pós-)globalização, essa formação deverá configurar duas dimensões: por um lado, a de desenvolvimento de competências para um processo de ensino e aprendizagem eficaz; por outro, a participação na escola e sua relação com a comunidade circundante (cf. García, 1997).

Todavia, vários autores ressaltam que são escassos os estudos de supervisão que se debruçam sobre a formação não inicial e/ou contínua dos professores, como a que se configura no projeto a que se reporta o presente estudo, em que docentes de inglês dos 3º e 4º anos têm a oportunidade de (re)configurar a sua profissionalidade docente no sentido de uma preparação científica e pedagógica mais adequada aos primeiros anos do 1º CEB, nomeadamente os 1º e 2º anos de escolaridade. De fato, sente-se uma não valorização desse tipo de práticas supervisivas pós-formação inicial, que parece ir contra os referentes teóricos que postulam o desenvolvimento profissional como um *continuum* ao nível da construção do docente como profissional numa malha social dinâmica (Campos, 1995; Perrenoud, 1999; Alarcão, 2000, 2001; Canário, 2001; Vieira, 2011).

Como indicam Rodrigues e Mogarro (2016), a formação docente deve ser encarada como um processo contínuo, multidimensional e dinâmico: “O desenvolvimento de uma identidade profissional é um processo de aprendizagem complexo, incompleto, contínuo, multidimensional, relacional, interativo, dinâmico e mutável [...], que envolve a construção de uma representação do eu profissional” (Rodrigues e Mogarro, 2016, p. 79, tradução nossa).

Como sabemos, essa (re)configuração da profissionalidade docente é um processo complexo, até porque o professor vive muito agarrado a modelos, referentes e paradigmas da sua formação inicial, pelo que a adesão a um novo modelo implica um processo lento, difícil e, às vezes, de ruptura de ideias, conceitos e valores do sujeito ao ver o mundo e ao interpretá-lo (cf. Behrens e Oliari, 2017). De qualquer forma, sabemos que o progresso é algo inevitável que se faz no cruzamento intersubjetivo de leituras da realidade circundante (Canha, 2001), pelo que as representações e os conhecimentos que temos também sofrem mudanças.

Em estudos da didática levados a cabo nas últimas décadas, podemos verificar que surgem com alguma frequência termos como *necessidade* e *mudança*, pelo que se nota que há a clara necessidade de repensar os paradigmas da formação que hoje conhecemos (Alarcão, 2001, p. 15-16), à luz da necessidade de reflexão na educação para dar respostas aos problemas da nossa sociedade *glocal* (Gadotti, 2000; Alarcão, Sá-Chaves e Castro, 2017). Efetivamente, como afirma Caena (2015, p. 15), num esforço de tradução também *glocal* das políticas europeias e mundiais, os sistemas educativos dos diferentes países.

Estão sujeitos e suportam cada vez mais pressões que os forçam a implementar reformas de ensino politicamente convergentes, estabelecidas para uma melhor adaptação às mudanças socioeconómicas, para se tornarem cada vez mais eficazes e eficientes, para darem resposta a questões como a equidade, para corresponderem às necessidades do mercado de trabalho e para atenderem aos impulsos de competitividade internacional.

Hoje em dia, preconiza-se que o ensino de línguas se concretize por meio de uma nova didática que dê resposta aos desafios da nossa sociedade *global*, que convoque uma maior colaboração entre professores, investigadores e alunos (Canha, 2001; Alarcão e Canha, 2013) e que tenha em conta uma perspectiva ecológica, holística e baseada num desenvolvimento sustentável na educação. Esse tipo de didática entende-se como intervencionista, centrando-se num diálogo criativo entre conhecimento teórico e prática docente, numa reflexão permanente e de questionamento de problemas didáticos, com vista à procura, partilha e criação de conhecimento. Nesse sentido, a formação e a supervisão pedagógicas apoiam a transformação da pedagogia, fomentando um olhar investigativo sobre as práticas, relevante em contextos de inovação curricular, como é o caso do projeto no qual se inscreve o presente estudo e que a seguir apresentamos.

### O PROJETO *PRIMARY ENGLISH PRACTICE PROGRAMME FOR AGES 6-7*, SEUS PRESSUPOSTOS E DESAFIOS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO: DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS SUPERVISIVAS

Com o projeto PEPPA 6-7, não se pretende que seja apenas um projeto que *curricularize* o inglês, como aconteceu com os 3º e 4º anos de escolaridade, mas sim um projeto que permita *descurricularizar* o ensino de inglês, ou seja, desconstruir e reconstruir práticas e recursos de forma a favorecer:

- uma aprendizagem ativa e que integre abordagens metodológicas holísticas, em que os alunos são os motores de todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo os seus próprios interesses, criatividade e iniciativas que determinam e condicionam os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar (Paviani, 2004);
- um ensino individualizado, em que cada aluno é tido como único, com ritmos, motivações e estilos de aprendizagem diferentes e próprios, promovendo a autorregulação e autonomia (Freire, 2007);
- uma avaliação integrada de saberes que se baseia em diferentes elementos, ou seja, o envolvimento em projetos, a concepção do portfólio europeu de línguas, o empenho e a participação nas atividades e nos momentos formativos de avaliação (Cruz e Cruz, 2006);
- uma pedagogia de projeto assente em práticas de colaboração e coadjuvação docente (entre professor generalista<sup>2</sup> e especialista<sup>3</sup>) em que os alunos discutem temas e problemas atuais e concebem projetos de índole prática, procurando desenvolver uma consciência cultural crítica e competências plurilíngue e intercultural o mais cedo possível (Byram, Gribkova e Starkey, 2002; Starkey, 2002).

2 O professor do 1º CEB que ensina todas as áreas disciplinares (língua portuguesa, matemática, estudo do meio, entre outras).

3 O professor de inglês como LE.

## OS PRESSUPOSTOS DO PROJETO

Esse projeto piloto, autorizado e sustentado pela Direção-Geral da Administração Escolar, encontra-se a ser implementado nos diferentes AE de um concelho específico do Grande Porto, no presente ano letivo (2019–2020) e no próximo, tendo como principais objetivos:

- promover a coerência e a solidez no ensino de inglês como uma das línguas francas do mundo moderno, apresentando propostas de conteúdos, recursos e estratégias para o ensino da língua adequadas aos 1º e 2º anos do 1º CEB;
- desenvolver práticas de ensino de inglês articuladas entre a educação pré-escolar e o 1º e 2º CEB, visando à homogeneização de percursos de contato e estudo no âmbito da língua inglesa e garantindo um progresso mais sólido ao longo dos anos;
- formar docentes para a lecionação eficaz nos 1º e 2º anos que acarreta uma especialidade não prevista nos cursos de complemento de formação para o grupo de recrutamento de professores de inglês com o código 120<sup>4</sup>;
- monitorizar e avaliar a implementação de práticas de ensino de inglês nos 1º e 2º anos.

Tendo em atenção a proposta deste artigo, é nosso objetivo centrar essa discussão nos pontos *c* e *d* apresentados, que se prendem acima de tudo a uma (re)configuração da profissionalidade do docente de inglês dos 1º e 2º anos de escolaridade, contudo também devemos indicar que a formação de professores que preconizamos e implementamos tem em vista a consecução de práticas e estratégias de trabalho com as crianças, com o propósito de desenvolver competências para o século XXI definidas como essenciais em alguns documentos de referência transacionais que consultamos e analisamos. Debruçamo-nos agora sobre algumas dessas competências à luz desses documentos específicos.

De fato, o desenvolvimento e a avaliação de competências nas crianças têm vindo a marcar a produção de estudos e relatórios de forma cada vez mais evidente. Interessa um olhar atento que contextualize os dados divulgados, mas, em primeiro lugar, a percepção clara de que, em educação, os contextos específicos de aprendizagem são reveladores de realidades concretas e nos obrigam a redefinir estratégias, objetivos e planos de intervenção.

Uma das preocupações já expressas neste artigo, sobre a redução das atividades de enriquecimento curricular nos 1º e 2º anos do 1º CEB, se traduz num efetivo decréscimo de crianças que, nesses primeiros anos, têm acesso à dinâmica de inglês, entre outras. Esse aspecto parece particularmente preocupante quando percebemos

---

4 Em Portugal, os professores são recrutados de acordo com perfis de profissionalidade, ou seja, tendo em conta a licenciatura ou o mestrado em ensino realizados e a prática educativa supervisionada em contexto. A título de exemplo, um professor que tenha realizado o seu estágio em contexto do 3º CEB e ensino secundário não está habilitado para lecionar no 1º CEB. Para mais informações, favor consultar o sítio da *web*: <https://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-docente/qualificacoes/habilitacao-profissional/>.



que a quantidade de jardins de infância que disponibiliza essa atividade para crianças dos 3 aos 5 anos parece estar a aumentar. De fato, em Portugal, existem experiências de integração curricular e de complementaridade/enriquecimento do currículo de línguas nos anos de escolaridade-alvo desse projeto, nomeadamente o Bilingual Schools Project e o Projeto EDU-LE, da Região Autónoma da Madeira (RAM).

No que se refere ao primeiro projeto, o Bilingual Schools Project, resultante de uma parceria entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e o British Council, tem como objetivo o ensino de algumas áreas do currículo do 1º ciclo em inglês de forma interdisciplinar desde o 1º ano de escolaridade. Depois de um período denominado de piloto, que terminou no ano escolar de 2014–2015, esse projeto passou a ser implementado de modo curricular nas escolas que adotaram o projeto.

Na presente sociedade da informação e conhecimento, exige-se que cada cidadão receba educação de qualidade, com currículos que promovam a aquisição de competências plurilíngues e interculturais que favoreçam a compreensão da sua própria cultura e a comunicação com o Outro. Nesse contexto surgiram projetos com a metodologia *content and language integrated learning* (Mehisto, Marsh e Frigols, 2008; Coyle, Hood e Marsh, 2010), no 1º CEB, promovendo um ensino de LE no 1º CEB numa relação contígua com a língua materna e de escolarização, por intermédio de atividades de índole oral e escrita e em áreas curriculares específicas.

O segundo projeto, que trazemos aqui a título de exemplo, é o EDU-LE, criado em 1995 na RAM (Ferreira, Freitas e Carvalho, 2009). Ele previa a obrigatoriedade da oferta de ensino de inglês desde o 1º ano de escolaridade, incluindo acompanhamento e avaliação do ensino do inglês no 1º CEB, prestando assessoria aos docentes que fazem a sensibilização à língua no ensino pré-escolar e no 1º ciclo. Esse projeto recomendou orientações metodológicas para o ensino da língua e proporcionou formação contínua de professores com o intuito de articular as metodologias entre os três ciclos de ensino, promovendo a articulação e a sequencialidade das aprendizagens entre os ciclos.

Esses exemplos ilustram e evidenciam algumas das desigualdades presentes em Portugal no que concerne ao ensino do inglês, mas ambos têm em comum a necessidade de formação de professores e reconstrução da sua profissionalidade, para que possam trabalhar competências para uma cidadania proativa de forma adequada com as crianças. Entre elas, há que destacar-se competências ligadas à diversidade cultural (valores), à abertura a outros contextos culturais e outras crenças (no âmbito das atitudes), às questões de linguística, comunicação e competências multilinguísticas (no que se refere às competências) e ainda no que diz respeito ao entendimento crítico da linguagem e da comunicação (conhecimento e sentido crítico) (Council of Europe, 2016). Essas três categorias de competências projetadas pelo Conselho da Europa, e que também enformam o nosso projeto, espelham a necessidade de formar jovens autônomos e capazes assumir responsabilidades, criar valor, bem como indivíduos problematizadores que criam mediante a sua própria reflexão. Ou seja, jovens que se constituam, eles próprios, como agentes de mudança e “as competent democratic citizens” (Council of Europe, 2016, p. 9). Posto isto, o projeto PEPPA 6–7 também preconiza o desenvolvimento de uma competência democrática e intercultural por parte dos alunos, entendida como:



The ability to mobilise and deploy relevant values to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by democratic and intercultural situations. (Council of Europe, 2016, p. 10)

## DA (NECESSÁRIA) FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS ESTRATÉGIAS DE AUTOSSUPERVISÃO PREVISTAS

A formação de professores é essencial no quadro do programa de implementação do projeto PEPPA 6/7. De fato, como já indicamos, o grupo de recrutamento 120-Inglês foi criado pelo decreto-lei n. 176/2014 (Portugal, 2014), de 12 de dezembro, que define os perfis de professores habilitados profissionalmente para a lecionação de inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade. De acordo com os Artigos 7º e 8º do decreto-lei n. 176/2014 (Portugal, 2014), foram reconhecidas como habilitações profissionais:

- mestrado em ensino de inglês e de outra LE no ensino básico, com estágio supervisionado de inglês no 1.º ciclo do ensino básico;
- licenciatura de professores do ensino básico, variante de português e inglês, com um ano de experiência no grupo 110 (ensino como professor generalista);
- mestrado em ensino de inglês no 1º CEB.

Contudo, para além dessas habilitações, previu-se ainda que professores com licenciaturas em ensino básico e em ensino de inglês realizassem complementos de formação, nomeadamente: complementos de formação superior (em universidades e institutos politécnicos) ou complementos de formação não superior (ministrados por institutos de línguas), como o Celta e YL e, ainda, os módulos Ready, Steady e GO do Cipelt. Estes últimos, complementos de formação não superior, apresentam a duração de alguns meses, sendo muitos deles lecionados *online*.

Esses são os perfis de professores habilitados profissionalmente para a lecionação de inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade. No âmbito do PEPPA 6/7, que prevê o ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, consideramos que é necessária uma preparação ainda mais específica, tanto no que concerne a aspectos científicos como pedagógico-didáticos, de forma a fomentar um ensino de inglês de qualidade e que dê resposta a um desenvolvimento integrado dos aprendentes, tendo em conta as necessidades.

Como tal, foi proposta a criação de um curso de formação<sup>5</sup> a ministrar na Escola Superior de Educação e que integra os seguintes módulos:

- didática de inglês para os 1º e 2º anos de escolaridade;
- educação intercultural e plurilíngua;
- interfaces linguísticos: aprendizagem da leitura e da escrita em primeira língua e LE;

5 O programa dessa unidade curricular, com 60 horas, pode ser consultado aqui: <https://app.box.com/s/rjc5cnp35nvmrxj3kinyxqw6988ho5ma>.

- Literatura infantil no ensino de inglês para os 1º e 2º anos;
- Ritmos e expressão corporal no ensino de inglês;
- Projeto.

Para além disso, o projeto PEPPA 6/7 também prevê a monitorização de práticas, no que se refere à consecução e implementação do projeto. Também participam desse estudo três supervisores das áreas de metodologias de ensino e aprendizagem no 1º CEB, interfaces linguísticas entre língua materna e LE e ensino de inglês como LE. Baseando-se na metodologia de investigação-ação, que resultará no aconselhamento de adaptações no sentido de melhorar as práticas letivas, esse processo de monitorização prevê a participação dos professores, investigadores/formadores e outros agentes envolvidos nas seguintes fases:

- discussão das implicações do projeto com os diferentes intervenientes na comunidade educativa;
- seleção negociada dos procedimentos de recolha de informação para a avaliação das estratégias e dos materiais, incluindo a interpretação dos resultados.

Por intermédio dessas estratégias, procurar-se-á desenvolver processos (trans) formativos de diversas naturezas, nomeadamente:

- questionamento sobre a eficácia das práticas;
- focalização no autoconhecimento;
- diálogo crítico com vista à reconfiguração do eu e do outro;
- desfossilização de práticas não rentáveis assentes em forças históricas e estruturais, entre outros (cf. Vieira, 2011).

No contexto do projeto, o estudo debruça-se sobre o papel da supervisão na (re)construção da profissionalidade desses professores, tendo em conta diferentes modelos de supervisão e o papel da autossupervisão nesse processo. Procurar-se-á que o docente de inglês dos 1º e 2º anos de escolaridade se desenvolva como “participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007, p. 2). Defendemos aqui uma concepção emancipatória da formação, em que o docente desenvolve o seu conhecimento profissional por meio de práticas autossupervisivas e socialmente construídas e sustentadas por práticas de diálogo e colaboração (Vieira, 2009a). A visibilidade do conhecimento profissional coconstruído e a reflexão sobre este em situação de comunidade mais alargada visam, nesse contexto, também a uma coimplicação do docente nos processos de “produção e disseminação do conhecimento didático” (Vieira, 2011, p. 11), algo com que os docentes tendem a não estar tão envolvidos.

A linha do nosso estudo afasta-se da ideia de supervisão associada a funções de inspeção ou fiscalização, mas aproxima-se daquela que pretende ser uma supervisão interventiva e democrática (cf. Severino, 2008), que valoriza “a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão

e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 19). Trata-se de uma supervisão que implica a mobilização de estratégias de indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação (cf. Vieira, 2009b), em cenários reflexivos, ecológicos, dialógicos e integradores (Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 2002; Tavares e Alarcão, 2005), na qual o supervisor funcionará como outro sujeito-recurso, e não tanto como um inspetor com olhar de árbitro (Moreira, 2006).

## DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO À IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO: A NEGOCIAÇÃO DE SABERES ENTRE PROFESSORES E A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Neste ponto abordamos o nosso estudo de caso, debruçando-nos num primeiro momento nos seus objetivos, questões, metodologias e instrumentos de investigação. Em seguida, passamos à análise de dados recolhidos que dão conta da (re)configuração da profissionalidade dos docentes no âmbito do PEPPA 6/7.

### OBJETIVOS E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO

Tendo em conta o exposto, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- identificar os impactos da formação nas representações dos docentes sobre o ensino e a aprendizagem de inglês curricular nos 1º e 2º anos de escolaridade;
- verificar os efeitos das práticas de autossupervisão na (re)construção de percursos e recursos didáticos e sua implementação, no contexto de ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade.

Assim, propomo-nos a tentar responder à seguinte questão: que impacto têm a formação e as práticas de autossupervisão nas representações dos docentes sobre dimensões específicas do ensino e da aprendizagem de inglês curricular nos 1º e 2º anos?

Para poder atingir os objetivos que estabelecemos e obter respostas à questão anterior, a abordagem metodológica adotada está enquadrada no paradigma interpretativo e é de natureza etnográfica. A combinação de diferentes técnicas e ferramentas de análise culminou na triangulação de fontes e métodos, com os fins de contrastar e interpretar os dados obtidos e dar credibilidade aos resultados.

O trabalho centra-se, por um lado, na análise das representações dos docentes de inglês curricular dos 1º e 2º anos sobre as dinâmicas pedagógicas e autossupervívisas<sup>6</sup> desenvolvidas e os seus contributos na reconfiguração da sua profissionalidade

---

6 Inicialmente, estavam previstas dinâmicas supervisivas centradas na observação de práticas em contexto escolar, com recurso ao preenchimento de grelhas de auto-observação e de observação interpares. Contudo, com a pandemia do novo coronavírus, os estabelecimentos de ensino encerraram e fomos obrigados a reconfigurar as práticas de supervisão, no sentido de uma autorreflexão apoiada pelos supervisores a distância (por correio eletrónico) e tendo como referência a ficha (criada para implementação em contexto escolar) disponível em: <https://app.box.com/s/y5j12117xr7hf37tvwqiqmj7deiuwz>.

docente. Por outro lado, também pretende analisar os projetos desenvolvidos pelos docentes no que diz respeito à criação e consecução de unidades e projetos de ensino.

Recorre-se à análise estatística e à análise documental no tratamento dos dados recolhidos nessas fontes:

- questionário para descrever o perfil sociobiográfico e profissional dos docentes;
- questionário final relacionado com a apreciação global da formação, no que diz respeito a impactos nas práticas e nos constrangimentos sentidos;
- materiais produzidos pelos docentes e projetos desenvolvidos pelos alunos.

No que diz respeito ao perfil dos professores envolvidos, estes (18 docentes, distribuídos por sete AE) foram convidados a preencher um questionário inicial<sup>7</sup> de forma a conhecer o seu perfil socioprofissional e as suas representações e expectativas quanto à necessidade de formação para lecionação de inglês nos 1º e 2º anos. Assim sendo, a maior percentagem de docentes centra-se em idades compreendidas entre os 31–39 anos (7 docentes) e 41–49 anos (11 docentes). Acerca da habilitação de que são detentores, a maioria é detentor ora de uma licenciatura de professores do ensino básico, que os habilitam a lecionar como professor generalista no 1º CEB e professor de inglês e português no 2º CEB, ora de uma licenciatura em ensino de inglês no 3º CEB e ensino secundário, tendo por isso realizado complementos de formação para obtenção de habilitação profissional para lecionar inglês no contexto do 1º CEB. Todos, com a exceção de quatro docentes, têm experiência prévia de lecionação de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade. A respeito dessa experiência, alguns professores a registraram de modo detalhado, como se verifica nestes exemplos que selecionamos:

Lecionei inglês durante um ano na Ilha da Madeira a alunos do 1º ciclo tendo tido formação/sessões de trabalho que decorreram ao longo de todo o ano letivo. No ano passado trabalhei com [...] uma turma do 1º ano no âmbito do Programa de Escolas Bilingües. (D8)

No âmbito das Atividades Extra-Curriculares (AEC), lecionei a 1º e 2º ano alguns anos. [...] Recorria sobretudo a jogos, canções com gestos associados, pintura de desenhos relacionados com os conteúdos... Inicialmente não foi fácil; tinha receio pelo fato de os alunos do primeiro ano não saberem ler nem escrever. (D2)

A propósito dessas representações referentes às experiências prévias, a maioria dos docentes (91%) entende não precisar de formação acrescida, mas curiosamente dá conta do tipo de formação que considera necessitar, partilhando aspectos como os

7 Esse questionário pode ser acedido em: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=luUd1aBFpUqg2EfRyViqMkaIWAGx-exPrvnTdlpB8BNURFE-3NEZBTzVIVUNHTzUwVIYxMENGRDdCRC4u>.

8 Utilizamos o código DX para categorizar as respostas dadas pelos docentes, mantendo-se o seu anonimato.

seguintes: “*Apesar de estar habituada a lecionar esta faixa etária penso que será benéfica a [...] troca de práticas*” (D2) e, “*como o projeto [...] implica um trabalho colaborativo com o professor titular, penso que algumas orientações poderão ser vantajosas*” (D5).

Como tal, a maior parte das expectativas também se centra no fato de acreditarem que a formação lhes permitirá:

Conseguir aprender e criar os métodos, estratégias, metodologias que vão [ao] encontro do nível etário dos meus alunos, por forma a apresentar aulas divertidas, lúdicas, mas sempre com a base educativa. (D3)

Aprender e que a colaboração entre colegas do 110 e do 120 seja efetiva e que todos trabalhem harmoniosamente. [...] Espero que as turmas mistas (que englobam meninos do 1º ou 2º e meninos do 3º ou 4º) possam ter o inglês que lhes corresponde, com a carga horária prevista. (D4)

Tendo como pano de fundo essas representações, passamos para a análise de dados referentes à construção do currículo de lecionação de inglês nos 1º e 2º anos que se realizou, numa primeira fase, com a negociação com os diretores dos AE e, posteriormente, com os próprios professores, que conceberam as planificações-modelo e o enquadramento da avaliação a se considerar.

#### A COCONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO A TER-SE EM CONTA NA LECIONAÇÃO DE INGLÊS NOS 1º E 2º ANOS

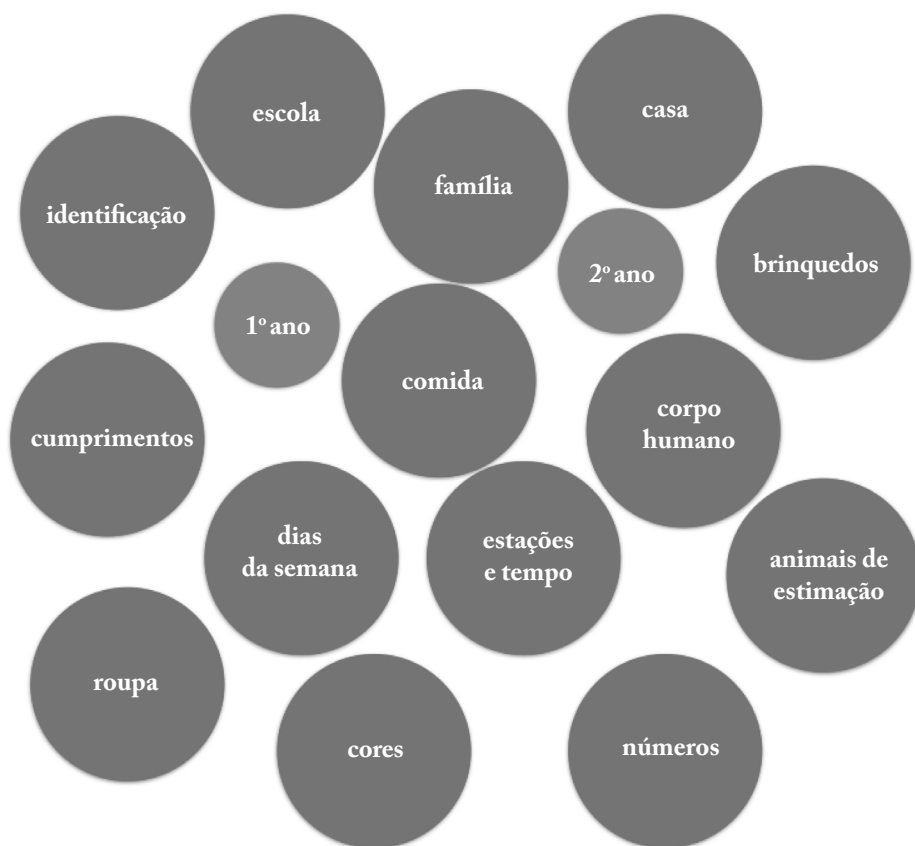
Com o projeto PEPPA 6/7, criou-se, no âmbito dos artigos 6º e 7º do despacho n. 5.908/2017, a área disciplinar de inglês nos 1º e 2º anos, possibilitando-se às escolas do concelho do Grande Porto “participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” (Portugal, 2017, p. 13.881), como nesse caso é a criação de uma resposta ao vazio existente no que concerne ao contato com a língua inglesa por parte de alunos de 6 e 7 anos de idade.

Essa proposta curricular foi esboçada e construída, numa primeira instância, em situação de reuniões com os AE e docentes a realizar formação que tiveram lugar na sede da Câmara Municipal do concelho em que o projeto foi implementado. Já durante a lecionação dos diferentes módulos da formação prevista, foram discutidas as estratégias e atividades a levar cabo, que deverão ser essencialmente de caráter lúdico e incidirão sobretudo em situações de exploração de *picture books*, pequenas dramatizações, exploração de canções e vídeos, atividades gamificadas, atividades de expressão plástica, entre outras, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de abordagens plurilíngues e interculturais e promotoras de valores europeus associados à aceitação do Outro (cf. Byram, Gribkova e Starkey, 2002).

É também importante referir que esse plano foi elaborado tendo como base os conteúdos de outras áreas curriculares disciplinares pertencentes a esse nível de ensino e levando ainda em conta as orientações programáticas, em vigor ainda para os 1º e 2º anos (Dias e Toste, 2006), e as metas curriculares dos 3º e 4º anos

(Bravo, Cravo e Duarte, 2015). Dessa forma, as aulas de inglês no âmbito do projeto PEPPA 6–7 funcionarão como um complemento de conteúdos que o aluno já tenha adquirido, ou conteúdos que estejam ainda em fase de aquisição, e tendo em consideração aqueles que serão adquiridos nos anos e ciclos subsequentes.

Posto isto, apresentamos na Figura 1 os conteúdos a serem trabalhados de maneira dinâmica nos 1º e 2º anos de escolaridade, que foram esboçados em sede de formação pelos professores participantes. Esses conteúdos não deverão ser trabalhados de modo estanque nem programados para cada um dos anos de escolaridade, mas sim de acordo com os ritmos de trabalho, necessidades e níveis de desempenho de cada aluno, uma hora por semana, num total de 105 tempos.



Fonte: elaborada pelos autores.

**Figura 1 – Conteúdos coconstruídos em sede de formação.**

Ao implementar a área de inglês curricular nos 1º e 2º anos de escolaridade, preconiza-se que exista uma mudança de paradigma de avaliação. Assim sendo,

espera-se que os professores mudem o seu foco, dos resultados para o próprio processo de aprendizagem. Logo, propõe-se uma avaliação no sentido do progresso do aluno, valorizando-o pelas suas conquistas no desenvolvimento das diferentes competências, que vimos anteriormente (Cruz e Orange, 2016), em que a auto e heteroavaliação sejam implementadas, com recurso a estratégias como *thumbs up/thumbs down*, numa perspectiva de reflexão sobre os diferentes momentos de aprendizagem.

Nessa avaliação se deverão ter em conta os pontos fortes e aperfeiçoáveis dos aprendentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo-se ao portfólio europeu de línguas (Cruz e Cruz, 2006), tendo em conta os referenciais e descritores adaptados do estudo “Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners” (Goodier e Szabo, 2018), cuja proposta<sup>9</sup> foi criada, discutida e negociada com os professores durante a formação, no módulo de didática de inglês para os 1º e 2º anos.

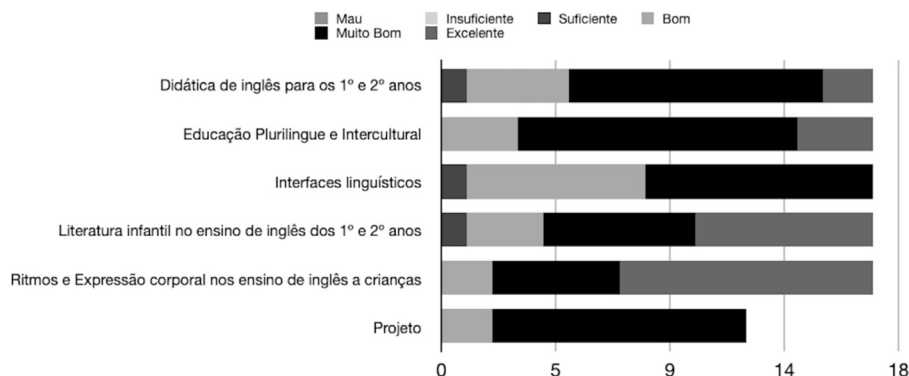
Haja vista os questionários aplicados no fim da formação de 60 horas<sup>10</sup>, os professores partilharam as seguintes respostas no que diz respeito à primeira questão, “autoavaleie-se quanto ao cumprimento dos objetivos do curso de complemento de formação para o ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade”: 90% avaliaram-se com *muito bom* no que concerne aos objetivos mobilizar os conhecimentos linguísticos, científicos e pedagógicos necessários a uma prática pedagógica nos 1º e 2º anos de escolaridade e, ainda, dimensionar o alcance formativo da aprendizagem de línguas e culturas maternas e não maternas na formação global do aluno encarado como ator social. Também se destacaram no *muito bom* (60 a 70% das respostas) os objetivos seguintes: equacionar a aprendizagem do inglês, língua de comunicação internacional, como ponte entre línguas e culturas, no quadro da promoção do plurilinguismo, conhecer e mobilizar estratégias de aprendizagem e avaliativas no processo de ensino e aprendizagem de inglês nos primeiros anos de escolaridade e utilizar recursos físicos e digitais, no âmbito da literatura infantil, propiciadores de aprendizagens no que tange ao desenvolvimento de competências linguísticas em inglês, mas também transversais e interdisciplinares. A maioria dos docentes autoavaliou-se com *bom* no que diz respeito a objetivos de índole mais teórica, relacionados com o conhecimento de quadros conceituais.

Já no que envolve o seu desempenho nos diferentes módulos da unidade curricular, a maior parte dos docentes se autoavaliou de forma muito positiva, como se pode verificar no Gráfico 1. A maior parte dos docentes perspectiva a avaliação do seu desempenho entre *bom* e *excelente*. Essa autoavaliação de desempenho leva-nos a concluir que os resultados devem ser interpretados com alguma cautela, pois, como sabemos, os resultados autorreportados possuem natureza subjetiva e são habitualmente enviesados no sentido positivo.

9 A proposta final encontra-se disponível em: <https://app.box.com/s/y5j12117xr7hf37t-vwqiqmjd7deiuwz>.

10 Esse questionário final pode ser acedido aqui: <https://forms.gle/sBCGfg8oqGjeRr7J9>.





Fonte: elaborado pelos autores.

**Gráfico 1 – Respostas à questão “Autoavaliação do desempenho nos diferentes módulos do curso de complemento de formação para o ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade”.**

No que se refere à questão 2, que se centrava no trabalho desenvolvido ao longo dos diferentes módulos, a maioria dos docentes referiu-se aos seguintes aspectos positivos acerca de uma apreciação global da formação, das aprendizagens realizadas e de sua aplicabilidade prática:

- A utilidade da formação, pois permitiu a atualização científica, bem como a aquisição de competências significativas, tendo em conta a elaboração de projetos interdisciplinares e em coadjuvação.

Esta formação permitiu-me adquirir competências [...] relativamente à planificação e desenvolvimento das aulas do 1º e 2º ano. Foi, também, relevante para a prática em sala de aula, devido à adequação dos conteúdos à faixa etária dos alunos e à importância dada à interdisciplinaridade, ponto fulcral no ensino de uma língua em coadjuvação com a professora titular de turma. (D6)

- Alargamento das diferentes abordagens a ter em conta no ensino de inglês, numa perspectiva holística:

Alguns aspectos tiveram uma aplicabilidade imediata, como a valorização e exploração de técnicas de *storytelling*, o trabalhar o mais possível as obras literárias na íntegra; a utilização do inglês como uma língua de aproximação entre culturas, valorizando a diversidade cultural/linguística existente na sala de aula/escola; a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, o potencial das atividades de ritmos e expressão corporal. (D8)

Destaco a importância das atividades de gamificação articuladas com o currículo para que os alunos aprendam de uma forma diferente indo de encontro aos interesses pessoais dos alunos do século XXI. (D13)

- Consciencialização do inglês como uma língua de aproximação a outras línguas e culturas:

Tenho dado relevância a uma educação plurilíngue e intercultural contrastando e comparando a nossa cultura, as nossas tradições com outras utilizando canções e histórias [...], promovendo o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural e motivando os alunos para valores como a solidariedade e a cidadania e a refletirem sobre os outros e sobre o mundo. (D12)

- Cogitação sobre a abordagem da leitura/escrita nos primeiros anos e do desenvolvimento de uma consciência fonológica desde cedo:

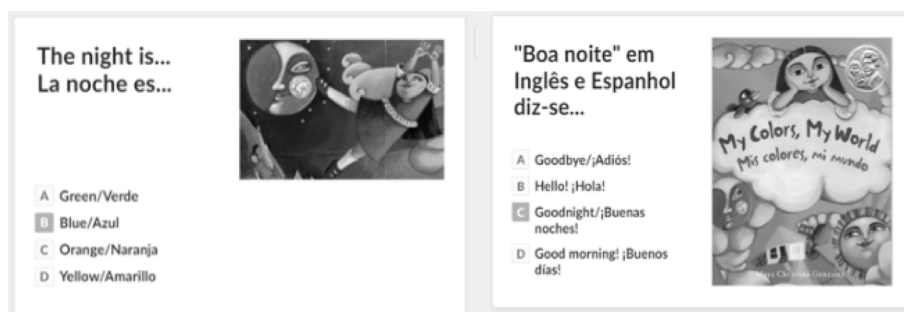
Ao longo dos diferentes módulos lecionados na formação, foram várias as atividades e ferramentas dadas para podermos colocar em prática na nossa escola, nomeadamente o desenvolvimento de uma consciência fonológica, de competências de *listening* e de *speaking* no ensino da leitura e da escrita, quer na língua materna, quer na LE. (D15)

- Relevância do trabalho em projeto (implementação e avaliação do processo):

No que diz respeito à avaliação [...], tem sido possível ensaiar dinâmicas de avaliação mais aproximadas aos referenciais Pré-A1, com recurso a uma autoavaliação regular e integrada nas rotinas da aula, através de estratégias como o *thumbs up/thumbs down*. Além disso, tem havido um investimento na implementação de uma avaliação processual, através do portfólio de línguas ainda que, para já, mais centrado na sua dimensão de dossiê. (D18)

As unidades didáticas, elaboradas colaborativamente e implementadas nos diferentes contextos de aprendizagem, assim como os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, demonstram a reconfiguração de formas de trabalho, pois revelam:

- os docentes foram capazes de integrar na sua prática novas abordagens como a gamificação e o *storytelling*, promotores da competência plurilíngue e intercultural dos alunos, conforme se consegue verificar na Figura 2, pertencente a esse exemplo de planificação centrada no conto bilíngue



Fonte: Plickers (disponível em: <https://get.plickers.com>)

Figura 2 – Exemplo de exercício plurilíngue criado na plataforma Plickers.

“My colors, my world – mis colores, mi mundo”, de Maya Christina González, e que pode ser acessado em <https://app.box.com/s/1iswg5fpld1miiwt3efl52zawmrda5b>;

- a elaboração de recursos demonstra preocupação com um ensino verdadeiramente interdisciplinar, como se verifica no vídeo que pode ser acessado no sítio da *web* <https://app.box.com/s/fchj15vkgzh6em3wvu8evullhqax84k8><sup>11</sup>, em que um aluno tem oportunidade de trabalhar a matemática, o estudo do meio e o inglês ao mesmo tempo.

Ao longo do curso de formação e até o presente, foram desenvolvidas estratégias de autossupervisão, em que os docentes têm tido oportunidade de refletir sobre as suas práticas, salientando aprendizagens que precisam aprimorar, nomeadamente:

- a necessidade de investir no trabalho colaborativo entre docentes especialista e generalista:

Permanece ainda alguma dificuldade em articular saberes entre as diferentes disciplinas lecionadas no 1º ciclo (português, matemática, estudo do meio e inglês), uma vez que uma boa articulação entre saberes de diferentes áreas implica um conhecimento aprofundado das mesmas e uma boa relação de trabalho e entendimento entre o professor titular de turma e o professor de inglês. (D4)

- a necessidade de mais formação:

Com esta formação, concluí que ainda tenho necessidade de fazer mais formação diretamente relacionada com os recursos que podem ser utilizados no 1º ciclo, no ensino do inglês, e qual a melhor abordagem na sua utilização. [...] Apesar de, com esta formação, essas mesmas dificuldades terem sido minimizadas [...], ainda sinto que tenho de melhorar e aperfeiçoar a procura de materiais, recursos, transmissão de informação [...], para que as aulas sejam, para além de educativas, motivadoras. (D7)

- o papel da tecnologia no ensino de inglês nos primeiros anos:

Apesar de gostar e utilizar alguma tecnologia na sala de aula, desconhecia a gamificação, que foi uma agradável surpresa nesta formação, podendo ser claramente um potenciador da aprendizagem. Penso que poderei melhorar as minhas práticas tentando implementar algumas estratégias aprendidas nas aulas como a utilização do Plickers ou Kahoot. (D15)

---

11 Esse recurso foi enviado ao aluno durante a pandemia do novo coronavírus, pelo que a atividade foi desenvolvida já em casa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo o seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e intelectual, com o PEPPA 6–7, os aprendentes têm oportunidade de experimentar, compreender e expressar-se, desenvolvendo as suas literácias, num ambiente pedagógico motivador, flexível, interdisciplinar e democrático que tem em conta o desenvolvimento.

De fato, com a formação e autossupervisão perspectivada neste estudo, os professores conseguiram:

vislumbrar de forma clara, caminhos a seguir. Ao procurar respostas, confrontei-me com novas questões. E penso que é este o verdadeiro sentido de uma formação — orientar para uma mudança. Mudança que se pretende, inicialmente, interna do professor, na sua dimensão reflexiva, mas que antecipa a sua ação futura, junto dos alunos (D13).

Foram capazes de reconfigurar os seus perfis docentes no que diz respeito aos seguintes aspectos:

- dimensão intercultural e plurilíngue, pois os docentes reconheceram que a variedade e a riqueza de experiências que a escola oferecerá aos alunos permitirão a eles preparação para a integração na sociedade pluricultural e plurilíngue em que vivem (Starkey, 2002), desenvolvendo a sua consciência cultural crítica (Byram, Gribkova e Starkey, 2002; Starkey, 2003) pelo que, com base na cultura dos alunos, deverão ser trabalhados aspectos socioculturais das culturas-alvo (cf. Cruz e Cruz, 2006);
- dimensão de colaboração, pela necessidade de um trabalho articulado entre o professor generalista e especialista, pelo que as atividades não deverão ser fragmentadas e dispersas, isto é, deverão ser atividades interdisciplinares;
- dimensão pedagógica, pela descoberta de outras estratégias de ensino-aprendizagem, incluindo a concepção de projetos de turma(s) plurilíngues e abordagens de *storytelling* e gamificadas, contribuindo para que os alunos participem de aprendizagens em que se estimula o seu imaginário ao apresentar-lhes situações de resolução de problemas, que os aprendentes têm de escrutinar (cf. Duarte e Cruz, 2017), e ainda possam desenvolver as competências linguísticas gerais, como descrever, descobrir, explicar, argumentar, justificar etc., que deverão ser concretizadas pelos tipos de atividade a que os alunos estão habituados, nomeadamente brincar, cantar, contar, cortar, desenhar etc. (Cruz e Cruz, 2006).

Neste artigo, debruçamo-nos num estudo em que os docentes tiveram a oportunidade de reconfigurar a sua identidade pessoal, por intermédio de um projeto único em Portugal que visa à (re)construção do currículo com a introdução da disciplina de inglês curricular e que tem como objetivo principal o trabalho com competências consideradas cruciais para o desenvolvimento global e sustentável

da criança, nomeadamente o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, entre outros.

Tendo a sua identidade profissional marcadamente preparada para a lecionação noutros níveis de ensino, os professores, mediante uma didática intervencionista que recorre ao diálogo entre a teoria e a prática e à reflexão e aos questionamentos permanentes, conseguiram (re)pensar práticas, (re)equacionar estratégias e (re)adaptá-las aos seus contextos, desenvolvendo também conhecimento didático que poderão aplicar a outros projetos futuros e semelhantes.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. *In*: ALARCÃO, I. (ed.). **Escola reflexiva e supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-23.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**: uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. **Supervisão**: um contexto de desenvolvimento profissional de professores. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

ALARCÃO, I.; SÁ-CHAVES, I.; CASTRO, D. **Articulação entre a didática e desenvolvimento curricular**. Aveiro: CIDTFF da Universidade de Aveiro, 2017.

BASTOS, C.; BRITES, I. **Actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico**. Relatório final de acompanhamento 2008/2009. Lisboa: APPI, 2009.

BEHRENS, M.; OLIARI, A. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2017. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4156>

BRAVO, C.; CRAVO, A.; DUARTE, E. **Metas curriculares de inglês – ensino básico**: 1º, 2º e 3º Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação, 2015.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CAENA, F. Quadros de competências de professores no contexto europeu: Política enquanto discurso e política enquanto prática. *In*: MOUZINHO, A.; CAENA, F.; VALLE, J. (Eds.). **Formação de professores**: tendências e desafios. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015. p. 11-56. Disponível em: <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26f-b02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CAMPOS, B. **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

CANHA, M. **Investigação em didática e prática docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

CORREIA, P.; FERNANDES, J.; ALVES, M. **Supervisão e desenvolvimento profissional de professores**: percepções de orientadores de estágio de matemática, avaliação e currículo. Braga: Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11292/1/2010a%20ADMEE.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL – Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRUZ, M. **Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1487>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CRUZ, M. **La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos**. Vigo: Universidad de Vigo, 2019.

CRUZ, M.; ARAÚJO E SÁ, M.; MOREIRA, A. **Pronetaires**: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform. Comunicação apresentada em EDULEARN09. Valencia, 2009.

CRUZ, M.; CRUZ, M. L. A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso. **Saber & Educar**, Porto, n. 11, p. 73–86, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/697>. Acesso em: 28 nov. 2021.

DIAS, A.; TOSTE, V. **Ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico – 1º e 2º anos – Orientações programáticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

DUARTE, S.; CRUZ, M. **From and beyond gamified activities in primary english learning**. Comunicação apresentada na Challenges Conference 2017. Braga: Universidade do Minho, 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: ASA Editores, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. Educação e formação 2010: a urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa. Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objetivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. **Jornal Oficial da União Europeia**, 2004. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-pt>. Acesso em: 28 nov. 2021.

COUNCIL OF EUROPE. **Competences for democratic culture**: living together as equals in culturally diverse democratic societies. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806ccc07>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FERREIRA, C.; FREITAS, P.; CARVALHO, R. Edu-LE: english teaching in Madeira (students from 3 to 12 years old). **Revista Saber Educar – Cadernos de Estudo**, Porto, v. 14, n. 14, nov. 2009. <http://doi.org/10.17346/se.vol14.125>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz Terra, 2007.

- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, jun. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-8839200000200002>
- GARCÍA, M. A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-75.
- GOODIER, T.; SZABO, T. **Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners**. Zurich: Council of Europe, 2018.
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogy for autonomy in language education in Europe: towards a framework for learner and teacher development**. Dublin: Authentik, 2007.
- LAWN, M. O professor e a fabricação de identidades. *In*: NÓVOA, A.; SCHIEVER, J. (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2001. p. 69-84.
- MARTINS, G. *et al.* **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. **Uncovering CLIL**. Oxford: Macmillan, 2008.
- MOREIRA, M. Práticas de colaboração universidade – escola: A investigação-acção na formação de Supervisores. *In*: VIEIRA, F.; MOREIRA, M.; BARBOSA, I.; PAIVA, M.; FERNANDEZ, I. S. (eds.). **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Amoreira: Edições Pedagogo, 2006.
- OLIVEIRA, L. O clima e o diálogo na supervisão de professores: supervisão e formação de professores. **Cadernos CIDInE**, Aveiro, n. 5, p. 13-22, 1992.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. **The future of education and skills Education 2030**. Paris: 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.
- PAVIANI, J. Disciplinaridade e interdisciplinaridade. *In*: PIMENTA, C. (Ed.). **Interdisciplinaridade, humanismo, universidade**. Porto: Campo das Letras, 2004.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, set.-dez. 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_03\\_PHILIPPE\\_PERRENOUD.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.
- PORTUGAL. Decreto-lei n.176, de 12 de dezembro de 2014. **Diário da República**, Ministério da Educação e Ciência, 2014. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- PORTUGAL. Despacho n. 5.908, de 5 de julho de 2017. **Diário da República**, Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2017. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- RODRIGUES, F.; MOGARRO, M. **Student teachers' identity perceptions in the beginning of professional practice: pre-service versus in-service**. Dublin: Dublin City University, 2016.



ROLDÃO, M. A formação de professores como objeto de pesquisa: Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrónica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 50-118, 2007. <https://doi.org/10.14244/198271995>

ROSNAY, J. **La révolte du pronétariat**: des mass média aux média des masses. Paris: Fayard, 2006.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis**. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SEVERINO, M. **Supervisão em educação de infância**: supervisores e estilos de supervisão. Penafiel: Editorial Novembro, 2008.

SILVA, S. São cada vez menos as escolas que oferecem inglês no 1º e 2º ano. **Público**, 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/07/02/sociedade/noticia/sao-cada-vez-menos-as-escolas-que-oferecem-ingles-no-1-e-2-ano-1777590#gs.nQCG0WI5>. Acesso em: 28 nov. 2021.

STARKEY, H. **Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2002.

STARKEY, H. Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique: incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues. In: BYRAM, M. (Ed.). **La compétence interculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2005.

VASCONCELOS, M. **Prática pedagógica sustentada**: cruzamento de saberes e de competências. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

VIANA, C. Portugal é dos países da UE com menos alunos do secundário a aprender duas línguas estrangeiras. **Público**, Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/05/19/sociedade/noticia/portugal-e-dos-paises-da-ue-com-menos-estudantes-a-aprender-duas-linguas-estrangeiras-1772674#gs.HONfvaioi>. Acesso em: 28 nov. 2021.

VIEIRA, F. Enhancing Pedagogy for autonomy through learning communities – making our dream come true? **Innovation in Language Learning and Teaching**, United Kingdom, v. 3, n. 3, p. 269-282, nov. 2009a. <https://doi.org/10.1080/17501220903404525>

VIEIRA, F. Para uma Pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. **Indagatio Didactica**, Minho, v. 1, n. 1, p. 32-75, 2009b. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/49426>. Acesso em: 28 nov. 2021.

VIEIRA, F. A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. **Linguarum Arena**, Porto, v. 2, p. 9-25, 2011. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

WEF – World Economic Forum. **New vision for education**: fostering social and emotional learning through technology. Cologne: Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.

## SOBRE OS AUTORES

MÁRIO CRUZ é doutor em didática e formação pela Universidade de Aveiro (Portugal) e doutor em estudos linguísticos pela Universidade de Vigo (Espanha). Professor da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal).  
*E-mail:* mariocruz@ese.ipp.pt

ANA PINHEIRO é doutora em ciências de educação (educação de infância) pela Universidade do Porto (Portugal). Professora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal).  
*E-mail:* acp@esepf.pt

PAULA MEDEIROS é doutora em sociologia pela Universidade do Porto (Portugal). Professora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal).  
*E-mail:* pcristinacpmedeiros@gmail.com

JOSÉ COSTA é doutor em didática de línguas pela Universidade do Porto (Portugal). Professor da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal).  
*E-mail:* joseacosta@ese.ipp.pt

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

**Contribuições dos autores:** Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Obtenção de Financiamento, Recursos, Software, Supervisão, Validação e Visualização: Cruz, M.; Pinheiro, A.; Medeiros, P.; Costa, J.

*Recebido em 11 de julho de 2020  
Aprovado em 26 de abril de 2021*

