



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Cristina Isabel Bernardo Domingues

O CONTRIBUTO DO ETWINNING PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Relatório do Mestrado em Ensino de Inglês
no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pela Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís e
pela Professora Doutora Maria José Mendes Canelo,
apresentado ao Conselho de Formação de Professores da
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**

Dezembro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

O CONTRIBUTO DO ETWINNING PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório (Despacho Reitoral nº137/2011)
Título	O Contributo do eTwinning para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira
Autora	Cristina Isabel Bernardo Domingues
Orientadora	Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís
Orientadora	Doutora Maria José Mendes Canelo
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Anabela Santos Fernandes 2. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês
Data da defesa	10-12-2021
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



Gratidão:

*À minha mãe, Delfina,
um porto inabalável,
cuja segurança acalenta
todos os meus projetos e decisões.
És verdadeiramente extraordinária.*

*Ao meu pai, José,
o visionário resiliente,
a força imparável de ação.
Soube-te sempre presente.*

*Aos meus filhos, Francisco e Bernardo
pelo insubstituível apoio,
Amor e infinita paciência.*

*Ao Ricardo, pela serenidade,
ternura e companheirismo,
de todos os dias.*

Agradecimentos

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís, pelos preciosos ensinamentos, partilha de reflexões e incessante disponibilidade. Foi um privilégio poder contar com a sua orientação e encorajamento. Sou ainda grata pelo empenhado acolhimento neste regresso à Universidade de Coimbra, enquanto aluna pré-Bolonha, para este 2º ciclo de estudos.

À minha Orientadora, Professora Doutora Maria José Mendes Canelo, pelos valiosos ensinamentos, o contínuo apoio e incentivo demonstrados. Foi um privilégio ser sua orientada neste projeto.

À minha Família, pela presença e apoio constantes, pela força que sempre me incentiva a seguir em frente.

Às Amigas e Amigos, que incentivam os meus projetos com ternura e amizade profundas. Abraço especial à Amélia, à Lexuri e à Filomena, mas também ao José e à Eva por me apoiarem neste trabalho.

A todas/os as/os fantásticas/os Alunas e Alunos, Professoras e Professores que comigo fizeram o percurso cristalizado nestas páginas.

A todas/os as/os Professoras e Professores participantes no estudo, pela sua disponibilidade e interesse pelo tema.

Às/aos fantásticas/os eTwinners que fui conhecendo ao longo do tempo, pelas aprendizagens que realizámos em conjunto.

Às minhas colegas Mestrandas, pela partilha deste percurso académico.

Sou grata por este momento.

RESUMO

O Contributo do eTwinning para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira

Os desafios que se apresentam à escola têm vindo a colocar elevada pressão sobre os contextos educativos, no sentido de estes acompanharem a evolução tecnológica e criarem enquadramentos capazes de aprendizagens ativas e integradas, tanto presencialmente como *online*.

O presente estudo, sobre o Contributo do eTwinning para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, vem demonstrar a relevância deste projeto no desenvolvimento de contextos de aprendizagem autênticos e significativos para os alunos de Inglês. A revisão da literatura sobre o tema e a apresentação das experiências de natureza pedagógico-didática demonstram como o eTwinning desenvolve metodologias de trabalho baseadas em projeto, que proporcionam aos aprendentes contextos de comunicação, cujo paradigma assenta na interculturalidade e na autenticidade, em linha com o desenvolvimento do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e das competências para o século XXI.

O eTwinning é apresentado como contexto ativo de aprendizagem, invertendo a lógica unidirecional, com recurso às tecnologias digitais, essenciais ao processo de transição para ambientes de aprendizagem mais inovadores. Os eTwinners têm contribuído para uma alteração significativa das práticas de ensino nas escolas europeias, através de projetos assentes preferencialmente em temáticas culturais. Neste estudo, o eTwinning assume-se como agente significativo de mudança nas aulas de Inglês, não só numa vertente intercultural, mas sobretudo no desenvolvimento de competências linguísticas. Os projetos apresentados, desenvolvidos por mim e implementados com alunos de Inglês em escolas portuguesas, revelaram-se capazes de capacitar efetivamente os aprendentes, através da mobilização de recursos digitais em cenários de aprendizagem híbridos.

A análise apresentada no capítulo final, sobre o grau de envolvimento de outros docentes em projetos europeus, demonstra ainda o impacto dos projetos no nível de proficiência e motivação dos discentes, com destaque para o potencial do eTwinning na criação de contextos autênticos que priorizam a aprendizagem da língua inglesa.

O relatório inclui ainda um capítulo de reflexão crítica sobre o meu percurso profissional, ao longo do qual o eTwinning foi gradualmente ganhando relevo, como recurso para a construção de ambientes de aprendizagem diversificados na sala de Inglês.

Palavras-chave:

eTwinning, Inglês como língua estrangeira, aprendizagens ativas, tecnologias educativas, ambientes de aprendizagem inovadores.

ABSTRACT

eTwinning's Contribution to the Teaching of English as a Foreign Language

Educational contexts have been placed under high pressure by the challenges presented to schools, forcing them to pursue an on-going technological evolution and to create efficient frameworks of active and integrated learning, both in person and online.

This study on the contribution of eTwinning to the teaching of English as a foreign language highlights the significance of the project in the development of authentic learning contexts, relevant to English learners. The literature review on the theme and the presentation of pedagogical experiences illustrate how eTwinning develops project-based methodologies, which provide communication contexts based on authenticity and interculturality. These initiatives prove to be aligned with the development of 21st century skills, and with the student profile expected by the end of compulsory education.

eTwinning is presented as an active learning context that reverses the once unidimensional logic of teaching by using digital technologies that are essential to the transition into more innovative learning environments. European eTwinners have contributed to a significant change in teaching practices in schools, mainly through cultural projects. In this study, eTwinning is described as a significant agent of change in English lessons, not only in terms of the intercultural approach, but especially in the development of language skills. The projects on display proved effective for learners of English, by resorting to digital resources in hybrid learning scenarios in Portuguese schools.

The study presented in the final chapter, on the degree of involvement of other teachers in European projects, demonstrates its impact on the level of students' proficiency and motivation, highlighting the potential of eTwinning when creating authentic contexts that prioritise the learning of English.

This report also offers a chapter with a critical reflection on my professional career, including the gradual prominence of eTwinning as a resource for more effective learning environments in the English language classroom.

Keywords:

eTwinning, English as a foreign language, active learning, educational technologies, innovative learning environments.

Índice de Figuras

Figura 1 - Espaços de navegação no Portal eTwinning	54
Figura 2 - Exemplo da barra de navegação do projeto <i>Lights on Cultural Heritage</i> (2018) no Twinspace	58
Figura 3 - Fatores de Comunicação Intercultural (Byram, 1997: 34)	65
Figura 4 - Competências-chave elencadas na pesquisa do eTwinning	67
Figura 5 - Competências-chave definidas na Recomendação sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, adaptada pelo Parlamento Europeu e o Conselho em dezembro 2006	69
Figura 6 - Capas das duas revistas <i>Learn English with Apps</i>	75
Figura 7 - Calendário de boas ações: <i>Let's Be Lanterns Inspirational Calendar</i>	80
Figura 8 - Representações da Taxonomia de Bloom	93
Figura 9 - Percepção sobre a competência esperada em língua estrangeira.....	101
Figura 10 - Importância dos conhecimentos de inglês, para participação em projetos interculturais.....	101
Figura 11- Línguas usadas e utilizadores, cujo objetivo é o ensino de Inglês	103
Figura 12 - Proficiência no início e no final de um projeto	105
Figura 13 - Origem dos contactos dos docentes com o eTwinning.....	105
Figura 14 - Distribuição do número de inquiridos de acordo com grupo e envolvimento no eTwinning	106

Índice de Anexos

Anexo 1 - Agradecimento na sequência de partilha de boas práticas eTwinning.....	124
Anexo 2 - Exemplo de comunicação aquando da atribuição de um Selo Europeu de Qualidade	124
Anexo 3 - Atual <i>Layout</i> do eTwinning Live	124
Anexo 4 - Exemplo de um <i>kit</i> de projeto.....	125
Anexo 5 - Fóruns de Parceiros	125
Anexo 6 - Missão das Escolas eTwinning	126
Anexo 7 - Exemplo de um certificado entregue aos alunos eTwinners no final do ano	126
Anexo 8 - Comunicação do Reconhecimento de Escola eTwinning.....	127
Anexo 9 - Benefícios eTwinning para o Pessoal Docente.....	127
Anexo 10 - Projeto <i>Learn English with Apps</i> : objetivos e equipas	128
Anexo 11 - Projeto <i>Learn English with Apps</i> : planificação e tarefas	129
Anexo 12 - Projeto <i>Learn English with Apps</i> : apresentação dos discentes.....	130
Anexo 13 - Exemplo de avaliação da App <i>Learn English Grammar Quick</i> , por discente do AE a Lã e a Neve.	131
Anexo 14 - Exemplo de avaliação da App <i>English Vocabulary Game</i> , por discente do AE a Lã e a Neve	132
Anexo 15 - Comparação entre os diferentes documentos, por referência aos domínios definidos para as competências-chave (Patrícia <i>et al.</i> , 2015).....	133
Anexo 16 - Projeto <i>Let's Be Lanterns</i> - Zeemap	133
Anexo 17 - Textos diversos, produzidos para comunicação com os parceiros, incluídos no produto final.....	134
Anexo 18 - Breve produção escrita, integrada no trabalho da Educação Inclusiva.	135
Anexo 19 - Páginas exemplificativas do Calendário de Boas Ações	135
Anexo 20 - Apresentação dos participantes no projeto <i>Waves of Tolerance</i> (Padlet)	136
Anexo 21 - Postais, cartas, marcadores de livros e nuvens de palavras do projeto <i>Waves of Tolerance</i>	136
Anexo 22 - Logotipo sobre Tolerância	137
Anexo 23 - Poemas colaborativos sobre Tolerância	137
Anexo 24 - Jogo com Kahoot.....	138
Anexo 25 - <i>Class avatars</i> com recurso ao Pixton	138
Anexo 26 - Exemplo de páginas do <i>e-book</i> criado com recurso ao Storyjumper.....	139
Anexo 27 - Exemplo das reuniões síncronas	140
Anexo 28 - Inquérito sobre <i>Media Literacy</i> e resultados	141

Anexo 29 - Apresentação, em Inglês, pela aluna portuguesa M.P.....	141
Anexo 30 - Sessão síncrona: <i>chatroom</i>	141
Anexo 31 - Sessão Síncrona: Kahoot	142
Anexo 32 - Fórum de discussão sobre <i>Fake News</i>	143
Anexo 33 - Atividade colaborativa com Team Maker: distribuição de grupos transnacionais	144
Anexo 34 - Atividade colaborativa Mind Map: produção escrita usando o Mindmeister <i>online</i>	144
Anexo 35 - Integração curricular das atividades do projeto na matriz da disciplina de Inglês dos 3 países.....	145
Anexo 36 - Opiniões dos participantes sobre o eTwinning, expressas num mural colaborativo.....	146
Anexo 37 - Reunião de equipa para preparação da candidatura ao Selo Europeu de Qualidade	147
Anexo 38 - Autorização, de Tutores ou Encarregados de Educação, para participação no projeto eTwinning .	147
Anexo 39 - Avaliação final do projeto, por todos os envolvidos (Linoit e Padlet).....	147
Anexo 40 - Pedido de colaboração à Associação Portuguesa de Professores de Inglês	148
Anexo 41 - Pedido de colaboração à Organização Nacional de Apoio Etwinning.....	148
Anexo 42 - Publicação no Facebook da Associação Portuguesa de Professores de Inglês	149
Anexo 43 - Publicação no Facebook do grupo eTwugas	149
Anexo 44 - Publicação no Facebook do grupo eTwinning Madeira	149
Anexo 45 - Inquérito: O Contributo do eTwinning para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira	150
Anexo 46 - Dados recolhidos por inquérito	150

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Aprendizagens Essenciais mobilizadas no contexto do projeto	73
--	----

Índice de Abreviaturas e Siglas

ACD - Ação de Curta Duração
ACND - Áreas Curriculares Não Disciplinares
ADT - Acompanhamento à Direção de Turma
AE - Aprendizagens Essenciais
AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior
APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês
BE - Biblioteca Escolar
BYOD - <i>Bring Your Own Device</i>
CCI - Competência Comunicativa Intercultural
CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CEFOSAP - Centro de Formação Sindical e Aperfeiçoamento Profissional
CELGA - Unidade de Investigação da Universidade de Coimbra
CET- Cursos de Especialização Tecnológica
CFAE - Centros de Formação de Associações de Escolas
CFIUTE - Centro de Formação Interação UBI Tecido Empresarial
CGTP - Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses
CITEVE - Centro Tecnológico Indústrias Têxtil Vestuário Portugal
CIUC - Centro Informática da Universidade de Coimbra
CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações
CRTIC - Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação
CSS - Serviço Central de Apoio eTwinning
DAAD - <i>Deutscher Akademischer Austauschdienst</i>
DAC - Domínios de Autonomia Curricular

DGE - Direção-Geral da Educação
DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DOS - *Disk Operating System*
DT - Diretora de Turma
EB - Escola Básica
ECD - Estatuto da Carreira Docente
ELAB - *English Language Lab*
EMAI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ERMC - Educação Moral e Religiosa Católica
ERTE - Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas
ESTEBI- Escola Tecnológica da Beira Interior
eTG - grupos eTwinning
FDTI - Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação
FLUC - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
JAP - *Junior Achievement Portugal*
KeyCoNet - *European Key Competence Network on School Education*
LMS - *Learning Management System*
MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
MIEE - *Microsoft Innovative Educator Expert*
MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
MOOC - *Massive Open Online Course*
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONA - Organização Nacional de Apoio
PA - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PADDE - Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas
PCDD - Plano de Capacitação Digital de Docentes
PDE - Plano de Desenvolvimento Europeu
PIT - Plano Individual de Transição
PNL - Programação Neurolinguística
PNPSE - Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
PQND - Professora de Quadro de Nomeação Definitiva
QECR - Quadro Comum de Referência para as Línguas
QZP - Quadro de Zona Pedagógica
RA - Realidade Aumentada
RGPD -Regulamento para a Gestão e Proteção de Dados
RV - Realidade Virtual
SELFIE - *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies*
SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho para a Administração Pública
SPRC - Sindicato dos Professores da Região Centro
SPZC - Sindicato dos Professores da Zona Centro
STOP - Sindicato de Todos os Professores
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UBI - Universidade da Beira Interior
UC - Universidade de Coimbra
UGT - União Geral de Trabalhadores
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WWW - *World Wide Web*

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Percurso Profissional	3
1.1. Reflexão sobre a carreira docente	3
1.1.1. Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	3
1.1.2. Início da prática docente – o Estágio Profissional.....	6
1.1.3. Experiência como docente – a trilogia	8
1.1.4. Experiência como docente – um QZP desejado.....	9
1.1.5. Experiência como docente – PQND e a casa cor-de-rosa	12
1.2. Coordenação Pedagógica e participação em estruturas de gestão	13
1.2.1. Direção de Turma	13
1.2.2. Coordenação de Diretores de Turma	15
1.2.3. Coordenação do Departamento de Línguas.....	16
1.2.4. Subcoordenação do Departamento de Línguas	18
1.3. Cargos desempenhados	19
1.3.1. Coordenadora do Projeto Europeu Comenius - Escolas de Acolhimento	19
1.3.2. Orientadora de estágio.....	20
1.3.3. Avaliadora Interna - Avaliação de Desempenho Docente.....	21
1.3.4. Membro do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve	22
1.3.5. Conselheira do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve	22
1.3.6. Membro da Equipa do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar	23
1.3.7. Membro da equipa da Biblioteca Escolar.....	24
1.3.8. Secretariado de Exames	25
1.3.9. Membro das Comissões de Acompanhamento das Provas Globais e de Implementação dos Apoios Pedagógicos Acrescidos.....	25
1.3.10. Membro do Observatório de Qualidade	26
1.3.11. Apoio à Direção de Agrupamento	26
1.3.12. Delegada Sindical	27
1.4. Participação em atividades e projetos escolares	28
1.4.1. Atividades de Enriquecimento Curricular	28
1.4.2. Projetos escolares	30
1.5. Formação.....	37
1.5.1. Formação complementar e de valorização profissional	37

1.5.2. Estudos académicos	38
1.5.3. Formação Contínua	39
1.5.4. Experiências enquanto bolsista	42
1.5.5. Atividades no âmbito da formação profissional	42
1.5.6. Palestras e Workshops	45
1.6. Reconhecimento e prémios	45
1.7. Síntese do Percorso Profissional	48
Capítulo 2 – eTwinning: Uma abordagem potenciadora na aprendizagem de Inglês no Ensino Básico e Secundário	50
2.1. Introdução	50
2.2. Enquadramento teórico	51
2.2.1. Génese do eTwinning	51
2.2.2. Implementação do eTwinning.....	52
2.2.3. A Plataforma eTwinning	54
2.2.4. O eTwinning no desenvolvimento da competência intercultural	63
2.3. O eTwinning na sala de aula de inglês: experiências pedagógico-didáticas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	68
2.3.1. Enquadramento das experiências pedagógico-didáticas	68
2.3.2. A tecnologia na aprendizagem da língua: Projeto <i>Learn English with Apps</i>	70
2.3.3. Interculturalidade e empatia: Projeto <i>Let's Be Lanterns</i>	76
2.3.4. Um tsunami das salas de aula? Projeto <i>Waves of Tolerance</i>	83
2.3.5. <i>21st Century Skills</i> : Projeto <i>Keep Up with the Age</i>	87
2.4. Síntese do capítulo	94
Capítulo 3 – Perceções dos docentes acerca da implementação de projetos europeus no geral e do eTwinning em particular	96
3.1. Objetivos do estudo	96
3.1.1. Participantes no estudo.....	97
3.1.2. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	98
3.1.3. Aplicação do inquérito por questionário.....	99
3.1.4. Análise de discussão dos resultados	99
3.1.4.1 Perfil dos docentes inquiridos	100
3.1.4.2. Contacto com Projetos Europeus.....	100
3.1.4.3. O contributo do projeto europeu eTwinning para a aprendizagem de inglês.....	103

3.1.5 Dificuldades e limitações do estudo.....	107
3.2. Discussão dos dados recolhidos por questionário	108
3.3. Síntese do estudo	111
Conclusão	112
Bibliografia	115
Anexos	123

NOTA PRÉVIA

O relatório que se segue pretendeu ser um documento sem marca de género, recorrendo, sempre que possível, a linguagem promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens.

Num texto desta natureza e dimensão, nem sempre foi praticável a implementação das recomendações expressas no guia da Comissão Cidadania e Igualdade de Género, mantendo-se, porém, a intencionalidade da autora.

cristinadomingues.prof@gmail.com

Introdução

A qualidade do trabalho desenvolvido por uma docente, em qualquer escola, é visível no êxito das suas práticas pedagógico-didáticas, no sucesso dos discentes, na boa relação profissional que estabelece com a comunidade escolar e no empenho que coloca em todas as atividades que desenvolve. A análise pessoal dessa prestação ao longo de anos de carreira afigura-se, portanto, de elevada exigência, também porque é nessa atitude reflexiva que se evolui profissionalmente. As considerações registadas neste relatório são, pois, a concretização escrita de um outro conjunto de ponderações mais vastas, que se prendem com a autoanálise e autocrítica que sempre acompanharam a minha carreira.

Numa primeira parte deste relatório, convido à partilha de uma caminhada pessoal, num registo mais pessoal e até afetivo, em que a formação inicial marca o princípio de mais de duas décadas de experiência profissional docente. Ao longo desse roteiro, relato algumas atividades letivas e projetos que desenvolvi, bem como os cargos desempenhados e experiências de formação. Apresento ainda algumas das ações de formação mais significativas e as áreas de aprendizagem com maior impacto no percurso profissional. É, pois, uma viagem pelo percurso profissional na qualidade de professora, mas também pela escola, os seus desafios e evolução.

No segundo capítulo deste relatório produzo um estudo monográfico incidindo sobre um dos contextos de natureza pedagógico-didática mencionados na primeira parte, nomeadamente o eTwinning, enquanto contributo para a aprendizagem da língua inglesa. Início com a contextualização do projeto eTwinning como abordagem multidisciplinar e estratégia de desenvolvimento do perfil de competência dos alunos, apresentando uma revisão bibliográfica sobre a temática. Tratando-se de um dos projetos aludido na primeira parte do relatório, fundamento neste segundo momento a sua pertinência na aprendizagem da língua inglesa junto dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, descrevendo com maior pormenor alguns dos projetos desenvolvidos com as turmas com as quais trabalhei. Pretendo demonstrar a forma como o eTwinning proporciona contextos autênticos de aprendizagem em língua inglesa, que concorrem para a construção das competências-chave definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)¹, em consonância com o Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECR)² e as Aprendizagens Essenciais (AE).

¹ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, doravante apenas Perfil dos Alunos (PA), é também identificado por PASEO em alguns documentos sobre educação.

² O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é identificado tanto pela sigla QECR como QCRL; neste relatório optei pela sigla QECR. Foi desenvolvido sob a alçada do Conselho da Europa em 2001 e adaptado em 2018, sendo utilizado na Europa, mas também noutros continentes e está disponível em 40 línguas; tem como objetivo fornecer uma base tão transparente, coerente e exhaustiva quanto possível para identificar o nível dos cursos de línguas, elaborar programas de línguas, diretrizes para currículos, materiais de ensino e aprendizagem e avaliar as competências em línguas estrangeiras. O

Neste estudo, foram ainda inquiridas as opiniões de outros docentes, envolvidos em projetos europeus e alguns já com experiência em projetos eTwinning, de modo a aferir a sua perceção sobre o envolvimento dos alunos, a pertinência dos projetos e a sua influência nas aprendizagens, resultados que se apresentam no terceiro capítulo.

Finalmente, apresento as conclusões deste estudo, destacando o potencial do eTwinning, como mais-valia para o ensino das línguas em geral e do Inglês em particular. Identifico ainda caminhos de investigação futura, no contexto de práticas educativas inovadoras com recurso ao eTwinning, sem deixar inevitavelmente de reconhecer as limitações do estudo e recomendações para investigação futura.

QEQR descreve as competências linguísticas no que toca a línguas estrangeiras e divide-se em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

Capítulo 1 – Percurso Profissional

Iniciamos este percurso profissional, percorrendo cronologicamente as diversas experiências enquanto professora de Inglês e Alemão, tomando como ponto de partida a formação inicial. Ao longo desse itinerário, observaremos mais de perto não só as atividades letivas e os projetos desenvolvidos, mas também os cargos desempenhados e as experiências formativas. Ao nível da formação contínua, apresentam-se algumas das ações mais significativas e as áreas de aprendizagem com maior impacto no percurso profissional. Trata-se de uma viagem que demonstra, por um lado, a incursão por diferentes áreas da docência, e, por outro, o posicionamento e prioridades definidas enquanto profissional da educação, na viragem do século e ao longo de mais de duas décadas de carreira.

1.1. Reflexão sobre a carreira docente

O conteúdo deste relatório não consegue naturalmente ser exaustivo nem relatar detalhadamente todo o trabalho desenvolvido ao longo de mais de vinte anos de docência. Pretende, tão somente, observar já com o necessário distanciamento, quer espacial quer temporal, o conjunto de atividades levadas a cabo, numa perspetiva criticamente construtiva, porém valorativa, de um percurso que se reconhece muito rico.

Assim, o primeiro capítulo acompanha o percurso profissional até à atualidade, passando cronologicamente pelas diversas escolas onde exerci a minha atividade docente, apresentando os seus espaços e dinâmicas, com um claro enfoque na interação entre a docente e a instituição de ensino, como espaço de experimentação pedagógica, evolução e inovação, traduzida nos projetos, atividades e dinâmicas implementadas ao longo dos anos.

Começo por apresentar a formação inicial (1.1.1) e o estágio pedagógico (1.1.2.), passando à prática docente – primeiro como professora contratada (1.1.3) e depois enquanto professora de quadro de zona pedagógica (1.1.4). Finalmente, relato a vivência mais longa, na secção 1.1.5, já como professora de quadro de nomeação definitiva. As secções seguintes apresentam a experiência em cargos de gestão, os projetos e iniciativas que desenvolvi e por fim as experiências formativas.

1.1.1. Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas

A inspiração surge tantas vezes quando alguém nos resgata às rotinas. O meu sonho andava, desde cedo, nitidamente em torno das línguas estrangeiras e terá sido o *Follow Me*³, ou mesmo as

³ Conforme se pode ler na Wikipedia, "Follow Me! is a series of television programmes produced by Bayerischer Rundfunk and the BBC in the late 1970s to provide a crash course in the English language. It became popular in many overseas countries

aulas de Francês da Telescola⁴, que despertaram a curiosidade em torno de tudo quanto envolvia a exploração de uma língua estrangeira. Juntava-se-lhe a figura inspiradora da minha Mãe, professora da então escola primária, que me encantava com as suas aulas e a irrepreensível gestão de turmas de quase cinquenta alunos. Por essa altura, ainda não me imaginava numa sala de aula, mas já me deslumbrava com este universo de potencialidades.

O percurso no ensino secundário tornaria claro que a minha carreira estaria definitivamente relacionada com as línguas e com o ensino, tomando desde logo a Universidade de Coimbra (UC) um lugar privilegiado nos meus projetos. A chegada a Coimbra encarregou-se de oferecer mais desafios do que os antecipados. Dali viriam muitos momentos de elevado crescimento e descoberta, pela mão da experiência e sabedoria dos meus Mestres, mas também fruto do envolvimento em atividades adicionais, como o curso de Grafologia, promovido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UC, que lançou novas perspetivas sobre o conhecimento do outro através da escrita. Mais ainda, o apoio à organização de uma das conferências promovidas pelo CELGA-ILTEC⁵, altura em que acolhi convidados alemães e austríacos, apoiando também toda a parte logística de organização dos trabalhos.

Deslumbrava-me a literatura e ainda mais a linguística, pelo que quanto mais estudava as línguas e os contextos comunicativos, mais certezas surgiam sobre o caminho a seguir. Tinha ficado claro, logo no início, que os 3 anos de aprendizagem de Alemão do Ensino Secundário não eram suficientes, pelo que ingressei no Goethe-Institut, de modo a complementar as aprendizagens que fizera com a minha querida professora Matilde Delgado. As cadeiras de língua foram determinantes na construção de um conhecimento sólido e decisivo para a edificação das competências indispensáveis ao desempenho profissional. Já as didáticas e as cadeiras de psicologia educacional, ou as psicopedagógicas como lhes chamávamos, a par das cadeiras de cultura, construíam um perfil multifacetado, dinâmico e diversificado, que, passo-a-passo, davam forma à professora em potência.

Estudar noutro país era igualmente um sonho embalado há muito, certamente já desde os meus tempos do ensino secundário no Fundão, altura em que me deslumbrava no clube europeu, com os destinos enigmáticos que a querida professora Cândida Brito nos apresentava. Foram tempos de

as a first introduction to English; in 1983, one hundred million people watched the show in China alone, featuring Kathy Flower”, [https://en.wikipedia.org/wiki/Follow_Me!_\(TV_programme\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Follow_Me!_(TV_programme)) (acesso a 23.12.2020).

⁴ A Telescola teve emissões regulares entre 1965 e 1987 e permitiu que milhares de alunos completassem o ensino do quinto e sexto anos de escolaridade. Em cada sala tínhamos normalmente dois professores – um da área de ciências e outro de letras – que acompanhavam as turmas, constituídas por jovens impossibilitados de frequentar aulas noutros locais (como no meu caso), dada a dificuldade nas deslocações, resultado de uma deficiente rede de transportes. As aulas da telescola complementavam a rede de ensino, procurando colmatar os índices de abandono escolar após o ensino primário. A última emissão deste programa foi para o ar em 1987, mas as aulas continuaram na televisão até ao ano 2000, através de vídeos enviados diretamente para as escolas. Este projeto foi depois reabilitado, em resposta ao encerramento das escolas no contexto pandémico da Covid-19 em 2020, com o programa ministerial “estamos on com as escolas”. <https://ensina.rtp.pt/artigo/telescola-aprender-pela-televisao/> (acesso a 23.12.20).

⁵ Unidade de Investigação da Universidade de Coimbra, criada em 2015, que resultou da fusão de duas unidades: o ILTEC e o CELGA. Tem como atividades centrais a investigação e a criação de recursos linguísticos.

aprendizagem que ficaram na memória até hoje, pela riqueza do conteúdo, mas sobretudo pelas portas que se abriam na mente de uma adolescente que queria conhecer mundo. A oportunidade viria a apresentar-se como viável no ano letivo de 1995, quando a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) abriu candidaturas para o Programa Erasmus. Nesse mesmo ano tornava-me bolseira Erasmus para estudar na Alemanha, em Colónia, porém o sonho ficaria adiado, mercê do contexto familiar ainda demasiado tradicional e reservado. Graças à minha persistência e espírito empreendedor, 1996 traria melhores auspícios, com a atribuição da bolsa do Serviço Alemão de Intercâmbios Universitários⁶, para frequência do curso *International Sommerkurs der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau*. Seria o salto preparatório para o tal projeto adiado, desta feita na *Otto-Friedrich Universität Bamberg*, na Baviera, como bolseira do Programa Europeu Erasmus, frequentando ali, e concluindo, o último ano da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. Tratou-se de uma experiência académica e pessoal extraordinária, não só pela valiosa imersão linguística e cultural, mas sobretudo pela diversidade do contexto académico, que me proporcionou aprendizagens complementares, determinantes na minha formação académica enquanto aluna do ensino superior. A experiência trouxe desafios deveras exigentes, sobretudo numa universidade em que todas as cadeiras eram ministradas em alemão, à exceção da de língua inglesa. O nível de exigência era muito elevado, com aulas, bibliografia e prestação de provas em Alemão, mesmo nas cadeiras de linguística inglesa que sempre me seduziram; nunca teria antecipado maior imersão linguística do que aquela. A par da vida académica desvendou-se igualmente uma vida social e cultural enriquecedora, que guardo até hoje com estima, pelas muitas amizades criadas, tanto com colegas Erasmus como com colegas alemães, cujo contacto perdurou no tempo. Sou por tudo isto muito grata ao Programa Erasmus e à minha universidade, pela insubstituível oportunidade de aprendizagem que me proporcionaram e pelas mais-valias que dali advieram.

Terminados os quatro anos de formação na Faculdade, era tempo de concorrer a estágio e assegurar a tão desejada vaga⁷, para assim realizar a especialização no ramo de formação educacional, subindo mais um degrau no caminho para a docência.

⁶ Acerca desta bolsa, destaco que: *Since it was founded in 1925, around 2.6 million scholars in Germany and abroad have received Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) funding. It is a registered association, and its members are German institutions of higher education and student bodies. Its activities go far beyond simply awarding grants and scholarships. The DAAD supports the internationalization of German universities, promotes German studies and the German language abroad, assists developing countries in establishing effective universities and advises decision makers on matters of cultural, education and development policy* (<https://www.daad.de/en/the-daad/who-we-are/>, acesso a 25/10/2020).

⁷ No regime pré-Bolonha, a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas era de 4 anos; a especialização em ensino decorria no 5º ano, com a realização do estágio pedagógico, sujeito a *numerus clausus*.

1.1.2. Início da prática docente – o Estágio Profissional

O estágio profissional aconteceu no ano letivo de 1997/98 na Escola Secundária José Falcão em Coimbra, com outras três colegas de curso e as mais reconhecidas orientadoras de estágio à época, a professora Maria da Luz Videira Murta e a professora Maria Clara Pires Condesso Duarte de Melo, a quem sou, até hoje, agradecida pelos ensinamentos, incessante acompanhamento e absoluta dedicação que colocaram no seu trabalho e na minha formação inicial.

No período probatório lecionávamos uma turma de Inglês e partilhávamos uma turma de Alemão com outra colega de estágio, lecionando ainda as regências nas turmas das orientadoras. Semanalmente realizávamos também seminários de Inglês e Alemão com as orientadoras e colegas, sendo estes momentos de trabalho profícuos e determinantes para o sucesso da ação pedagógica.

Ao longo de todo o período de estágio procurei sempre encontrar as melhores estratégias que permitissem superar as dificuldades que naturalmente foram surgindo. Graças a muita dedicação e grande gosto pela carreira docente persisti sempre, mesmo nos períodos mais desafiantes. Desde cedo adotei um atitude ambiciosa e reflexiva na preparação das aulas: selecionava criteriosamente os conteúdos a tratar e desenvolvia uma pesquisa exaustiva, quer de materiais para as aulas, quer de bibliografia para suporte e enriquecimento pessoal. Recordo-me que investíamos muito do nosso tempo na preparação dos materiais, até porque se tratava de um aspeto muito valorizado pelas orientadoras: os materiais propostos nas turmas tinham de ser rigorosos, inovadores⁸ e apelativos para os aprendentes. Como professora estagiária, preocupava-me sobretudo com a interligação das ideias, as pontes entre os vários momentos da aula, bem como a inovação dos materiais e a cooperação entre os discentes⁹.

Tive desde logo, e ao longo de todo o estágio, um bom *feedback* dos alunos em relação ao meu desempenho, considerando que as minhas relações foram sempre de grande proximidade e conexão, sendo essa aliás, uma das razões pela qual cedo senti tanto gosto em ensinar. Verdade é, também, que soube desde o primeiro dia que a minha prioridade eram e seriam os meus alunos e o que eu poderia fazer por eles. Logo no ano de estágio comecei a interessar-me por fazer diferente, explorar abordagens inovadoras, que proporcionassem aos alunos aprendizagens apelativas e efetivas. O Movimento da Escola Moderna entrou na minha vida mesmo ali, no ano de estágio, numa sala da Escola José Falcão; apresentada como nova, era afinal uma escola com várias décadas de existência,

⁸ Na altura em que realizei o meu estágio, as orientadoras desaconselhavam o uso do manual adotado, exigindo às estagiárias a produção constante de materiais didáticos.

⁹ Procurava sempre proporcionar aulas criativas e diferentes do usual, integrando também, já nessa altura, as sugestões feitas pelas turmas.

mas despertou-me prontamente o interesse, vindo a acompanhar-me até muito mais tarde, como aprofundaremos na secção 1.5.3.

O ano de estágio foi, como para qualquer docente, um ano muito trabalhoso e exigente, porém foi para mim o ano marcante da carreira, pelas aprendizagens e pelo crescimento profissional. Tornou-se num ano absolutamente estruturante no aprofundamento e consolidação científica e cultural, bem como nas competências pedagógicas e didáticas.

A par do trabalho na escola, as professoras estagiárias frequentavam também um seminário científico-pedagógico, que escolhi ser de inglês, com o Professor Doutor José Manuel Mota. Nesse contexto desenvolvi também competências no âmbito do trabalho científico e aprofundei conhecimentos culturais. Recordo-me de ter apresentado uma breve investigação com o título “Tom Paine e a Internet: a concretização de um sonho ou um sonho irreal?”; à data, já me interessava pelo mundo do digital, porém este era ainda muito embrionário no contexto académico da altura. Mesmo antes, no terceiro ano da licenciatura, participei com o estimado Professor Doutor António Sousa Ribeiro no Projeto Tandem, que decorria na quase desconhecida sala de informática, num recanto do piso menos dois da Faculdade de Letras (FLUC). Os utilizadores da internet eram, à data, apenas umas dezenas de alunos e nas Letras eram ainda menos, pelo que muitas vezes as dinâmicas em que me envolvia eram mais visíveis no Centro Informática da Universidade de Coimbra (CIUC), que funcionava no edifício das Matemáticas e que reunia sobretudo representantes dos cursos de Informática. Por essa altura, um grupo criou o embrião de rede social “Virtual Praxis”, que corria ainda em DOS¹⁰ nos ecrãs dos terminais da referida sala, onde nos juntávamos amiúde nos fins de tarde. Ao relembra-los estes tempos, é inevitável sentir por um lado nostalgia, mas sobretudo o orgulho de quem acompanhou as embrionárias redes (internet e intranet) em contexto académico e acompanha a atual evolução no contexto pessoal e profissional.

O final do estágio chegou a passos largos com o sentir do dever cumprido e o orgulho da vitória. Significou também um elevado índice de cansaço e a incontornável incerteza face aos concursos de professores, no ano seguinte. Porém, sobrepunha-se a vontade de aprender sempre mais, e o mês de agosto de 1998 trouxe mais um curso, desta vez o *Sprach- und Landeskundeseminar*, enquanto bolseira da *Christian-Albrechts-Universität* em Kiel¹¹. O ponto mais a norte da Alemanha tornava-se assim território explorado e o conhecimento da língua e da cultura alemã evoluía exponencialmente, num crescendo que parecia, por essa altura, imparável.

¹⁰ O DOS, sigla para *Disk Operating System* ou sistema operacional em disco é um acrónimo para vários sistemas operativos intimamente relacionados, que dominaram o mercado para compatíveis IBM PC, sobretudo entre 1981 e 1995.

¹¹ Na sequência da minha candidatura às vagas publicitadas na Faculdade de Letras da Universidade, viria a ser selecionada para participar neste Seminário de Língua e Cultura Alemã, financiado pela Universidade de Kiel.

1.1.3. Experiência como docente – a trilogia

No ano letivo de 1998/99, a colocação como professora profissionalizada contratada levar-me-ia até à escola do meu concelho, a Escola Básica Integrada de Pampilhosa da Serra, para lecionar a disciplina de Inglês ao 3º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Este regresso às origens significou também o regresso à casa de família e um estreitar de laços que o percurso universitário havia, de algum modo, limitado. Um ano letivo que guardo com especial carinho, pelos alunos que acompanhei, alguns deles da minha aldeia, que então abandonavam o trato familiar, substituindo-o com reverência pelo de “Professora Cristina”. Este foi um dos poucos anos letivos em que o serviço distribuído se limitou a turmas e sem cargos, como constataremos adiante. No entanto, no final do ano, fui convocada para Membro da Comissão de Acompanhamento das Provas Globais, organizando e supervisionado todo o processo. Nessa altura lecionei também a disciplina de Técnicas de Tradução de Inglês do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, em turmas de 10º e 11º ano. Tratava-se de uma área disciplinar para a qual não tinha propriamente uma formação específica, se considerarmos a matriz da formação-base, mas para a qual estava, enquanto professora de Inglês, naturalmente capacitada, não fosse o ensino de excelência ministrado na Universidade de Coimbra. Para tal contribuíram sobremaneira as cadeiras de Inglês I e II e de Linguística Inglesa I e II, a par do trabalho global realizado ao longo do curso.

O investimento na formação académica já tinha sido uma constante nos anos anteriores e esse ano letivo não quebraria a cadência. Assim, avancei em novembro de 1998 para a frequência do Mestrado em Literatura e Cultura Alemãs Modernas e Contemporâneas, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, concluindo a parte curricular em novembro do ano seguinte, com a defesa dos trabalhos dos Seminários: “Problemas da Cultura Alemã do Século XX: a representação da violência e a violência da representação”, “Mitos Clássicos e Românticos na Literatura Alemã do Século XX”, “Normalidade e Anormalidade na Prosa Narrativa da Primeira Metade do Século XX”. Tratou-se de um ano letivo de elevada exigência anímica e mental, porém vitorioso, conciliando o trabalho académico com a componente profissional e as muitas viagens pelas sinuosas estradas entre a Pampilhosa da Serra e Coimbra.

Quiseram os concursos de professores que o ano letivo de 1999/2000 decorresse bem perto da escola anterior, na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos e Secundária de Pedrógão Grande, na qual trabalhei enquanto professora profissionalizada contratada, a lecionar a disciplina de Inglês ao 3º Ciclo do Ensino Básico. Enquadrada num contexto sociocultural bastante semelhante ao do ano anterior, teria sido um ano de trabalho sereno, não fosse a atribuição de importantes cargos ao nível da gestão escolar, como a Coordenação de Diretores de Turma do 3º Ciclo e a Coordenação da Comissões de Acompanhamento das Provas Globais e de Implementação dos Apoios Pedagógicos Acrescidos,

atividades que teremos oportunidade de analisar com detalhe nas secções 1.2. e 1.3. Por essa altura também, iniciava a minha longa jornada no cargo de maior responsabilidade e envolvimento numa escola, a direção de turma, desta feita, com duas direções de turma num mesmo ano letivo. Esta era uma área para a qual não tínhamos sido preparados nem na Faculdade, nem no ano de estágio, requerendo, contudo, saberes e competências muito específicos e determinantes para o sucesso do seu desempenho. Foi, pois, um ano letivo de muito estudo autónomo, formação profissional e longas horas de dedicação à escola.

O terceiro ano de contrato, enquanto professora profissionalizada contratada decorreu no ano letivo de 2000/01, na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos e Secundária de Fornos de Algodres, a lecionar a disciplina de Inglês ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Ali a vida corria tranquilamente, num contexto social do interior, todavia, esta realidade trazia mais e maiores turmas, do ensino secundário, o que na verdade me entusiasmava muito. Surgiam neste contexto também maiores desafios, pois o nível de proficiência das turmas era muito heterogéneo, com graus de empenho francamente diversos e posicionamentos muito díspares dos diretores de turma na resolução dos problemas. Tornou-se, portanto, necessário focar a atenção nas soluções, procurando ações de formação nas áreas mais prementes, como o trabalho com grupos heterogéneos e as necessidades educativas especiais, como à data se designavam¹². No British Council, em Coimbra, frequentei nessora as ações *Large Classes and Mixed Ability*, orientada por Andrew Ryder; *Using Music and Songs*, orientada por Thresa Bennion e ainda a ação *Teaching Advanced Writing*, orientada por Robert Grant. Com o objetivo de compreender melhor a heterogeneidade das minhas turmas, frequentei também a ação *Olhando de perto as Necessidades Educativas Especiais*, promovida pela Equipa de Apoios Educativos e pelos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola Básica 2,3/S. de Fornos de Algodres. Nesse ano envolvi-me igualmente com entusiasmo na Área-escola, área curricular não disciplinar, que viríamos a conhecer mais tarde pelo nome de Área de Projeto.

1.1.4. Experiência como docente – um QZP desejado

Na sequência dos três anos como contratada, que relatei anteriormente como “a trilogia”, reuni então os requisitos para concorrer ao quadro do Ministério da Educação, o que viria a concretizar-se com sucesso no final de 2001, altura em que ingressei no quadro de zona pedagógica (QZP) de Castelo Branco. Constituiu uma alegria imensa e mais um sinal do percurso de sucesso que cumpria na ainda jovem carreira. Os anos letivos de 2001/02 até 2003/04 foram vividos na Escola Básica Integrada de São Domingos, na Covilhã, enquanto professora a lecionar a disciplina de Inglês ao

¹² Atualmente designada de Educação Inclusiva, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018.

3º Ciclo do Ensino Básico e desempenhando ainda os cargos de Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras, membro do Conselho Pedagógico, para além de diretora de turma (doravante DT). Recordo com carinho a memória das flores que povoavam a vidraça da biblioteca, na fachada virada para o hall de entrada da escola; tinha de ser uma escola alegre, viva, criativa e integradora para encher assim de cor uma visitante à chegada! E assim foi, enamorei-me das flores e das cores e senti-me ali em casa, fazendo da escola cor-de-rosa, como os miúdos lhe chamavam, a minha segunda casa até aos dias de hoje. Mesmo com as oportunidades que os concursos de professores iam abrindo, concorria sempre para a “minha” escola, pois cada vez mais sentia fazer sentido a minha presença, como quem tem um propósito ou missão.

Naquela conjuntura, apresentava-se evidente que o ensino do Alemão ficaria para trás, num contexto de interioridade em que as escolas não abriam turmas de ensino de alemão e em que o castelhano assumia rapidamente um protagonismo que nem os docentes de francês haviam antecipado. A conclusão da tese de Mestrado “A violência da técnica e a sátira apocalíptica em Karl Kraus”, sob supervisão do Professor Doutor Sousa Ribeiro, afigurava-se assim gradualmente mais descontextualizada para uma professora cuja carreira girava cada vez mais em torno da língua inglesa. Em janeiro de 2003, foi-me conferida a Pós-graduação em Estudos Germanísticos, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, por ter concluído o primeiro ano do mestrado. Na mesma altura, as alterações legislativas determinaram que docentes com formação bidisciplinar se vinculassem exclusivamente a um grupo de recrutamento; ficava, portanto, clara a vitória do grupo 330-Inglês, num país onde as turmas de alemão se encontravam apenas nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto e no turístico Algarve.

O ano letivo de 2004/05 trouxe consigo desafios acrescidos, que me obrigaram a um pedido de destacamento por gravidez de risco. Assim, tornei-me nesse ano não apenas professora de Inglês, mas também de apoios educativos a crianças com necessidades educativas especiais e de apoios pedagógicos acrescidos na escola da cidade onde vivia, na Escola Básica João Franco no Fundão, no quadro de zona pedagógica de Castelo Branco. Num ano bastante diferente do que era a minha rotina profissional, fiz parte da equipa da Biblioteca Escolar, dando muitas vezes apoio imediato a alunos e acompanhando-os nas suas atividades de pesquisa e tratamento de informação, uma vez que estes se deslocam frequentemente à biblioteca para realizarem pesquisas para trabalhos de grupo e individuais, ou como complemento de tarefas solicitadas pelos professores em contexto de aula. Para além das atividades de desenvolvimento de competências transversais, prestava apoio na realização de tarefas das várias disciplinas, sempre que solicitado por alunos que ali realizavam os seus trabalhos de casa. Acresceu a colaboração em todas as iniciativas desenvolvidas, no âmbito do plano de atividades da Biblioteca, bem como a realização de tarefas solicitadas pela Coordenação da Biblioteca, num contexto de trabalho diversificado e criativo que muito valorizou a minha carreira.

Como referi anteriormente, nesse ano não tinha turmas atribuídas, realizando outras atividades: apoio educativo a alunos, tanto com necessidades educativas especiais, como em atividades de reforço de aprendizagens e medidas de promoção do sucesso, tanto em Português como Inglês. Ávida de retomar de alguma forma ao trabalho com os alunos em língua estrangeira, criei o meu primeiro clube de Inglês e reorganizei o espaço e os materiais do grupo disciplinar, dando visibilidade a um espaço que, já existindo, poucos conheciam. Depois de publicitado o clube, chegaram as primeiras alunas: deliciaram-se com os jogos, as músicas didatizadas e os meus exemplares da *Scholastic Classroom Magazine*¹³. O Clube de Inglês permitia aos adolescentes criarem percursos de aprendizagem diversos, de acordo com as suas suscetibilidades e interesses pessoais e escolares. As atividades desenvolvidas em cada sessão eram as escolhidas pelos participantes, de entre o leque de sugestões que eu apresentava e das concretizáveis em termos de materiais do clube: utilização do material informático disponível (CD-ROM), jogos em língua inglesa, conversas em inglês, audição de canções, pequenas histórias e outros registos gravados, resolução de fichas de trabalho para desenvolvimento das várias macrocapacidades. O clube contribuía para motivar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa, desenvolver capacidades de expressão e de comunicação verbais em inglês, incentivando a autonomia, a cooperação e o sentido de responsabilidade, a par da contribuição para o desenvolvimento de métodos de trabalho. Para além destas atividades, eram realizadas outras, em espaços diversos, por forma a cativar os alunos e a fomentar a exposição à língua inglesa: a divulgação d'“O site da semana”, no âmbito dos interesses dos alunos, mas sempre numa perspetiva educativa (na sala de informática da biblioteca); ou a criação do placard do Clube de Inglês (nas vitrinas junto ao bar dos alunos), no qual era colocado semanalmente um desafio novo: adivinhas, palavras cruzadas, quebra-cabeças, anedotas, frases célebres, pensamentos, sugestões de *websites* para aprendizagem da língua inglesa (na sala de informática da biblioteca). Com tempo para experimentar e desafiar os alunos fora da sala de aula, desenvolvi um gosto acrescido pelas atividades extracurriculares em língua inglesa.

O ano letivo de 2005/06 levar-me-ia à EB 2/3 do Teixoso, ainda como professora do quadro de zona pedagógico de Castelo Branco, a lecionar a disciplina de Inglês ao 3º Ciclo do Ensino Básico. O horário de trabalho desse ano incluía muitas turmas, níveis diversos e turmas com muita necessidade de acompanhamento, deixando ainda assim energias para a criação do projeto “ELAB” (*English Language Lab*). Esta iniciativa nasceu no contexto do Departamento de Línguas e funcionava como espaço autónomo de criatividade e aprendizagem não-formal para os alunos do terceiro ciclo.

¹³ A editora americana *Scholastic Press*, fundada em 1925, disponibiliza um conjunto muito diverso de publicações organizadas por níveis de proficiência e destinadas a alunos de língua estrangeira. No início do século disponibilizava sobretudo revistas, mas a evolução do mercado e do digital tem levado a editora a um crescimento assinalável, com a produção de materiais em diversos suportes.

Desempenhava nessa conjuntura as funções de delegada do 3º grupo (ou seja, de Inglês), com funções de subcoordenação, pelo que a criação do clube se afigurava como uma iniciativa também no âmbito dessa coordenação. Com o *upgrade* da tecnologia, o ELAB tornou-se numa versão melhorada do anterior clube, integrando gradualmente as práticas tecnológicas no espaço da sala de informática, que se tornara, entretanto, um espaço de uso obrigatório para os alunos inscritos. O recurso à internet, pese embora a fraca qualidade, abria novos caminhos exploratórios: tornava-se possível fazer pesquisas, tratamento e edição de informação para a realização de trabalhos escolares e o uso de *sites* para treino de gramática e de vocabulário em contexto. Esse ano letivo tornou-se um contexto de descoberta e aprendizagem a vários níveis, abrindo caminho para algumas ações de formação, das quais destaco aquela que me levou à aventura de criação de uma página *web* para o Clube de Inglês, pondo em prática os conhecimentos adquiridos.¹⁴

1.1.5. Experiência como docente – PQND e a casa cor-de-rosa

Desde o ano letivo de 2006/07, sou professora do quadro de escola/agrupamento do Ministério da Educação, com nomeação definitiva (PQND), da disciplina de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico. A mudança de vínculo, na forma como está estruturada a carreira docente, conferiu uma acrescida segurança à minha carreira e um quase “estatuto”¹⁵, dentro da instituição. Desde esse momento, enquanto professora no Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve (Covilhã), foram surgindo novas funções, como a de Coordenadora de Departamento de Línguas, Conselheira do Conselho Geral, Coordenadora do Projeto Europeu Comenius - Escolas de Acolhimento, Orientadora/Supervisora dos Assistentes Comenius, promotora e dinamizadora do projeto ELAB, membro da equipa eTwinning e Erasmus+, entre outras. A todas elas, ao longo dos anos e sem interrupções, acresceu a função de DT, com as tão elevadas responsabilidades associadas.

A escola, que, na secção 1.1.4. apresentei florida e acolhedora, ganhou nova cor e passou a ser tratada como “casa cor-de-rosa”. Aliás, o próprio projeto educativo denominou-se, durante muitos anos, “Casa Comum”, deixando transparecer a ligação afetiva entre os membros da comunidade educativa. Esta escola e este contexto têm sido, ao longo do tempo, férteis em vivências, projetos, desafios, troca e discussão de ideias, mas principalmente na construção de relações de proximidade e afeto, com um contributo inestimável para o meu crescimento como professora e pessoa. É a escola que se tornou “a segunda casa”, onde as alunas e os alunos são carinhosamente “as minhas meninas e os meus meninos” e o lugar a que, findo o 9º ano, regressam sempre para nos visitar, trazendo as

¹⁴ Ação de 20 horas em FrontPage 2000, promovida pela Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação (FDTI).

¹⁵ À data, como agora, ainda se ouvem por vezes as vozes que infelizmente diferenciam o docente não pela qualidade do trabalho que desenvolve, mas pelo vínculo que tem ao quadro, à escola, ou à função pública.

histórias da vida na secundária e as memórias dos anos na nossa escola; o sorriso, esse, é sempre de saudade e de reconhecimento, o que me enche a alma e o coração.¹⁶

1.2. Coordenação Pedagógica e participação em estruturas de gestão

Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire.

W.B. Yeats

A escola dos últimos vinte anos, a que melhor conheço, tem sido um espaço de crescimento integral, oferecendo contextos de aprendizagem diversificados e interdisciplinares, capazes de extrapolar as salas de aula e os programas¹⁷ das disciplinas, conferindo aos jovens um papel central em que tudo concorre para o seu desenvolvimento pessoal, social e académico. Também o pessoal docente tem de acompanhar a mudança e exercer muitos papéis para além de educadores, formadores e facilitadores, em campos de ação e contextos diversificados, fora da sala de aula, como os que apresento de seguida.

1.2.1. Direção de Turma

No ano de 1999/2000, foi-me atribuída pela primeira vez a função de diretora de turma. Tratou-se de um ano particularmente desafiante, considerando que me foram atribuídas duas direções de turma no mesmo ano. Apesar de, no final, ter feito um balanço muito positivo do trabalho desenvolvido, registei adicionalmente algumas sugestões no relatório: a atribuição de uma terceira hora no horário, para acompanhamento da direção de turma (marcada quer no horário do docente, quer no dos alunos), permitiria que muitas tarefas - como a eleição do delegado e subdelegado de turma, o preenchimento dos inquéritos socioeconómicos, a prossecução de formalidades relativas à organização de visitas de estudo, a entrega de documentos destinados aos encarregados de educação a resolução de questões pontuais que envolviam a turma e até advertências aos alunos na sequência de informações decorrentes de reuniões do Conselho de Turma - fossem cumpridas fora do tempo letivo da disciplina do docente. Para além das vantagens evidentes para a disciplina lecionada pela

¹⁶ As redes sociais têm ajudado a manter a ligação: em setembro de 2016 criei o grupo de Facebook “Antig@s alun@s de São Domingos” e no presente ano letivo, na celebração dos 25 anos da escola, conto lançar a Rede Alumni, um projeto já apresentado ao Conselho Pedagógico e que visa a criação de uma comunidade alargada de antigos alunos, como mais-valia para a estratégia de crescimento e consolidação do agrupamento na comunidade.

¹⁷ No tempo em que decorreu a escrita deste relatório, o Despacho n.º 6605-A/2021 veio definir os referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, pelo que a terminologia usada neste relatório foi ajustada ao tempo em que decorreram as experiências relatadas e aos documentos em vigor nesses momentos.

docente/DT, essa hora de ADT (acompanhamento à direção de turma) permitiria também o ensino de estratégias de organização do tempo de estudo, a aquisição de métodos de trabalho (inclusive a criação de sala de estudo) e a educação para a cidadania, entre muitas outras coisas.¹⁸

Ao longo deste relatório, pretendo destacar também que, embora nem sempre adequadamente valorizado nas escolas, o exercício de funções na direção de turma constitui porventura a peça-chave em toda a dinâmica que a escola encerra. Considero que, como professora-DT, estabeleço pontes nevrálgicas entre as atividades de ensino aprendizagem (associadas ao papel de docente, ao papel de discente e ao papel de encarregado de educação/tutor) e as de planeamento e controlo pedagógico (associadas à função de Coordenação de Departamento Curricular e à função de Coordenação de Diretores de Turma). Estas funções extravasam largamente a burocracia do passado, dos meus primeiros anos como professora, assumindo-se agora como cargo essencial na coordenação de todo o trabalho do Conselho de Turma, ao nível da planificação e execução da articulação curricular e da implementação da educação inclusiva. À medida que o tempo passa e escola se modifica, cada vez mais se observa a sobrecarga da Direção de Turma, como espaço para o exercício de todas as responsabilidades: a implementação, coordenação e supervisão da educação inclusiva; o acompanhamento da aplicação da estratégia nacional para a cidadania; a operacionalização dos domínios de autonomia curricular; até a verificação e controlo do preenchimento de dados relativos a avaliações na plataforma E360.¹⁹

Ao longo dos anos perdi a conta às vivências como Diretora de Turma: as conversas de corredor, os elogios, as chamadas de atenção, os telefonemas para casa, os infindáveis horários de atendimento, as visitas de estudo, os jantares de fim de ano, os saraus, as palestras, os abraços e tanto mais. Do todo, relembro sobretudo o resultado do processo: a evolução do 7º ao 9º ano, o crescimento e as relações criadas. Acredito, cada vez com mais intensidade, que é no universo da relação pedagógica que podemos ou não crescer como docentes, pois que a evolução se faz sobretudo pela relação afetiva e individual que se cria com cada aluno; a aprendizagem do que é “escolar” vem claramente depois. Esta relação constrói-se sempre na base do respeito, mas também do conhecimento, da cooperação, talvez mesmo através de uma breve palavra reservada para o fim da aula e que cria com cada um, um momento de partilha e cumplicidade. Acredito que só depois de cativarmos cada adolescente será possível motivá-lo a trabalhar connosco, sendo por isso tão importante a figura da DT no estabelecimento de pontes, que possam evoluir posteriormente para bases de entendimento indispensáveis à aprendizagem nas várias disciplinas.

¹⁸ A proposta de melhoria que implementei nesse ano, tornou-se mais tarde num projeto, que apresento na secção 1.4.

¹⁹ Registo com surpresa que o Ministério da Educação venha apresentar às escolas, em 2021, o acesso à plataforma E360, criada em 2017 no âmbito do Simplex, como proposta a um grupo restrito de escolas-piloto, sobretudo num período que se quer de inovação, avanço tecnológico e digital.

Os anos de profissão foram profícuos em oportunidades de crescimento com as Direções de Turma, através da realização de muitos projetos e parcerias. Uma delas foi a iniciativa Parlamento dos Jovens²⁰, promovida pela Assembleia da República, que propõe às escolas o debate de um tema em sessões a diversos níveis (escolar, distrital e nacional). Demorou algum tempo até que a direção da escola acesse à minha insistência em iniciar a implementação do projeto, porém, no ano letivo 2008/09 viria a conseguir implementá-lo nas aulas de Formação Cívica, numa altura em que a Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura propunha o tema “Alimentação e Saúde” para o 2º e 3º ciclos. O tema acabaria por envolver todo o 3º ciclo, uma vez que se enquadrava também no trabalho do Clube de Saúde: num primeiro momento, o tema foi debatido em assembleia de turma, tendo todos os alunos a oportunidade de se expressar sobre o assunto; de seguida, os alunos organizaram-se em listas candidatas às eleições, organizando a campanha eleitoral e apresentando as suas ideias, tanto através de cartazes, como de intervenções na rádio escolar e em debates; no dia das eleições, replicando o sistema eleitoral nacional, os alunos votaram na lista que iria representar a escola na fase distrital; a conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com o sistema de representação proporcional e o método da média mais alta de Hondt. Durante todo o processo, a comissão eleitoral, cuja direção eu assumia, acompanhava o processo e o envolvimento de todas as turmas, articulando a dinâmica com os respetivos Diretores de Turma. Na fase distrital, o processo de debate e votação repetiu-se, sendo eleita a lista que representou depois o distrito na fase nacional, na Assembleia da República. Este programa²¹, que foi ganhando notoriedade, continua a contribuir para incentivar o interesse dos jovens pela participação cívica e política, desenvolvendo concomitantemente as capacidades de argumentação na defesa das ideias, com respeito pelos valores da tolerância e da formação da vontade da maioria. Como noutras situações, foi difícil o início, mas tornou-se inevitável a continuidade do projeto na escola, o que constituiu naturalmente causa de manifesta satisfação.

1.2.2. Coordenação de Diretores de Turma

O desconhecimento dos procedimentos inerentes à função de Coordenadora de Diretores de Turma afigurava-se preocupante à data de aceitação do cargo, no ano letivo de 1999/2000. Acrescia a escassa experiência profissional nesta matéria, fator que me levava a olhar com preocupação para um ano letivo em que teria a meu cargo a coordenação das atividades desenvolvidas no 3º ciclo. Partindo da premissa de que a ambivalência desta profissão advém também de uma formação sempre

²⁰ O programa Parlamento dos Jovens é organizado pela Assembleia da República, em colaboração com outras entidades, com o objetivo de promover a educação para a cidadania e o interesse dos jovens pelo debate de temas de atualidade. (<https://app.parlamento.pt/Webjovem2009/index.html>, acesso a 9/11/2020)

²¹ O *website* <https://jovens.parlamento.pt/> disponibiliza todas as informações sobre este programa.

inacabada e de um conhecimento em contínua construção, procurei por todos os meios colmatar as lacunas que sentia existirem na minha formação, em relação às tarefas que a partir desse momento teria de desempenhar. Mercê de um esforço acrescido de pesquisa, apoio dos pares, trabalho de equipa e cooperação, foi possível desempenhar com sucesso essas funções.

Do trabalho desta coordenação destaco a organização das reuniões de avaliação, com a criação de um roteiro que permitia aos Diretores de Turma liderarem os trabalhos e redigirem a ata da reunião com maior facilidade²². Relembro também os debates *online* promovidos pelo Instituto da Juventude, em que dei alguma formação básica aos alunos, sobre navegação na internet. Destaco finalmente a articulação com o órgão de gestão e o Conselho Pedagógico, as propostas de visitas de estudo, os processos de avaliação especializada e a criação de diretrizes para os projetos área- escola. Considero tratar-se de um cargo de elevada relevância, na articulação horizontal, mas também vertical, que ganhou recentemente responsabilidades acrescidas com a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI) e as obrigações de articulação para implementação da legislação em vigor²³.

1.2.3. Coordenação do Departamento de Línguas

O ano letivo de 2001/02 proporcionou novidades em termos de atividades promovidas pelo departamento, sobretudo por incluir atividades nunca dinamizadas naquela escola. Em termos gerais, as minhas funções como Coordenadora prendiam-se com o previsto na lei: a “articulação com restantes estruturas pedagógicas e de gestão da escola”, a “promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas”, a “promoção da troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular” e a “coordenação das orientações curriculares e dos programas, promovendo a adequação dos seus objetivos à situação concreta da escola”²⁴. Visando a melhoria da qualidade das práticas educativas, uma das minhas preocupações centrou-se em proporcionar aos membros do conselho momentos de investigação, reflexão e de estudo. Assim, promoveram-se mesas redondas e encontros com autores de manuais em língua estrangeira, visando abordagens menos tradicionais no ensino, tais como o recurso ao jogo, à expressão corporal e à exploração da compreensão e produção oral. Este último foi aliás o grande tema de reflexão ao longo do ano letivo e que decorria da constatação de uma situação-problema: o escasso recurso aos domínios da oralidade

²² Este roteiro, a que chamei de “documento orientador para as reuniões de avaliação”, foi proposto ao Conselho Pedagógico e integra ainda hoje os documentos-base da minha escola.

²³ Refiro-me ao Decreto-Lei n.º 54/2018.

²⁴ Conforme o RI, em http://www.aelaneve.pt/wp-content/uploads/2019/05/regulamento_interno-1.pdf (acesso a 7/12/2020)

nas aulas de língua estrangeira. Nesse âmbito, refletimos sobre as causas, os meios disponíveis, a motivação de discentes e docentes e os resultados das aprendizagens. Esta análise aconteceu em vários momentos, enquadrada logo no início do ano na elaboração de planificações, depois durante o processo de definição de competências e de critérios de avaliação, sendo mais adiante retomada no momento da apreciação de manuais. Embora reconheça que as alterações nas práticas não se fazem de imediato, estas reflexões foram de elevada importância, porque deixaram sementes de mudança e puderam contribuir para experiências inovadoras na escola, a médio e a longo prazo, como veremos mais adiante na secção 1.5.2.

Ainda no âmbito da promoção de atividades de estudo e reflexão no contexto do departamento, promovi uma ação de formação sobre Internet, mais concretamente sobre construção de *webpages*. Esta ação visou a aquisição de novas competências que permitissem aos docentes desenvolver outras atividades, usando a Internet cada vez mais como ferramenta para um trabalho dinâmico e empreendedor. Para tal, dinamizei uma ação de carácter predominantemente prático, direcionada para as aplicações pedagógicas da *World Wide Web* (WWW) e para a versatilidade dos resultados alcançáveis.

Outra preocupação do departamento, inseparável dos aspetos anteriormente abordados, foi a promoção da troca de experiências e a cooperação entre os seus membros. Neste âmbito, foi atribuído especial destaque às iniciativas de colegas, cuja partilha, nomeadamente de experiências pedagógicas, relato de boas práticas, replicação de formação frequentada, alcançava divulgação privilegiada no departamento. Não obstante os esforços, alguns colegas manifestavam relutância em dar a conhecer o seu trabalho, em partilhar materiais, em reconhecer dificuldades e/ou problemas ou em procurar soluções junto dos pares; esta particularidade, tendencialmente em declínio, contrariava todo o espírito subjacente à profissão.

De entre as iniciativas concretizadas nesse ano, destaco a Feira do Livro Inglês, com a colaboração da Livraria Britânica de Lisboa, que contou com cerca de 300 títulos em língua inglesa, o *Red Nose Day* (dia dos desafios) e ainda os concursos de *Spelling*. Houve inovação, por se promover a aquisição de outras competências, por se dar lugar à iniciativa dos alunos e a outros dos seus saberes, por se reunirem professores, alunos e auxiliares numa mesma ação de formação e assim os colocar lado a lado na magia do aprender. Em regra, divulgávamos todas as atividades no jornal escolar “Casa Comum”, pelas mãos de jovens jornalistas e em estreita ligação com a comunidade.

Numa época em que ainda se usavam o leitor de CDs, o retroprojektor e acetatos, este trabalho de coordenação e as suas propostas constituíam uma clara inovação. Nesse ano promovi também a caça ao tesouro na internet, cujo objetivo era fazer um “percurso” *online*, seguindo as pistas do roteiro, visitando páginas em Inglês e recolhendo informação, para no final alcançar/descriptar o tesouro.

Em termos conceptuais, a *Treasure Hunt* assemelhava-se ao que hoje designamos por *Breakout Rooms* ou *Escape Rooms*, porém com as ferramentas da altura.²⁵

Noutro âmbito de funções, criei um fundo documental na biblioteca, para tornar acessível e utilizável uma variedade de materiais do departamento, oferecidos pelas editoras (jogos, posters, *flashcards*). Outra responsabilidade desse cargo era a organização de processos solicitados pelo Conselho Pedagógico, dos quais destaco a “Definição de Competências Essenciais das Línguas Estrangeiras”, “Definição de Critérios de Avaliação”, “Elaboração das Provas Globais” e “Apreciação e Seleção de Manuais”. Finalmente, introduzi uma prática de avaliação de desempenho, ao nível da Coordenação do Departamento, através da qual os docentes avaliaram o desempenho da coordenação, respondendo a um inquérito anónimo²⁶. Os inquéritos, com o respetivo tratamento de dados, foram depois incluídos no meu relatório final enquanto coordenadora, entregue ao Conselho Executivo no final desse ano letivo.

1.2.4. Subcoordenação do Departamento de Línguas

O desempenho da função de Subcoordenação surgiu no ano letivo de 2005/2006, na Escola Básica do Teixoso, uma escola de pequenas dimensões, na qual o Grupo de Inglês tinha apenas quatro elementos e cujo funcionamento assentava sobretudo na primazia dos departamentos e das decisões do Conselho Pedagógico. Nessa altura os grupos disciplinares tinham um desempenho pouco expressivo: os canais de comunicação funcionavam muito centrados na Direção e, como tal, o grupo disciplinar nem sempre estava ao corrente das atividades, projetos ou quaisquer outras dinâmicas da escola. Tornou-se, pois, um tempo de coordenação sem grandes oportunidades de ação, intervenção ou inovação, resumindo-se a tarefas de transmissão da informação do Conselho Pedagógico e a decisões sobre as atividades específicas da disciplina de Inglês. Nessa época, as disciplinas trabalhavam bastante à parte e não existiam ainda boas estratégias de interdisciplinaridade nem cooperação nos Conselhos de Turma.

Lançando agora um olhar valorativo, aprecio ainda mais o avanço da Escola Pública nos últimos anos, a evolução das práticas organizacionais e a recentragem na figura do aluno como essência de toda a vida escolar.

²⁵ As atuais versões digitais de implementação desta metodologia ganharam interatividade, através da utilização de recursos digitais e da gamificação. Ver a este propósito o artigo “A review on the use of escape rooms in education – touching the void” por Taraldsen, Lene H. *et al.* (2020)

²⁶ Qualquer que seja o âmbito de aplicação, sempre entendi a avaliação como um processo dinâmico, logo, impensável sem a participação das partes envolvidas.

1.3. Cargos desempenhados

1.3.1. Coordenadora do Projeto Europeu Comenius - Escolas de Acolhimento

Ao longo de três anos letivos, entre 2010 e 2013, na Escola Básica de São Domingos do Agrupamento a Lã e Neve, fui a impulsionadora, coordenadora e supervisora do programa Comenius-Escolas de Acolhimento ²⁷, tendo preparado as candidaturas, projetos de trabalho e desenvolvido todas as iniciativas e formalidades para a integração dos assistentes de línguas. Os assistentes da Bélgica trabalharam connosco com bolsas de 3 meses, ou seja, durante o 1º período letivo, e a assistente de Espanha, durante 6 meses.

Como os assistentes chegavam sempre uma semana antes do início do estágio, acolhia-os ainda fora do contexto escolar; já tinha tratado do alojamento e dos contactos para o estabelecimento de parcerias com a Universidade da Beira Interior (UBI), a Câmara Municipal e museus da região. Para além da visita guiada pela cidade e do tratamento de formalidades (cartão de estudante da Universidade para frequência de curso de Língua Portuguesa e acesso a todas as infraestruturas, seguro de acidentes pessoais, acesso a cuidados médicos), os assistentes usufruíam de uma semana de integração antes do alojamento em apartamento.

O período de indução prolongava-se por três semanas, já em contexto escolar. Os assistentes desenvolveram diversas atividades: dinamização do clube de língua neerlandesa, para iniciar/desenvolver a compreensão e a expressão dos alunos/discentes na língua materna do assistente; implementação de atividades lúdicas de aprendizagem da língua para alunos em risco de exclusão ou abandono; apoio a discentes com dificuldades na aprendizagem das línguas estrangeiras; participação em aulas de reforço ou apoio pedagógico acrescido; participação nas reuniões do Departamento de Línguas; envolvimento nas aulas de inglês na escola; dinamização de sessão informativa sobre aspetos culturais do país de origem (organizadas sectorialmente para alunos – 3º ciclo – na Formação Cívica); dinamização de atividades de comemoração de dias significativos da cultura espanhola, do dia europeu das línguas, do Halloween e do Natal, bem como visita ao laboratório de línguas da Universidade da Beira Interior.

Criaram-se murais interculturais, com vocabulário em flamengo e castelhano, e dados sobre as línguas faladas nos países. Por ocasião do *Halloween*, desenvolveram atividades diferentes do usual,

²⁷ O Programa Comenius foi, entretanto, reformulado. À data, enquadrava-se num programa abrangente da Comissão Europeia, de ação no domínio da educação e formação intitulado Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que incluía quatro subprogramas sectoriais - Comenius (para as escolas), Erasmus (para o ensino superior), Leonardo da Vinci (para o ensino e formação profissionais) e Grundtvig (para a educação de adultos). Os sítios online destes programas foram descontinuados; atualmente o programa Erasmus+ agrega todas as iniciativas, encontrando-se o guia disponível em https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_pt.pdf (acesso a 15/12/2020)

como uma *haunted classroom*, através da transformação de uma sala de aula normal numa experiência sensorial, ao ritmo de Michael Jackson e do seu Thriller: os alunos percorriam um percurso pré-determinado, realizando atividades, lendo pequenos trechos em inglês, fazendo jogos e provando mesmo uma *magic potion*; foi algo inovador e muito entusiasmante para a escola.

No projeto Comenius estiveram envolvidos não só os docentes, mas também os encarregados de educação, antigos alunos da escola e assistentes operacionais, que tiveram oportunidade de participar num curso de língua inglesa (em horário pós-laboral), que implementámos na escola sede do agrupamento. Aos três assistentes foi dada a possibilidade de frequentarem um curso de Português para estrangeiros, graças à parceria entre a nossa escola e a Universidade da Beira Interior²⁸.

Como supervisora, fiz o acompanhamento dos três períodos de assistência e cumpri as formalidades decorrentes da avaliação semanal e mensal da sua implementação; as apreciações ficavam cristalizadas tanto no processo do projeto, como nas atas, em sede de Departamento Curricular de Línguas. A agência PROALV²⁹ fez a monitorização do processo, recolhendo as avaliações finais, tanto da escola de acolhimento, como dos assistentes; o balanço final traduziu-se num grande sucesso.

1.3.2. Orientadora de estágio

Para além do trabalho como orientadora/supervisora do trabalho dos assistentes Comenius, explanado anteriormente, pude trabalhar também como orientadora de estágio de uma formanda do Curso Tecnológico de Aplicações Informáticas de Gestão, ministrado pela Escola Tecnológica da Beira Interior³⁰ no ano letivo de 2006/07.

A formação nesta instituição é feita em contexto de trabalho-estágio pelo que, como se pode ler no seu *website*, se tratou de um curso de especialização tecnológica, com o nível 5 de qualificação do QNQ.³¹ Como tal, pretendia-se que a estagiária, enquanto técnica especialista em aplicações informáticas de gestão, conseguisse, à saída, de forma autónoma ou em equipa, implementar tecnologias informáticas no mundo empresarial, nomeadamente ao nível da gestão, contabilidade e fiscalidade. Foi nesse contexto que surgiu o convite para a orientação/supervisão do estágio profissional da formanda, na Escola Básica de São Domingos, integrando-a em diversas valências, tais

²⁸ A Universidade da Beira Interior possui um Centro de Línguas (Laboratório de Línguas), que ministra diversos cursos de línguas, abertos a estudantes e à comunidade.

²⁹ Refiro-me à Agência Nacional do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que geria o Programa Sectorial Comenius, que incluía os Períodos de Assistência - Escolas de Acolhimento.

³⁰ A Escola Tecnológica da Beira Interior (ESTEBI) é tutelada pela Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior (AFTEBI) e ministra cursos de especialização de nível pós-secundário bem como formação de quadros intermédios. (retirado de <http://www.aftebi.pt/>, acesso a 14/12/2020)

³¹ O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) detalha os objetivos, perfil de saída e estrutura do curso de especialização tecnológica de aplicações informáticas de gestão. (disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/home/cnq/>, acesso a 14/12/2020)

como os Serviços Administrativos e a Biblioteca Escolar. Os objetivos passavam por, conforme consta do referencial do curso no catálogo nacional de qualificações, utilizar técnicas de manipulação de aplicações de gestão: instalação, manutenção e utilização; analisar, criticar e selecionar aplicações de gestão em função de necessidades específicas; perspetivar o enquadramento dos sistemas de informação nas organizações e as novas técnicas de trabalho; utilizar os sistemas informáticos e planear, criar e estruturar novos sistemas informáticos através de bases de dados e projeto. Numa fase em que a Biblioteca Escolar estava a implementar novos sistemas de catalogação, gestão de utilizadores e fundo documental, esta parceria trouxe também ganhos significativos para a escola. Procedemos, entre outras coisas, à informatização de todas as publicações periódicas existentes no Bibliobase, utilizando o Kardex (modelo de registo de publicações periódicas), à atualização do registo de orçamentos e ao inventário em Excel.

Ao longo deste estágio de 400 horas, foi possível criar sinergias de benefício recíproco, em que a escola teve uma acrescida valorização enquanto parceiro estratégico no tecido local, ganhando visibilidade e pertinência enquanto instituição de educação e formação.

1.3.3. Avaliadora Interna - Avaliação de Desempenho Docente

A 11ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário³² trouxe, em 2012, novas regras à avaliação do desempenho docente. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 fixava que “a avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Para este efeito, é constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento.” (p. 855)

Foi nesse contexto que assumi as funções de avaliadora interna da professora contratada Ana Correia, do grupo 330. Apesar de não haver lugar à observação de aulas dos docentes em regime de contrato a termo, esta professora solicitara essa avaliação com o objetivo de poder vir a alcançar a menção de Excelente. Ao avaliador interno competia, conforme a legislação citada acima, proceder à avaliação da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos, em estreita colaboração com a Coordenadora do Departamento Curricular.

Uma das componentes que avaliei foi o projeto docente, que tinha por referência as metas e objetivos traçados no Projeto Educativo do Agrupamento e que consistia na apresentação do contributo da docente para a sua concretização. O projeto em causa traduziu-se num documento

³² O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário aplica-se aos docentes, qualquer que seja o nível, ciclo de ensino, grupo de recrutamento ou área de formação, que exerçam funções nas diversas modalidades do sistema de educação e ensino não superior, e no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência.

reflexivo e na criação de um portefólio de evidências das suas práticas e contributos para as metas e objetivos, cuja avaliação ficou a meu cargo.

No contexto de observação de aulas, procedi ao acompanhamento e registo dessas observações, realizando as reuniões de discussão das mesmas e preenchendo os documentos reflexivos da supervisão pedagógica. A observação de aulas correspondeu a um período de 180 minutos, distribuído por dois momentos distintos, em momentos diferentes do calendário escolar e incidindo sobre temáticas diversas da disciplina de Inglês. O processo foi concluído em articulação com a Coordenadora de Departamento para atribuição da menção de avaliação.

1.3.4. Membro do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve

Enquanto Coordenadora de Departamento na Escola Básica de S. Domingos, fiz parte do Conselho Pedagógico, órgão de relevo na vida de uma escola ou agrupamento de escolas. Neste contexto tive, como professora, uma visão amplificada da vida escolar e do funcionamento dos outros níveis de ensino, o que me proporcionou um melhor entendimento da vida da escola e dos percursos dos alunos.

O meu contributo nesse órgão passou muito pela implicação dos membros dos departamentos nas tomadas de posição, de modo que os coordenadores não decidissem baseando-se em opiniões ou posições pessoais, mas antes como verdadeiros representantes dos seus pares. Como tal, tomei iniciativas de auscultação dos membros, do departamento que representava, antes de votações ou discussão de matérias constantes nas ordens de trabalho; assegurava-me que as posições apresentadas representavam efetivamente os docentes do Departamento de Línguas. Curiosamente, esta estratégia de trabalho seria seguida por outros coordenadores, que conseguiram melhorar os níveis de adesão dos membros dos seus departamentos, na discussão das matérias em apreciação.

1.3.5. Conselheira do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve

Parr e Lamp (1996) defendem que o envolvimento dos cidadãos é a chave no processo para alcançar e manter a excelência e a elevada performance no setor público, pelo que importa, como refere Ramos (2016), “disponibilizar recursos e gerar sinergias proveitosas para a comunidade” (p.21). Foi com este propósito de serviço público que me envolvi como Conselheira do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve. O Conselho Geral é, no âmbito lei de bases do sistema educativo, o órgão de direção estratégica de qualquer agrupamento de escolas, responsável pela definição das linhas orientadoras de toda a atividade do agrupamento. Como tal, este conselho aprova os documentos basilares do agrupamento, nomeadamente o projeto educativo, regulamento interno

e planos anual e plurianual de atividades.³³ É também o Conselho Geral que aprova propostas de contratos de autonomia, relatórios de conta e de gerência e aprecia os resultados de execução nos diversos âmbitos. Por si só, o trabalho do Conselho Geral impacta toda comunidade e, como tal, é também sua função dirigir recomendações tendo em vista a melhoria e otimização dos resultados, no contexto do desenvolvimento do projeto educativo e cumprimento do plano anual de atividades. Durante três mandatos, envolvi-me empenhadamente nas funções de representação do corpo docente, neste importante órgão que acaba assim por desempenhar uma tripla função, de acordo com Freeman e Reed (1983) trata-se de uma função deliberativa que passa por aprovar (ou não) a quase totalidade dos documentos estruturantes da vida do agrupamento; uma função orientadora, uma vez que define as linhas orientadoras não só de como esses documentos deverão ser elaborados, mas também da forma como deverão ser submetidos à sua aprovação; uma função apreciativa, principalmente no que concerne aos relatórios periódicos e intermédios das atividades e aos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento (*apud* Ramos, 2016: 48).

O envolvimento enquanto Conselheira faria também com que se criassem sinergias e contactos com diversos parceiros da comunidade, tais como a Universidade da Beira Interior, a Câmara Municipal (através da vereação da educação e cultura), o Centro de Saúde (atualmente Unidade de Saúde Local) e instituições de intervenção local (como, por exemplo a Coolabora). Tal como referem Freeman e Reed (1983), esta relação com os parceiros reveste-se da maior importância para a organização, pois, quando a parceria é eficaz e funcional, há muitos vencedores, estando assim a organização mais bem preparada para cumprir a sua missão, metas e objetivos, que devem decorrer do equilíbrio entre os interesses de vários grupos que se relacionam com a mesma (*apud* Ramos 2016:19).

Poder exercer estes mandatos enquanto Conselheira, no Agrupamento de Escolas em que me tornei professora efetiva, tem sido uma experiência muito enriquecedora e, de algum modo, também uma forma de reconhecimento pelos pares.³⁴

1.3.6. Membro da Equipa do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

No ano letivo 2016/17, fiz parte da equipa do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), cuja prioridade se centrou em iniciativas relacionadas com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC). Pretendeu-se generalizar o uso de correio eletrónico institucional, tendo em vista a uniformização de contactos e maior facilidade na comunicação dentro do Agrupamento. No âmbito da formação de docentes, a equipa promoveu um Workshop sobre a

³³ Informação retirada de http://www.aelaneve.pt/wp-content/uploads/2019/05/regulamento_interno-1.pdf (acesso a 7/12/2020)

³⁴ Exercerei este cargo também no quadriénio 2021- 2025.

plataforma *Edmodo*³⁵, com o objetivo de motivar os docentes para a sua utilização no ano letivo seguinte. Outra das iniciativas foi a aplicação de um inquérito, que permitiu identificar as necessidades de formação docente: verificando que estas se situavam ao nível do uso de recursos digitais educativos, disponibilizámos desde logo uma listagem de ferramentas digitais, onde incluímos a descrição de utilização e os links para tutoriais. Os diversos materiais produzidos pela equipa foram disponibilizados no Moodle do Agrupamento, nomeadamente em forma de recursos digitais, manuais e tutoriais, incluindo exemplos de recursos já criados para algumas disciplinas, que os docentes poderiam facilmente mobilizar para as suas aulas.

Pretendia-se motivar os docentes para a introdução de ferramentas e estratégias que envolvessem recursos tecnológicos, porém, o salto quantitativo de utilizadores do Moodle não foi assinalável e o número de docentes com utilização regular de ferramentas digitais permaneceu escasso.

1.3.7. Membro da equipa da Biblioteca Escolar

O ano letivo 2020/21 assinalou a minha quarta participação enquanto membro da equipa da Biblioteca Escolar, constituindo mais uma importante oportunidade de aprendizagem, tendo em vista um perfil docente verdadeiramente multifacetado. Apesar de não ter desempenhado estas tarefas em anos consecutivos, pude realizar, neste contexto, tarefas de catalogação de livros, empréstimo e devolução de materiais, além, é claro, da interação diária com os estudantes, já que a biblioteca escolar faz parte do processo de formação dos alunos. Aprendi a trabalhar com o programa de registo do fundo documental, Bibliobase, *software* de gestão de bibliotecas escolares, para além de manualmente etiquetar os recursos, organizando-os por setores, consoante o número de registo, cota e indexação.

O trabalho central das equipas de professores nas Bibliotecas Escolares prende-se com o desenvolvimento de atividades e projetos, de caráter interdisciplinar, tendo em vista o desenvolvimento do plano de atividades da biblioteca, que procura articular-se com o plano anual de atividades do agrupamento.

[E]nquanto organismo central da escola, dinamiza projetos/atividades de forma a chegar a todos os alunos, promove o trabalho colaborativo pela articulação curricular por ser o caminho para colmatar as

³⁵ A plataforma Edmodo é uma excelente ferramenta que reúne comunicação, organização de conteúdos e aulas plenas de recursos digitais, jogos, questionários interativos, entre outros. Os docentes podem criar uma conta e explorar a plataforma e todas as suas possibilidades através do *website* <https://new.edmodo.com/>.

necessidades sentidas e alcançar as metas previstas no Projeto Educativo assim como no Perfil do Aluno até ao final do terceiro ciclo³⁶.

No contexto deste trabalho, desenvolvi iniciativas com recurso a ferramentas digitais, tais como a atividade de Realidade Aumentada com o 1º ciclo, com recurso à aplicação Quiver.³⁷ Colaborar com a Biblioteca Escolar constituiu ainda uma excelente oportunidade para apresentar o eTwinning à professora bibliotecária, levando o projeto a ser integrado nas dinâmicas da biblioteca.

1.3.8. Secretariado de Exames

No ano letivo de 2004/05, enquanto professora na EB João Franco no Fundão, fui designada membro do Secretariado de Exames³⁸, o que constituiu mais um momento de aprendizagem, de um domínio de desempenho profissional enquanto docente.

Competia-me, nesse contexto, a organização e o acompanhamento do serviço de exames, sob responsabilidade e supervisão do órgão de gestão. Trata-se de um processo eminentemente burocrático, que visa garantir toda a dinâmica inerente ao normal funcionamento dos exames a nível nacional, de acordo com a legislação em vigor e as instruções anualmente transmitidas pelo Júri Nacional de Exames. Para tal, entre outras tarefas, garantia a divulgação de todas as informações junto dos responsáveis de departamento, verificava a concordância entre as inscrições para exame e as pautas de chamada, divulgava as normas de procedimento para os vigilantes e delegados bem como para os alunos. Atualmente passa tudo pela plataforma do Ministério da Educação, porém, nessa altura, fazia-se ainda a afixação das listas de material autorizado bem como dos enunciados e critérios de correção dos exames realizados. No final de todo o processo, preenchia e conferia todos os livros de termos e registos biográficos, referentes aos Exames de Nível Nacional.

1.3.9. Membro das Comissões de Acompanhamento das Provas Globais e de Implementação dos Apoios Pedagógicos Acrescidos

No ano de 1999/2000, enquanto Coordenadora de Diretores de Turma, cumpri as tarefas inerentes ao funcionamento da Comissão de Acompanhamento das Provas Globais e de implementação dos Apoios Pedagógicos Acrescidos. Tratando-se do desempenho de competências organizativas e de gestão de dados, exigiram um conhecimento aprofundado da legislação em vigor,

³⁶ Conforme se pode ler no *website* do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, acerca da Biblioteca Escolar (<https://www.aelaneve.pt/biblioteca-escolar/> (acesso a 9/11/2020)

³⁷ No *website* <https://quivervision.com/> encontramos exemplos da implementação da realidade virtual em contexto escolar. (acesso a 9/11/2020)

³⁸ Vigorava à data o Despacho Normativo Nº 10/2004 [https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/551856/details/maximized_\(acesso a 9/11/2020\)](https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/551856/details/maximized_(acesso a 9/11/2020))

bem como dos dados dos alunos no contexto escolar da Escola Básica Miguel Leitão de Andrada. As provas globais visavam aferir os conhecimentos dos alunos nas várias disciplinas no final de ciclo, constituindo à data uma importante fonte de recolha de dados para os departamentos curriculares.

1.3.10. Membro do Observatório de Qualidade

No ano letivo de 2014/15 integrei o Observatório de Qualidade, tarefa que se prolongaria para o ano letivo seguinte. Esta equipa procede à avaliação interna do cumprimento de procedimentos, metas e nível de satisfação dos utilizadores. O Observatório de Qualidade tem como principal função avaliar as práticas pedagógicas e organizativas, bem como o reflexo que estas têm sobre as aprendizagens e formação dos alunos. Este trabalho foi permitindo que o Agrupamento a Lã e a Neve avaliasse a satisfação da comunidade educativa, em relação aos serviços prestados, e evoluísse ao longo do tempo, integrando de forma consistente e colaborativa as sugestões de melhoria de todas as partes envolvidas.

1.3.11. Apoio à Direção de Agrupamento

O mês de dezembro de 2019 marcou um muito desejado regresso ao trabalho, após longa ausência, na sequência de AVC. Sem poder retomar ainda a rotina de um horário repleto de turmas, foram-me atribuídas tarefas de apoio à direção do agrupamento, com responsabilidades em diversas áreas, nomeadamente as candidaturas Erasmus: formação de pessoal docente (KA1) e mobilidade de alunos (KA2). Nesse âmbito, assumi a organização de reuniões informativas com os docentes do agrupamento, a par da criação, aplicação e tratamento de inquéritos sobre as necessidades de formação e preferência de cursos. Estabeleci contactos com as instituições europeias que ministrariam a formação e implementei todos os procedimentos, de acordo com as diretrizes da Agência Nacional Erasmus para a submissão da candidatura. Ainda nesse campo de ação, elaborei o Plano de Desenvolvimento Europeu (PDE)³⁹, onde se delineou toda a estratégia de internacionalização do agrupamento, para submissão e aprovação do Conselho Geral.

O contexto da pandemia trouxe, entretanto, desafios inesperados, pelo que passei a dedicar todo o meu tempo a tarefas relacionadas com o Plano de Contingência, o Plano de Ensino a Distância⁴⁰, a Plataforma *Teams*, enquanto LMS do agrupamento, e o apoio aos professores. Numa fase posterior, já no decurso do ensino *online*, assumi a responsabilidade de monitorizar a implementação do ensino a distância, com levantamento quinzenal do trabalho realizado em todas as turmas do agrupamento,

³⁹ Acessível através de <https://bit.ly/PDElaneve>

⁴⁰ Consciente da controvérsia em torno da expressão, optei pela comumente usada pelo Ministério da Educação e, portanto, também em uso no meu Agrupamento.

produzindo relatórios, com vista à melhoria dos procedimentos, práticas, aspetos organizativos e recursos tecnológicos.

Graças à formação em temáticas associadas aos recursos digitais, que fui acumulando ao longo dos anos, pude ainda apoiar professores e alunos no trabalho com a plataforma *Teams*, na criação de materiais para aprendizagem e avaliação e na identificação de soluções para os problemas emergentes.

1.3.12. Delegada Sindical

Desde o início, a minha atividade docente pautou-se por um posicionamento profissional informado e muito interventivo, pelo que a sindicalização ocorreu logo no estágio, na Escola Secundária José Falcão. Entre os anos letivos 1998/99 e 2006/07 fui delegada e dirigente sindical do Sindicato dos Professores da Zona Centro (SPZC), filiado na União Geral de Trabalhadores (UGT). Era muitas vezes solicitada pelos meus pares para resolver situações de índole laboral, sobretudo relacionadas com horários de trabalho e sobretrabalho, avaliação do desempenho docente e as muitas mudanças legislativas ocorridas ao longo dos anos, que impactavam diretamente nas atividades letivas. Enquanto delegada sindical, mantinha atualizado o placard informativo na escola e constituía a ligação entre os professores e o sindicato, tendo mesmo organizado sessões de (in)formação sobre a carreira docente e a reorganização curricular, entre outros temas do interesse dos docentes. Nos anos seguintes, viria gradualmente a desvincular-me da ação sindical, apesar de continuamente vigilante no que às leis laborais diz respeito. Os anos letivos de 2012/13 a 2016/17 trariam, contudo, uma reaproximação ao movimento sindical, num formato diferente, que me apelava sobretudo pela dinâmica na intervenção e na visibilidade que trazia aos problemas das escolas e dos professores. Nesse contexto, dediquei-me com empenho às atividades de Delegada e Dirigente Sindical do Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC) filiado na Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP). O trabalho como dirigente sindical envolvia elevada entrega e a participação regular em reuniões de trabalho, encontros regionais, congressos e tantas vezes também em manifestações nacionais e ações de luta nas escolas.

Este período viria a ser muito combativo e de grande relevância para os professores portugueses, com a introdução da figura dos professores-titulares, das provas de avaliação para acesso à carreira e a revisão do Estatuto, documento basilar da carreira. Muito graças à luta sindical, o Artigo 2º que referia a obrigatoriedade de prova de avaliação de conhecimentos e capacidades para acesso

à carreira, foi declarado inconstitucional⁴¹. Continua ainda muito por fazer, como, por exemplo, a regulamentação, no Artigo 8º sobre o direito à segurança na atividade profissional, sobre “a prevenção e tratamento das doenças que venham a ser definidas por portaria conjunta dos Ministros da Educação e da Saúde, como resultando necessária e diretamente do exercício continuado da função docente” (p. 6).⁴²

Pese embora as conquistas esforçadamente alcançadas, os meandros da luta sindical deixavam por vezes um sabor amargo, por não me rever em algumas formas de estar e de gerir os interesses dos professores. Tornava-se por demais evidente a pressão política sobre as estruturas sindicais, a politização das lutas e das não-lutas. Em maio de 2018, num contexto de luta particularmente desafiador, a classe mobilizara-se como há quase uma década não se vira, para a recuperação da contagem do tempo de serviço docente, desconsiderada no período da Troika. Após longas semanas de greves e de perda de salário, a par do desgaste anímico e emocional dos professores, quando a luta se afigurava vitoriosa, os grandes sindicatos, organizados em Plataforma Sindical, abandonaram a luta, num recuo sem precedentes. Constituiu um momento de cisão para muitos docentes, que, como eu, desvinculando-se dos sindicatos tradicionais, marcaram posição junto do jovem Sindicato de todos os Professores (S.TO.P.), que manteve a luta até ao último momento.

1.4. Participação em atividades e projetos escolares

Este subcapítulo apresenta algumas das muitas iniciativas que desenvolvi nas escolas onde trabalhei, através da promoção de projetos e atividades de enriquecimento curricular de diversa índole. Todas as ações visaram o desenvolvimento integral dos discentes, proporcionando-lhes contextos relevantes de aprendizagem, capazes de construir o conhecimento, as competências e as interações de forma equilibrada e feliz.

1.4.1. Atividades de Enriquecimento Curricular

Ao longo dos anos, pelas escolas em que passei, o plano anual de atividades do Departamento de Línguas ou do Grupo de Inglês não divergia muito de uma lista de atividades que se repetiam ano após ano. As propostas ligavam-se sobremaneira à celebração de dias temáticos ou de tradições, ao trabalho em colaboração com a Biblioteca Escolar e, algumas vezes, à realização de uma feira do livro.

⁴¹ A declaração de inconstitucionalidade fez-se pelo Acórdão n.º 509/2015, de 13 de outubro, do Tribunal de Contas, constituindo um marco na memória coletiva dos jovens recém-licenciados e dos docentes contratados.

⁴² O Estatuto da Carreira Docente consolidado e com anotações, organizado pelo sindicalista Vítor Godinho, em https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_204/Cat_332/Anexos/ECD_Consolidado_2018_FENPROF.pdf (acesso a 12/11/2020)

Festejava-se também, em quase todas as escolas, a semana das línguas. Desenvolvíamos também visitas a exposições patentes na escola, e organizadas por outros departamentos, sempre que a temática se interligava com o trabalho da disciplina de inglês.

Durante muito tempo, talvez quase metade da minha carreira, o contributo do departamento para esse plano centrava-se pouco na interdisciplinaridade ou em projetos conjuntos com outros departamentos. Ditosamente, os anos trouxeram maior articulação, com melhor trabalho interdisciplinar, através de projetos comuns para implementação nas salas de aula.⁴³

Ao nível do trabalho do departamento, participei ao longo dos anos em muitas atividades de promoção da língua e cultura dos países anglófonos, com o intuito de criar contextos de aprendizagem multicultural. Participei, com o grupo disciplinar, nas atividades usuais, como a celebração das datas festivas de *Halloween*, *Guy Fawkes*, *Thanksgiving*, *Christmas*, *Saint Valentine's Day*, *Pancake Day*, *Easter*, Dia Europeu das Línguas, entre outras. No meu desempenho profissional não considero que o envolvimento em atividades que impliquem produzir cartazes, postais ou cantar *Christmas Carols* na festa de final de período seja um dos meus pontos fortes. Desde o tempo do estágio que procurava sempre fazer diferente, apresentar novas propostas, pelo que uma das atividades que mais gostei foi o teatro de sombras que desenvolvi baseado no livro *Winnie the Witch*, de Valerie Thomas, que os meus alunos de 7º ano apresentaram aos colegas do 1º ciclo. Outra atividade relevante que promovi foram as sessões de teatro na escola, pela companhia *Clever-Pants*⁴⁴, com apresentação de peças de teatro ajustadas ao nível de proficiência dos alunos. Tratou-se da mobilização de recursos linguísticos, de compreensão, produção e interação com interlocutores nativos da língua inglesa, num contexto interativo e com elevada componente lúdica e cultural. Apesar de muito apreciadas, os escassos recursos financeiros das escolas limitam sobremaneira o acesso a estas vivências. Ainda no âmbito da expressão teatral, e nos intervalos da apresentação de um dos saraus de final de ano, promovi o momento *Who am I?*: os alunos encarnavam uma personagem relevante de expressão anglófona, que o público tinha de adivinhar, a partir da caracterização e discurso da personagem.

As atividades do departamento tiveram maioritariamente os jovens como alvo, todavia, a comunidade escolar sempre foi convidada a envolver-se, sobretudo nos concursos de *Halloween*, que ultrapassando os tradicionais concursos de *Jack-o'-Lantern*, já foram concursos de vassouras, de chapéus, de bolos, de espanta-espíritos e neste ano letivo, de objetos alusivos ao mundo mágico de Harry Potter. A atividade que melhor guardo na memória, foi aquela em que propus o desfile de figuras assustadoras da literatura; os alunos pesquisaram e incorporaram uma personagem, como Drácula,

⁴³ Atualmente, parecem persistir ainda algumas dificuldades na articulação de propostas interdepartamentais, para o projeto anual de atividades.

⁴⁴ Esta companhia de teatro trabalha especificamente para o público escolar e as suas peças procuram enquadrar-se nas temáticas constantes dos documentos de referência para o ensino de Inglês.

Frankenstein ou Cruella De Vil, desfilando na escola ao som de uma banda sonora selecionada para o efeito.

Destaco, por fim, de entre inúmeras atividades, as semanas Comenius 2011, envolvendo as equipas Comenius/eTwinning/Clubes Europeus das escolas, bem como a promoção de formação para professores de Inglês, contexto em que pude trazer à escola a consultora Luísa Geão, da *Oxford University Press*, para uma sessão aberta à comunidade educativa e com elevada adesão de professores de Inglês das escolas do Fundão e da Covilhã.

Ao nível da reflexão e implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, uma das conjunturas mais marcantes no meu trabalho tem sido certamente o Projeto Turma +, com a organização de turmas de nível que se prolongam por todo o ciclo, permitindo uma rotatividade de alunos pela turma extra (designada turma+). Criam-se, portanto, grupos de nível de desempenho e um contexto disponível para que o trabalho seja efetivamente diferenciador: focado nas necessidades individuais e com propostas de atividades harmonizadas em termos de ritmo de aprendizagem. Apesar de não abarcar a totalidade das disciplinas, o projeto tem proporcionado dinâmicas inovadoras e mais-valias evidentes para a qualidade do sucesso dos discentes.⁴⁵

1.4.2. Projetos escolares

A curiosa citação “Nine-tenths of education is encouragement”, atribuída a Anatole France⁴⁶ pode parecer exagerada, mas na verdade o encorajamento dos jovens despoleta forças internas capazes de ultrapassar qualquer barreira. Ao longo do tempo percebi que não conseguimos ensinar jovens desconectados, tão pouco aceitar que o seu silêncio ou a ausência de participação na sala de aula sejam entendidos como sinais de “saber-estar”. Por essas razões, investi muito na criação de laços, de conexões e pontes que cativassem os alunos para os contextos de aprendizagem. Para tal, era importante desenvolver atividades e projetos desafiantes, que apresentassem novidade, provocação e pudessem estimular o pensamento. Passo a elencar algumas dessas iniciativas:

- Em 2005, o desfile de Figuras Históricas levou a comunidade escolar numa viagem no tempo, com trajes representativos de diversas épocas, narrativas e teatralização a condizer. A disciplina de Inglês associou-se com entusiasmo, nesta experiência interdisciplinar em que a cocriação colocou os alunos no centro do contexto de aprendizagem. Desenvolveram-se áreas de competências como a sensibilidade estética e artística, a consciência e domínio do corpo, a

⁴⁵ No meu Agrupamento de Escolas, a Lã e a Neve, o projeto Turma + iniciou-se em 2009/10 e mantém-se até à atualidade. A apresentação detalhada do projeto encontra-se acessível em <http://www.dge.mec.pt/turma-mais>. (acesso a 20/12/2020)

⁴⁶ Pseudónimo de Jacques Anatole Thibault (1844-1924), Nobel da Literatura em 1921.

linguagem/comunicação e o relacionamento interpessoal. Esta atividade multidisciplinar envolveu toda a escola e perdura na memória de todos, até aos dias de hoje.

- No ano de 2006/07 foi-me atribuída a turma C do 7º ano enquanto Diretora de Turma. Uma turma com 19 alunos, heterogénea, de que se destacou, logo no início, a falta de autonomia e as reduzidas competências de organização. Nas reuniões intercalares identificaram-se logo um conjunto de necessidades, contudo, estávamos numa altura em que ainda não se falava em Formação Cívica, nem Apoio ao Estudo⁴⁷, não havendo por isso no horário dos alunos um tempo em que se pudesse trabalhar com o grupo, no sentido da resolução dos problemas identificados. Nesse contexto, tomei a iniciativa de propor a criação de um tempo extra de trabalho com a turma e elaborei um projeto, identificando as necessidades de intervenção e o plano de ação: os alunos trabalhariam, com o meu apoio, no sentido de gerirem as suas necessidades, cumprindo um plano individual. Todos os alunos identificavam, no seu plano, as necessidades prioritárias: realização de trabalhos de casa, cumprimento de tarefas em aula, atenção, concentração, trabalho em equipa, comportamento, participação oral, entre outros. Muito embora no início viessem apenas os melhores, foi possível atrair toda a turma com atividades dinâmicas que agradavam a todos e por alturas do Natal, já toda a turma era assídua e pontual, apesar de não se fazer registo de presenças. Os alunos passaram a ter uma grelha de registo de todas as disciplinas e inscreviam também ali os trabalhos mais extensos, a data de entrega e preenchiam a coluna fiz/não fiz. O Conselho de Turma começou a mencionar com satisfação as mudanças, mesmo que pequenas, dos alunos que apresentam maiores desafios. Em algumas sessões, o tempo servia para fazer reuniões de turma, para fazer um lanche coletivo, para fazer trabalhos de grupo pedidos pelos professores, mas também para fazer tutoria entre pares. O programa de tutoria surgiu com a disponibilidade de alguns alunos em trabalharem com colegas que experienciavam mais dificuldades a matemática, mas rapidamente se alargou a todas as disciplinas. Na turma, cada um foi convidado a identificar uma potencialidade que lhe permitisse apoiar colegas que precisassem de desenvolver essa competência. Cada um disponibilizava a sua área de *expertise*, verificando-se que todos conseguiram identificar um potencial partilhável e em benefício da equipa. Outra componente muito relevante do projeto foi a construção dessa noção de grupo: ao longo de todo o processo, a turma passou a ser sempre chamada de equipa, destacando-se sempre que, os membros constituem o todo e o todo é o conjunto das potencialidades das suas partes. Desta abordagem surgiu também um sentido de pertença, entreajuda, a par de uma clara melhoria do

⁴⁷ As Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) surgem com o Dec-Lei 19308/2008.

comportamento da turma. A citação do Contrato Pedagógico Interpares ⁴⁸, que criei em 2003, demonstra bem o propósito do mesmo:

As aprendizagens escolares realizam-se tendo em vista a aquisição de diversas competências (o ser capaz de), que muito ultrapassam o universo exclusivo da Escola. Para que a aquisição e/ou desenvolvimento de competências e saberes sejam possíveis, é indispensável o trabalho efetivo e responsável de vários intervenientes, tais como alunos, pais e professores. Daí a necessidade de que todas as partes conheçam os seus deveres e se comprometam num esforço conjunto para alcançar o sucesso. Assim, depois de tomarem conhecimento do conteúdo do Regulamento Interno e da legislação relativa ao ensino no 3º Ciclo, as partes envolvidas assumiram um compromisso conjunto.

Os compromissos enunciados no contrato constituíam as regras da turma que, depois de negociadas em assembleia de turma, passavam a nortear a equipa. Sempre que as partes entravam em incumprimento, este documento servia de âncora e reorientação. Inicialmente criado no contexto da referida turma, foi depois considerado de grande interesse pelo Conselho Pedagógico, para aplicar a outras turmas, sendo assim alargado a toda a escola.

- No ano de 2008/09 iniciei a implementação do projeto “Baralho de cartas para estudo dos verbos irregulares”, para resolver um problema: a dificuldade dos alunos na memorização do *Simple Past* e *Past Participle* dos verbos irregulares. Assim, os alunos tinham dois caminhos para alcançar o objetivo, ou criavam um dominó ou um baralho de cartas, que depois eram jogados na aula, como treino para a memorização.
- Em 2008, o tema globalizante do projeto educativo, “da serra ao mar, conhecer para preservar”, levar-nos-ia numa aventura a Peniche, em parceria com a Unidade de Controlo Costeiro da Guarda Nacional Republicana, subdestacamento de Controlo Costeiro de Peniche, com visita às suas instalações e à lota, seguido de passeio nas lanchas rápidas da GNR, observação do istmo junto ao Baleal e finalmente um passeio pela praia.
- Noutro âmbito, o jantar de finalistas em 2009, o primeiro a realizar-se na Escola Básica de São Domingos, juntou os alunos e as suas famílias, auxiliares da ação educativa e professores, num convívio com refeição, decoração, animação e diplomas preparados pelos alunos.
- Destaco igualmente um projeto do ano letivo de 2010/11, no âmbito do Plano Anual de Atividades “Da Serra ao Mar”, que incluiu, entre outras dinâmicas, um intercâmbio escolar com uma escola de Almancil, no Algarve. Para além da investigação, registo fotográfico da flora local, (no estuário da Ria Formosa e na Serra da Estrela), realizaram-se exposições, atividades na pista de ski, do Skiparque de Valhelhas, danças e cantares regionais e troca de produtos locais.

⁴⁸ Trata-se de um documento de trabalho, não publicado.

- Estabelecendo laços com as famílias, o “Desafio Verde” pretendeu mudar/criar práticas de reciclagem no contexto doméstico, a partir das atividades das aulas de inglês de 9º ano para o exterior, interligando o tema *environmental concerns* e a Formação Cívica. Com o mesmo propósito, o pedipaper da reciclagem reuniu na escola pais e alunos, numa série de desafios criados pelos alunos e que proporcionaram aprendizagens e diversão.
- Desde 2005 que os meus alunos recebem na sala de aula convidados falantes de Inglês, no âmbito da atividade “Guests in the Classroom”, com o intuito de lhes proporcionar momentos de comunicação autêntica e aprendizagens interculturais. A experiência começou na altura com Brian e Lorinda e prolonga-se no tempo: no ano letivo 2020/21 as turmas de 9º ano receberam o casal Gill e Tim, via *Zoom* devido ao Plano de contingência Covid, e 2021/22 trará, por exemplo, um ex-aluno da escola, que estudou na St. John’s University em Nova Iorque. São vivências que os adolescentes apreciam e que querem sempre repetir, precisamente por proporcionarem diversidade e flexibilidade à aula, a par das oportunidades de interação oral com outros interlocutores, que não a professora ou os colegas.
- O *Memory Helper* é uma estratégia de organização do estudo que implemento desde há cerca de 10 anos, visando a organização de apontamentos, sobretudo de gramática e vocabulário. O nome pretendia criar confiança nos adolescentes, sobretudo nos menos envolvidos, pois podiam usar o seu “caderninho de estudo” em alguns momentos de avaliação. Com esta medida pretendia-se que primassem pela organização e que gradualmente fossem memorizando vocabulário e estruturas básicas da língua, até ao ponto em que já não sentissem necessidade de consulta, pois o conteúdo estava interiorizado.
- A criação do Portefólio de Inglês foi uma consequência de leituras autónomas e investigação sobre outras formas de avaliação, assunto que acompanhava desde 2008. Nesse contexto, viria a adequar a estratégia às turmas de 3º ciclo, como forma de desenvolvimento do trabalho autónomo, de técnicas de organização, bem como da possibilidade de utilização de instrumentos diversificados de recolha para a avaliação formativa. Logo no início do ano, explicava-lhes a metodologia, organização e objetivos do portefólio, facultando-lhes por email os vários documentos de suporte, como *check-lists* e *templates*, que podiam usar na organização dos registos. Os encarregados de educação eram desde logo informados, através de uma comunicação acerca da disciplina, de modo que não existissem dúvidas sobre a medida. Esta estratégia permitiu que os alunos com mais dificuldades pudessem desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão) e uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula; em suma, podiam deste modo ver melhorada a qualidade do seu sucesso. Nesse âmbito, os alunos organizavam o seu trabalho

por separadores, correspondentes às *skills*, adicionando também secções opcionais para apresentação de interesses pessoais, com vista à mobilização e integração dos saberes não disciplinares; no caso dos alunos com currículo escolar próprio⁴⁹ foi uma ferramenta de trabalho de valor inestimável, pois permitia uma melhor operacionalização e acompanhamento da aplicação do plano individual de trabalho. Esta é uma estratégia de trabalho e avaliação que perdurou no tempo e da qual os discentes continuam a dar *feedback* muito positivo, até porque referem ser também uma boa base de consulta da disciplina de Inglês para usarem no 10º ano.

- Em 2005, na sequência da formação “O estudo acompanhado como forma de aprender a aprender – definição de estratégias e construção de materiais”⁵⁰, adaptei este conceito às aulas de Inglês, criando ficheiros de trabalho autónomo, para desenvolvimento de competências específicas. Estes materiais permitiam a criação de estações de trabalho na sala de aula, com espaço organizado para tal, havendo circulação de alunos e grupos de trabalho. Os alunos possuíam a sua grelha de registo e sabiam sempre as atividades que tinham de completar e as estações onde lhes faltava “passar”. Esta metodologia foi muito benéfica, porém dispendiosa em termos de tempo, a tal ponto que acabaria por torná-la uma estratégia pontual. Ainda assim, vim a retomá-la mais recentemente, já num contexto gamificado de trabalho, com a aprendizagem de novas ferramentas como o Classcraft⁵¹.
- O projeto de Empreendedorismo Júnior Achievement Portugal⁵² tem feito parte das minhas aulas de Inglês, desde o 7º ao 9º ano. No ano letivo de 2015/16 implementei o programa Economia para o Sucesso nas turmas de 9º ano, integrado na temática ‘Teens and Money’, pois defendo sempre que os alunos estão no centro da tomada de decisão e da aprendizagem: aprendem, fazendo. Na aula de Inglês, ao mesmo tempo que se desenvolvem competências linguísticas, desenvolvem-se também as *soft skills*: liderança, tomada de decisão, resistência ao fracasso, trabalho em equipa, técnicas de apresentação e comunicação oral. Os alunos podem ser assim mais empreendedores, mais dinâmicos, exatamente na lógica defendida pelos documentos orientadores para a disciplina.

⁴⁹ Atual Plano Individual de Transição (PIT), de acordo com o Decreto-Lei 54/2018.

⁵⁰ Ação de 25 horas presenciais, promovida pelo Centro de Formação Concelhio do Fundão.

⁵¹ A plataforma Classcraft (www.classcraft.com) permite a criação de equipas e de atividades por níveis, só ultrapassáveis com recurso ao trabalho em equipa. Os professores podem criar tarefas em formato de *quest*, de modo a que os jogadores tenham de passar obrigatoriamente por várias zonas/tarefas, para conseguirem depois subir de nível. Os jogadores escolhem avatares e possuem poderes, o que torna toda a experiência de aprendizagem interativa, envolvente e com elevados níveis de motivação para os alunos. De destacar que a própria plataforma destaca o *engagement* com principal trunfo: “*Get your kids to cheer each other on! Motivate your students by making learning fun and fall in love with teaching all over again!*” (acesso a 25/7/2021)

⁵² A Junior Achievement Portugal (JAP) pretende assegurar uma educação empreendedora do primeiro ciclo ao ensino superior, através de iniciativas educativas, com apoio de voluntários oriundos de instituições e empresas. As experiências Junior Achievement no percurso académico dos alunos, asseguram o desenvolvimento contínuo de competências empreendedoras, de preparação para o mercado de trabalho e de literacia financeira. As informações sobre o projeto estão disponíveis em <http://www.japortugal.org/>. (acesso a 27/7/2021) A planificação de uma destas atividades está disponível em <https://bit.ly/englishwithjap>.

Ao longo do tempo tenho colaborado em diversos projetos⁵³ que, como este, contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, no espírito do Perfil do Aluno.

- A estratégia de gestão de grupos *check-system* chegou até mim pela partilha da colega Filomena Miguel: usava-se um sistema de regulação e premiação de boas práticas, de modo a regular os comportamentos dos alunos e o cumprimento de responsabilidades. Apliquei-o nas minhas turmas durante algum tempo, resultando muito bem pela motivação e interesse que despertava nos adolescentes, que viam na estratégia uma forma de gamificação. A professora passava cheques aos discentes, pelos pontos ganhos com o cumprimento de tarefas e estes pagavam cheques à professora sempre que não cumpriam as suas obrigações. Este sistema exigia grande controlo e grelhas de registo diversas, contudo, concretizava-se a efetiva verificação do cumprimento de tarefas e a corresponsabilização, com elevados ganhos para a gestão do grupo a todos os níveis. Este sistema em papel está agora praticamente todo *online*, com recurso à plataforma referida no ponto anterior, embora possa ser também exequível via Edmodo.
- Ao longo de dois anos letivos, 2016/17 e 2017/18, o trabalho com uma aluna cega trouxe-me grandes desafios e muitas aprendizagens. Através do Centro de Recursos TIC (CRTIC)⁵⁴ de Castelo Branco, fui recolhendo dados e delineando as estratégias essenciais para criar as oportunidades de ensino adequadas à necessidade educativa especial da aluna, como docente de Inglês, mas também enquanto diretora de turma, já que tive de aprender a gerir mais eficazmente o Conselho de Turma, para atender a estas necessidades. Nessa altura foi necessário um investimento considerável em autoformação, para conhecer o Braille, o funcionamento do Perkins Brailleur e da linha Braille usada com o portátil da aluna, mas sobretudo saber gerir os manuais em Braille na sala de aula, adaptar as interações e os recursos visuais que normalmente usava para uma real integração da aluna. Foi nesse contexto que surgiu a criação de materiais tácteis, em trabalho de parceria com o docente de educação especial, especializado em cegueira e baixa visão (grupo de recrutamento 930), a gravação de recursos áudio específicos, para que a aluna pudesse estudar autonomamente, bem como a criação de um portefólio de Inglês em Braille, que permitia a organização do estudo e a participação nos jogos Kahoot da turma. Mesmo em anos anteriores, quando esta aluna ainda estudava no 2º ciclo, já tinha realizado com ela uma atividade de sensibilização para o respeito pela diferença: as minhas turmas de 9º ano de Inglês tinham

⁵³ Também os projetos Qualifica, Todos Contam, Educação+Financeira, Ciência Viva, SuperTematik e Literacia 3D têm estado ligados à aula de Inglês, numa lógica de trabalho multidisciplinar.

⁵⁴ A criação de uma rede nacional de Centros de Recursos TIC para a Educação Especial decorreu de uma política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado, no ensino regular. A rede é constituída por 25 Centros de Recursos sedeados em agrupamentos de escolas. A finalidade destes Centros consiste na avaliação dos alunos para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade. (informações disponíveis em <https://www.dge.mec.pt/centros-de-recursos-tic-para-educacao-especial-crtic>, acesso a 27/7/2021)

recebido a aluna na aula, para aprenderem sobre outras formas de comunicação, através do código e compreensão de mensagens em Braille.

- Ao longo dos anos de trabalho no Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, trabalhamos sempre muito envolvidos na comunidade, com iniciativas regulares de aproximação dos alunos ao exterior e trazendo a comunidade à escola. Relato como exemplo, a atividade do ano letivo 2013/14, sob coordenação da professora de Educação Especial, em que organizámos jornadas de formação, em articulação com o Centro Hospitalar Cova da Beira, com o envolvimento da minha direção de turma e dos alunos com necessidades educativas especiais, no papel de elementos da organização. Estas iniciativas são formas de inclusão (no pequeno e grande grupo) e de desenvolvimento integral dos jovens com necessidades especiais, de extrema importância na evolução em áreas de competências essenciais.
- Com o intuito de dar voz aos alunos e às suas escolhas, ao longo do tempo fui implementando a estratégia pedagógica “Proposta de Atividades dos Alunos para a Aula de Inglês”: os alunos eram motivados a fazer propostas de materiais ou atividades em inglês, que lhes fossem próximas ou relevantes (músicas e respetivas letras, filmes, poemas, entre outros), para eu depois analisar em termos de pertinência e enquadramento nos objetivos da disciplina, procedendo à respetiva didatização. Os alunos apreciam muito este tipo de iniciativa pedagógica, pois sentem-se escutados e valorizados.
- No final do ano letivo 2008/09, realizou-se a primeira viagem de finalistas do 9º ano na Escola Básica de S. Domingos, com a realização de um acampamento de 2 dias, em que participaram as duas turmas que existiam nessa altura na escola. Tratou-se de mais uma atividade interdisciplinar, envolvendo Inglês e Educação Moral e Religiosa Católica (ERMC), em articulação com os Projetos Curriculares das turmas envolvidas. A atividade decorreu no Parque Senhora dos Verdes em Gouveia e envolveu atividades radicais, dinâmicas de grupo e orientação noturna. Foi um projeto com um gosto especial, com desenvolvimento das dimensões humanista e inclusiva, como se pretende em geral no trabalho escolar e no vigente Perfil do Aluno.
- A interdisciplinaridade e a articulação vertical ganham vida quando as turmas de 3º ciclo de Inglês têm oportunidade de criar experiências de aprendizagem para as crianças do 1º ciclo: no âmbito das temáticas relacionadas com o meio ambiente, os adolescentes do 9º ano criaram conteúdos e experiências com recurso à tecnologia⁵⁵, que depois levaram até às salas de 1º ciclo, com

⁵⁵ No âmbito da temática, a disciplina de Inglês trabalhou com Geografia, na exploração do tema e posterior criação das apresentações e jogos Kahoot. Nesta atividade em concreto, os alunos do 9º ano imprimiram também (em impressora 3D) o *token Guardians of Nature*, ofertado aos alunos do 3º ano, aquando da experiência de aprendizagem, como forma de os comprometer no esforço de defesa do meio ambiente.

comunicação bilingue e com ganhos evidentes para todos os intervenientes ao nível do desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e do Perfil do Aluno.

Os contributos que deixo registados neste relatório são apenas uma amostra ilustrativa da forma como vejo a escola, o ensino e a mudança de paradigmas. Acredito nos processos de melhoria e na possibilidade de uma escola cada vez melhor, pois, como destacam Berner *et al.* (2015), defendo que:

[t]here is no single solution for building new education: a combination of changes is needed that will reshape the operating culture as a whole. We need pioneers and missionaries, rule-breakers and designers of new rules. Saying “we already tried this” often kills the conversation. That is wrong. On the contrary, it should bring the conversation to life. Oh, where was that? What did they do? Did it work? Why aren't we doing it? (p.14)

1.5. Formação

I've learned that I still have a lot to learn.

Maya Angelou

O investimento na minha formação foi sendo norteado, umas vezes, pelas necessidades identificadas, pela tentativa de resolução de problemas e, outras vezes, pela curiosidade e vontade de implementar práticas inovadoras, capazes de motivar os alunos e de os conduzir a melhores experiências e aprendizagens.

1.5.1. Formação complementar e de valorização profissional

A atualização do conhecimento e a atenção às mudanças globais faz-se através de uma aprendizagem contínua, capaz de levar a escola e os docentes a fazerem o processo paralelo de crescimento e melhoria. A importância dessa renovação e reconhecimento de competências é tema de muitas conversas nos últimos anos, sendo de facto um importante processo, sem limite ou definição temporal. A formação inicial é exatamente isso, uma "formação inicial" que tem de ser desenvolvida e atualizada ao longo do tempo. Diversos estudos na área da Neuropsicologia e da Programação Neurolinguística (PNL) esclarecem a forma como aprendemos de forma diferente ao longo da vida, nos diversos estágios de desenvolvimento cerebral: aprendemos ao longo do tempo e não apenas num momento específico do tempo, até porque os nossos processos cognitivos vão mudando e a atenção que dispensamos à aprendizagem muda com o processo de envelhecimento.

Ao longo dos anos, fui compreendendo cada vez melhor como o sucesso da ação docente se constrói também pela via relacional: aprendemos melhor com pessoas com quem possamos estabelecer laços de proximidade, de reconhecimento e até de afeto. Tomando consciência do impacto que este fator tem na prática docente, na motivação dos adolescentes, na gestão dos grupos e redução da indisciplina, fui investindo em formação nas áreas do Desenvolvimento Pessoal, do *Coaching*, da PLN e de técnicas de Parentalidade Consciente. Sendo áreas aparentemente pouco ligadas ao ensino, têm na verdade um forte impacto na gestão de grupos e na criação de ambientes de aprendizagem saudáveis, em que se experienciam relações mais humanistas, de respeito pelo outro e saber-ser/estar. Desde 2016, a frequência de diversas ações formativas nessas áreas proporcionou um importante contributo para a minha formação profissional.

1.5.2. Estudos académicos

No decurso do meu trajeto profissional, como referi anteriormente, foi crescendo um interesse especial pelo desenvolvimento das competências de oralidade, por considerar que existia um desequilíbrio, tanto no ensino como na avaliação das mesmas, mercê do privilégio disfrutado pelas competências de compreensão da leitura e de produção escrita. Durante largos anos escutei os relatos sucessivos de adultos, que, falando da sua experiência escolar, referiam conseguir compreender um texto em Inglês, mas sentiam-se incapazes da verbalização, o que lhes impedia a comunicação em situações elementares, tais como apresentar-se ou cumprimentar alguém, ou mesmo dar indicações a um turista. Esta minha constatação foi recolhendo cada vez mais evidências, sobretudo junto da geração que, como eu, tinha tido acesso à aprendizagem das línguas estrangeiras em contexto escolar, nas décadas de 80 e 90 do século passado. Recuando igualmente às minhas experiências, tomei consciência de que efetivamente o ensino das línguas se focava na leitura e compreensão de textos, no estudo sistemático da gramática, com muita ênfase no treino, repetição e aplicação, com exercícios de resposta fechada e sem contexto comunicativo. A produção escrita sobrepunha-se a qualquer outra competência trabalhada nas aulas, com relevância também na tradução e retroversão de textos e frases sem contexto. Tornava-se para mim indiscutível que a compreensão e produção orais eram relegadas para segundo plano, o que, em consequência, comprometia a capacidade comunicativa dos aprendentes.

A identificação deste problema conduziu-me ao compromisso, enquanto professora da língua inglesa, de fazer mais pelos aprendentes, para que no futuro, não sofressem as limitações atrás referidas. Apesar de me ter questionado várias vezes se a generalidade das escolas estaria a fazer um trabalho mais consentâneo com as necessidades dos falantes, verificava, através de contactos com os meus pares, que assim não era.

Consequentemente, as minhas práticas foram gradualmente mudando, privilegiando momentos recorrentes de oralidade, abordando as unidades temáticas com muitos recursos complementares, mas sobretudo mudando também as formas de observação e recolha de dados, a par da aplicação de instrumentos de avaliação mais diversificados, com pendor claramente formativo. As mudanças na minha sala de aula passaram a ser comentadas pelos alunos, junto dos pais, dos professores e de colegas de outras turmas. A mudança foi-se fazendo por etapas, chegando ao departamento não só através dos relatos, da partilha de práticas, mas também da sugestão de recursos. Enquanto professora, desenvolvia em aula um trabalho diferente, mas confrontava-me depois com as grelhas de avaliação do departamento, desfasadas desta abordagem por multicompetências. Foi nessa altura que sugeri ao Departamento de Línguas a alteração das grelhas Excel, definindo critérios de avaliação a par da obrigatoriedade de propostas de ensino/aprendizagem e avaliação formal da oralidade. Foi um processo longo de insistência, de cerca de três anos, até que finalmente o Conselho Pedagógico aprovou a alteração. Passados dois anos da mudança interna, o Ministério da Educação aprovaria os perfis de competências e a mudança far-se-ia nesses níveis a nível nacional⁵⁶.

Deste contexto nasceu a vontade de fazer investigação na área, e em 2010/11, dando seguimento ao primeiro ano do doutoramento em Letras, apresentei o projeto de tese com o título provisório “Aprendizagem e Avaliação das Competências Orais em Língua Inglesa”. A minha orientadora, Professora Doutora Paula Mesquita, acompanhou-me no Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, contudo, a perda de acreditação do doutoramento pela A3Es (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), determinou a inconclusão da investigação.

1.5.3. Formação Contínua

A construção da qualidade da escola e do ensino em geral faz-se em larga medida pela via de um investimento sério e fundamentado na formação contínua do pessoal docente. Por isso, acredito que a aposta na formação significa não só a atualização do conhecimento científico e a valorização profissional, mas igualmente a concretização do desejo de melhoria da qualidade do ensino no global, a médio e longo prazo; tal como Benjamin Franklin, acredito que “an investment in knowledge pays the best interest”⁵⁷.

Esta consciência conduziu-me a um levado investimento em formação e aprendizagem ao longo da vida, todavia igualmente a um comprometimento com um processo de reflexão-ação, que conduziu à intervenção e à mudança que queria ver no ensino. As ações de formação que realizei ao

⁵⁶ Refiro-me ao Decreto-lei 6/2001.

⁵⁷ A célebre citação, atribuída a Benjamin Franklin (1706-1790), faz parte do ensaio ‘The Way to Wealth’.

longo da carreira enquadram-se, portanto, nas diversas áreas funcionais da profissão docente, num leque de aprendizagens que abarcam todas as áreas didático-pedagógicas, que aqui poderia organizar em diversas áreas: ensino de línguas estrangeiras, laboratórios multimédia no ensino/aprendizagem das línguas, projetos europeus (eTwinning/Erasmus), criação de projetos em *Learning Management System*, trabalho colaborativo, conceção de programas de ensino e formação para adolescentes e adultos, prevenção da violência nas escolas, igualdade de género, clima de escola e gestão de grupos, educação inclusiva e necessidades educativas especiais, multiculturalismo, avaliação de aprendizagens, desenvolvimento pessoal e *coaching*, inteligência emocional, avaliação externa, aplicação/correção de exames Cambridge, projetos inovadores e recursos tecnológicos educativos.

Como referi anteriormente, uma das experiências formativas impactantes aconteceu logo no estágio, com a apresentação do Movimento da Escola Moderna. Muito mais tarde, em 2017, viria a conhecer pessoalmente José Pacheco, que apresentava, com a mesma energia do primeiro dia, a sua Escola da Ponte: "A aprendizagem não depende do edifício, das salas de aula, do quadro ou giz. Não precisa sequer de aulas do modelo tradicional. A escola é feita de pessoas e é nessas pessoas que todo o sistema de educação se deve basear."⁵⁸ Para além da irreverência que coloca em muitas das suas interpelações, este pedagogo tem tido um papel muito pertinente no questionamento constante, que a escola deve colocar sobre o seu desempenho. Partilho deste autoquestionamento e acredito que só podemos melhorar, quando estamos dispostos a mudar, quando questionamos e conseguimos olhar a ilha de fora, deixando para trás uma ideia ou um método, mesmo que nos tenha sido útil durante um período de tempo. Como diria Franklin D. Roosevelt, "It is common sense to take a method and try it. If it fails, admit it frankly and try another. But above all, try something."⁵⁹

Do meu percurso formativo destaco a vasta formação nas TIC aplicadas ao ensino. Comecei logo em 1999, no primeiro ano de serviço após o estágio, com um investimento de 35 horas de formação, nas sessões de apresentação, demonstração e utilização pedagógica da Internet, promovidas pelo Programa Nónio XXI do Departamento de avaliação, perspetiva e planeamento do Ministério da Educação, que decorreram no Fórum Picoas, em Lisboa. Fica indelevelmente na memória como o meu primeiro grande passo numa longa caminhada, que conduziu ao aprofundado conhecimento do uso pedagógico das tecnologias e dos recursos digitais em educação. Neste percurso destaco também o investimento que a direção da escola foi fazendo ao longo dos anos, indicando-me

⁵⁸ O Professor José Pacheco idealizou e coordenou o projeto "Fazer a Ponte", de 1976 a 2004, implementado na Escola da Ponte. A instituição é conhecida pelo seu projeto educativo, que se baseia na autonomia e no protagonismo dos discentes. A filosofia base do projeto pode ler-se em <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/> (acesso a 27/7/2012). A sessão aludida decorreu na escola dos meus filhos, a Escola Serra da Gardunha no Fundão, num evento aberto à comunidade.

⁵⁹A citação faz parte do *Oglethorpe Commencement Speech* (acesso a 27/7/2021), acessível em <https://publicpolicy.pepperdine.edu/academics/research/faculty-research/new-deal/roosevelt-speeches/fr052232.htm>

como sua representante para frequentar formações nestes domínios, que viria depois a replicar junto do pessoal docente.⁶⁰

De entre as dezenas de formações enquadradas na dimensão científica e pedagógica, há três que são especialmente significativas. Em 2009, frequentei, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a ação “Theory, Practice, and Methodology 1st International Conference on Teaching English as a Foreign Language”⁶¹ e, em 2011, a ação “*English for Effective Communication*”⁶², que foi especial pelo contacto imersivo com a língua, especialmente por se tratar de um curso de formação de professores, com componente linguística e cultural. Igualmente relevante foi o Curso de Formação Profissional, “Igualdade de género e prevenção da violência nas escolas”⁶³, realizado em 2013, cujo âmbito viria a aprofundar e modelar irreversivelmente a visão sobre a minha função enquanto professora.

O ano de 2020 ficou marcado pelo investimento em formação na área das aprendizagens ativas, participando na ação “Estratégias de Aprendizagem Ativa com Recurso às TIC”⁶⁴, promovida pela Direção-Geral de Educação, através da Equipa de Recursos Tecnologias Educativas, direcionada a formadores acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. As aprendizagens desta oficina vieram consolidar e providenciar melhor contextualização para outras anteriores, designadamente “*Future Classroom Labs*” e o MOOC⁶⁵ “Laboratórios de Aprendizagem: Cenários e Histórias de Aprendizagem”. A partilha de experiências entre formandos foi enriquecedora, sobretudo a forma como podemos criar salas de aula “do futuro” na nossa escola, apenas com os recursos já existentes.

Considero já existir atualmente uma oferta muito diversificada nos centros de formação, ao nível da formação em TIC e em competências digitais, porém, ainda é possível encontrar docentes que nunca frequentaram nenhuma. Ainda assim, é minha convicção que as prioridades de formação devem tal-qualmente contemplar outros domínios, como as áreas de competência do relacionamento interpessoal, da gestão de comportamentos e conflitos, do estabelecimento de bases relacionais

⁶⁰ Nesse contexto destaco, a título de exemplo: a ação “Quadros Interativos na Dinâmica da Sala de Aula”, em 2010, com a duração de 50 horas presenciais, ministrada pelo Centro de Formação da Associação de Escolas de Aveiro e Albergaria-a-Velha; a ação “Quadros Interactivos Multimédia no Ensino/Aprendizagem nas Línguas Estrangeiras”, em 2010, com a duração de 15 horas em regime presencial, ministrada pelo Centro de Formação da Associação de Escolas da Beira Interior, no âmbito da ação Plano Tecnológico Educação.

⁶¹ Ação de 25 horas presenciais.

⁶² Ação de 46 horas presenciais, em Oxford.

⁶³ Ação de 58 horas presenciais, realizada pelo Centro de Formação Concelhio das Escolas da Covilhã, em parceria com a instituição Coolabora (Cooperativa de Intervenção Social). A Coolabora que, para além de entidade formadora neste consórcio, é também parceira do Agrupamento a Lã e a Neve e membro do seu Conselho Geral.

⁶⁴ O vídeo disponível em <https://youtu.be/Q82Koyye3VE> apresenta um cenário de aprendizagem com recurso a aprendizagens ativas e à sala de aula invertida, criado e implementado no âmbito da formação aludida.

⁶⁵ O Curso Online Aberto e Massivo, mais conhecido na versão inglesa como *Massive Open Online Course* (MOOC), é um tipo de curso aberto ministrado através de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais, que visa oferecer a oportunidade de ampliar os conhecimentos de um grande número de alunos, através de um processo de coprodução.

significativas entre alunos e professores, bem como do efetivo desenvolvimento pessoal dos alunos como base para o desenvolvimento da vertente académica. Interesse-me pela área do *Coaching* e tenho estudado a forma como este é incorporado na prática de muitos diretores de turma, embora de forma superficial ou até inconsciente; defendo que as práticas de empoderamento, ou *student agency*⁶⁶, podem catapultar o percurso pessoal e académico dos nossos jovens, pelo que merecem maior atenção.

Ao longo da vida profissional dediquei muitas horas à formação contínua, mesmo nos períodos em que não havia progressão na carreira⁶⁷. Sempre acreditei que, como professora, me são exigidas flexibilidade e rapidez de adaptação, pelo que todas as aprendizagens que realizo representam ganho pessoal, evolução profissional e académica.

1.5.4. Experiências enquanto bolsista

Ao longo dos anos usufruí de oportunidades de formação que muito contribuíram para a realização profissional e a satisfação pessoal. O usufruto de bolsas de estudo e formação veio reforçar a importância da relação entre educação, formação e trabalho, dando ênfase aos conceitos de educação permanente e formação contínua, como fatores de desenvolvimento pessoal e profissional. Para além das já descritas na formação inicial, destaco apenas as seguintes: em 2011, a bolsa do programa Comenius/Erasmus para frequência do Curso '*English for Effective Communication*', em Oxford; em 2016, o seminário '*Migration-Multiculturalism Mediterranean Seminar: New Challenges for the Mediterranean Countries*', em Limassol, enquanto bolsista do programa eTwinning/Erasmus; e, em 2020, o curso '*The New Role of the Educator- Best Practices in Online Education*', enquanto bolsista do Consórcio Santander- IE Foundation.

1.5.5. Atividades no âmbito da formação profissional

A formação de jovens e adultos, fora da escola pública, ganhou gradualmente um espaço na minha vida profissional, através dos convites para colaborar como formadora em instituições ligadas aos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e a percursos de aprendizagem ao longo da vida, muitas vezes para públicos alternativos. Sou, portanto, formadora certificada pelo Instituto de Emprego e

⁶⁶ Neste âmbito faço parte da equipa que candidatou, no ano letivo 2020/21, o projeto europeu *KA220-SCH All-in: a bet on school engagement for everyone*, no âmbito das Parcerias de Cooperação entre Escolas e que visa dotar os alunos de ferramentas de auto-capacitação e resolução de problemas, empoderando-os na gestão das problemáticas escolares e do dia-a-dia. Este projeto envolve diversas instituições de ensino: Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve (Portugal), Grund- und Realschule plus Gerolstein (Alemanha), SMS Bad Vöslau (Áustria), INS Antoni Pous i Argila (Espanha) e a Universidade de Jyväskylä (Finlândia).

⁶⁷ O congelamento da progressão nas carreiras ocorreu entre 2005 e 2007 e depois novamente entre 2011 e 2017, num total de 9 anos e 124 dias de congelamento.

Formação Profissional⁶⁸ e pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua⁶⁹, com largas horas de experiência, apesar de ter sempre mantido a minha atividade enquanto professora na escola pública como principal foco. Como tal, toda a atividade formativa decorreu em regime de acumulação de funções, autorizada anualmente pelo Ministério da Educação.

Entre 2006 e 2018, desenvolvi diversas iniciativas ao nível da formação, respondendo a convites de instituições da região, ligadas à formação profissional. O desempenho da atividade formativa foi diversificado, colaborando com importantes escolas e instituições existentes na cidade da Covilhã, todas com significativo impacto na formação de jovens e na sua integração no tecido económico da região. Estas propostas de trabalho foram relevantes e afiguravam-se como novidades, tornando-se, portanto, desafiantes e motivadoras. Nestes contextos, pude desenvolver uma rede de contactos que não possuía anteriormente, dado trabalhar durante muitos anos na mesma escola.

Foram experiências de trabalho muito enriquecedoras, que permitiram desenvolvimento profissional, uma vez que trabalhava com adultos, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, possibilitando-lhes elevar os níveis de habilitação escolar e profissional. Por outro lado, trabalhei com jovens integrados em Cursos de Educação e Formação, que lhes possibilitavam concluir a escolaridade obrigatória, como foi o caso do curso de aprendizagem, Técnico Auxiliar de Saúde, promovido pela Avalforma⁷⁰.

Já a outro nível, trabalhei com jovens adultos dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET), ou seja, cursos de formação pós-secundária não superior, cujos planos curriculares visavam suprir necessidades do tecido empresarial, ao nível de quadros intermédios; tal foi o caso do curso de Desenvolvimento de *Software* e Administração de Sistemas, promovido pela AFTEBI (Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior)⁷¹.

No Centro de Formação Interação UBI Tecido Empresarial (CFIUTE)⁷², ministrei módulos de Inglês, tanto iniciação e continuação, como técnico, a formandos em cursos de formação para a população ativa e particularmente para funcionários e alunos da Universidade da Beira Interior.

No curso de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar, promovido pelo CITEVE⁷³, que se enquadrava na tipologia de Educação e Formação de Adulto de nível secundário, lecionava o módulo de Língua Estrangeira iniciação e continuação.

⁶⁸ Formadora com o certificado nº EDF 16346/2002.

⁶⁹ Formadora com o registo de acreditação CCPFC/RFO-39590/19, nas áreas A151, B106, C106.

⁷⁰ A Avalforma passou a integrar a Wise Academy, que atua igualmente na área de Formação Profissional.

⁷¹ Esta Associação foi criada em finais dos anos 90, sob tutela do Ministério da Indústria (atual Ministério da Economia), com vista à preparação de quadros intermédios para a indústria, contando desde há largos anos com uma vasta experiência na promoção e organização de ofertas formativas de curta, média e longa duração (<https://www.aftebi.pt/>, acesso a 20/7/2021).

⁷² Através deste Centro, a Universidade da Beira Interior organiza um vasto leque de ações de formação e, assim, incorpora nos cidadãos o conhecimento nas mais diversas áreas para que sejam eficazes e eficientes no mundo sem fronteiras (informação acessível em <https://www.ubi.pt/entidade/cfiute>, acesso a 26/7/2021).

⁷³ CITEVE é um Centro Tecnológico com um portfólio de serviços que inclui ensaios laboratoriais, certificação de produtos, consultoria técnica e tecnológica, I&D+inovação, formação, moda e design. Para além de ser um prestador de serviços para

A experiência que destacaria como mais impactante foi ao nível da formação de professores, na lecionação do curso “Língua Inglesa: Relações Laborais”, promovido pelo Centro de Formação Sindical e Aperfeiçoamento Profissional (CEFOSAP)⁷⁴. Nesse contexto, perante uma turma de 18 docentes de diversas áreas disciplinares, para além do ensino da língua inglesa e de trabalhar com níveis muito diversificados de proficiência, podia igualmente apresentar-lhes em contexto prático as ferramentas tecnológicas, as estratégias pedagógicas e didáticas, que, da minha experiência, faziam toda a diferença na motivação dos alunos. Nessa altura, em 2017, a SELFIE⁷⁵ e o PADDE⁷⁶ eram ainda palavras desconhecidas e uma realidade distante, pelo que os meus pares aderiam com entusiasmo ao uso dos portáteis em contexto de aprendizagem, às atividades interativas com recurso a apps e ferramentas como o Kahoot.⁷⁷

Todas estas experiências foram pertinentes e construtivas, pois obrigaram à adequação das minhas práticas pedagógicas a públicos muito diversos, quer pela idade, quer pelo nível de proficiência, à consequente construção de materiais didáticos e à mobilização de recursos e estratégias diferenciadas. Trabalhar com instituições privadas do setor da formação permitiu também uma vasta aprendizagem sobre o funcionamento da Formação em Portugal, tanto ao nível da organização como dos processos de auditoria e qualidade a que são sujeitos.

as empresas e uma organização de apoio com um papel ativo na promoção do conhecimento e informação para o setor, o CITEVE posiciona-se estrategicamente entre a academia (universidades) e as empresas (<https://www.citeve.pt/>, acesso a 27/7/2021).

⁷⁴ Este Centro promove atividades de formação profissional para a valorização dos recursos humanos, numa perspetiva transversal da atividade económica (<https://www.cefosap.pt/>, acesso a 27/7/2021).

⁷⁵ A *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies* (SELFIE) é uma ferramenta gratuita concebida para ajudar as escolas a incorporar as tecnologias digitais no ensino, na aprendizagem e na avaliação. A SELFIE tem uma base sólida na investigação e foi desenvolvida com base no quadro da Comissão Europeia para a promoção da aprendizagem na era digital nas organizações educativas. A SELFIE recolhe, de forma anónima, as opiniões dos alunos, dos professores e dos dirigentes escolares sobre a forma como as tecnologias são utilizadas na sua escola. Com base neste input, a ferramenta gera um relatório, ou uma imagem (SELFIE), dos pontos fortes e dos pontos fracos da escola em termos da sua utilização das tecnologias. A SELFIE está disponível para todas as escolas primárias, secundárias e profissionais da Europa, e não só, em mais de 30 línguas. Pode ser utilizada por qualquer escola e não apenas pelas que tenham níveis avançados de infraestruturas, equipamentos e utilização de tecnologias (informação disponível em https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_pt, acesso a 27/7/2021).

⁷⁶ O Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) tem por base o quadro conceptual dos documentos orientadores desenvolvidos pela Comissão Europeia, designadamente o DigCompEdu e o DigCompOrg. Esta iniciativa de 2020, conduziu as escolas à criação de um plano de intervenção, com incidências nos diferentes domínios da organização escolar no âmbito das tecnologias digitais: Envolvimento Profissional, Ensino e Aprendizagem, Avaliação das Aprendizagens, Desenvolvimento Profissional Contínuo e Liderança (informação disponível em <https://www.dge.mec.pt/pcdd/index.html>, acesso a 27/7/2021).

⁷⁷ A plataforma Kahoot foi criada em 2012, em contexto académico na Finlândia, tornando-se depois acessível ao público em 2013. É hoje um sucesso mundial, tanto junto de instituições educativas como empresas, com mais de 5 biliões de utilizadores. No contexto educativo, o ensino online fez disparar o número de utilizadores e o emprego do Kahoot como ferramenta pedagógica, tanto no ensino como nas práticas de avaliação formativa (<https://kahoot.com/company/#key-numbers>, acesso a 27/7/2021).

1.5.6. Palestras e Workshops

Ao longo dos anos de trabalho no Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve pude evoluir como docente em diversos domínios. Para além do trabalho com os alunos, desenvolvi atividades com os pares, nomeadamente ao nível da formação, como vimos anteriormente, e da realização de palestras e workshops nas áreas das tecnologias e dos projetos Erasmus/eTwinning. Em 2002, ministrei a ação de formação “construção de páginas web” para alunos e professores e em 2010 a Oficina de Formação “Os Quadros Interativos *Promethean*® na dinâmica da sala de aula”. O workshop “Semanas Comenius – eTwinning e Clubes Europeus” decorreu em 2011, tal como a divulgação da “ação Erasmus e eTwinning”. Em 2016, o workshop “eTwinning na escola” divulgou o programa pelos professores do Agrupamento e em 2019 realizou-se a palestra “Boas práticas eTwinning - novas abordagens e estratégias no ensino”.

Em 2019, na cerimónia regional de entrega dos prémios Escolas eTwinning, na Batalha, respondendo ao convite da embaixadora Etwinning para a Região Centro, Miguela Fernandes, apresentei uma comunicação divulgando os projetos *Lights on Cultural Heritage* e *Let's be Lanterns*, como exemplos de boas práticas pedagógicas.⁷⁸

1.6. Reconhecimento e prémios

A qualidade do trabalho docente tem por vezes uma visibilidade diminuta, tão somente observável aos olhos dos seus principais destinatários, os alunos. Mesmo com todas as iniciativas levadas a cabo pelas equipas de Avaliação de Desempenho Docente, o mérito ainda é escassamente ratificado e divulgado. Essa é uma das razões que pesa na fraca motivação de muitos educadores e professores, com longas vidas dedicadas ao ensino, com muito sucesso e provas dadas nas escolas onde desempenham funções. Não existe na verdade um modelo meritocrático nas escolas, por comparação à restante função pública, avaliada através do SIADAP⁷⁹. Os educadores e professores portugueses têm visto tantas vezes o seu mérito menosprezado⁸⁰ e, apesar disso, continuam estoicamente a dedicar-se a uma profissão, frequentemente alvo da crítica gratuita e da persistente pressão social.

Nos tempos mais recentes foram criadas, conquanto, algumas iniciativas, promovidas por instituições privadas, com o objetivo de dar visibilidade aos profissionais da educação. A Microsoft,

⁷⁸ O anexo 1 demonstra a boa comunicação entre a organização dos eventos e os palestrantes.

⁷⁹ A Lei nº 10/2004 de 22/03/2004, no seu Artigo 15.º - Diferenciação e reconhecimento do mérito e excelência, prevê as condições em que os seus funcionários são avaliados, com benefícios na carreira e na remuneração, no âmbito da aplicação do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho para a Administração Pública.

⁸⁰ O mérito é amiúde desconsiderado na progressão na carreira, pela existência de quotas no acesso a escalões superiores e a não contabilização de avaliações de Muito Bom e Excelente para atribuição dos prémios pecuniários previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD).

que celebrou em 2020 os seus 30 anos de existência em Portugal, criou uma comunidade de educadores, com espaços de partilha, aprendizagem e também formação profissional, com o objetivo, não só de capacitar os docentes, mas também de lhes prestar reconhecimento público. Assim, visa uma comunidade global de aprendizagem profissional composta por outros professores, que procuram constantemente desafiar os limites daquilo que é uma sala de aula. Tal como é destacado no seu *site*, “[a] Microsoft apoia uma comunidade em expansão, de educadores que estão permanentemente a aprender, crescer e trabalhar em conjunto em prol de melhorar as vidas dos alunos e para criar um mundo melhor. O programa Microsoft Innovative Educator Expert (MIEE) é um programa exclusivo criado para reconhecer educadores visionários a nível global”.⁸¹

Nos anos letivos 2020/21 e 2021/22, foi-me atribuído o reconhecimento como MIEE, pelo trabalho inovador na área da educação com a Microsoft. Para além do uso das ferramentas Microsoft em contexto educativo (Microsoft 365, Flipgrid, Minecraft, Skype, entre outras), um júri avalia as competências dos docentes em áreas inovadoras, escrutinando as candidaturas a nível mundial. Em 2020/21, o número de MIEE em Portugal aumentou exponencialmente⁸², o que demonstra o envolvimento crescente de professores, nas áreas da inovação e tecnologia, também por conta da necessidade de mudança provocada pela pandemia da Covid-19.

Para além do reconhecimento dos percursos de aprendizagem e inovação em contexto educativo, a Microsoft promove também a formação de docentes, tanto para o ensino presencial como para o *online*, com recurso a ferramentas digitais, nomeadamente através da *Learning Management System* (LMS)⁸³ Teams, como mencionei na secção sobre formação (1.5.3.).

Dentro da comunidade, os MIE Experts têm ainda acesso a certificações e oportunidades profissionais e de desenvolvimento de carreiras, podendo partilhar os seus conhecimentos com especialistas e educadores de renome mundial para dar escala às respetivas inovações. Através de palestras, formações e/ou mentoria dos colegas, participam ainda na *Microsoft Educator Community online*, com o objetivo final de desenvolvimento da capacidade dos educadores na sua comunidade (escola, agrupamento, ou em eventos de formação). Acresce ainda uma dimensão mais global, de colaboração com educadores inovadores espalhados pelo mundo, o que permite uma aprendizagem muito mais eclética e integradora, enriquecedora na minha formação como professora de Inglês.

O programa eTwinning/Erasmus tem sido, ao longo do tempo, outro grande promotor de reconhecimento individual como docente, através da atribuição de prémios e selos nacionais e

⁸¹ Conteúdo disponível em <https://education.microsoft.com/pt-pt/resource/1703c312> (acesso a 23.11.2020)

⁸² É meu propósito que outros docentes do meu agrupamento possam vir a integrar esta dinâmica.

⁸³ Quando nos referimos às plataformas de aprendizagem *online*, usamos muitas vezes a designação *Learning Management Systems* (LMS), ou seja, um *software* com características que permite a gestão das atividades de aprendizagem e competências de uma organização.

européus, como valorização do trabalho desenvolvido⁸⁴. Tratando-se do reconhecimento de projetos e parcerias, tornam-se cápsulas de autovalorização e empoderamento, capazes de energizar as partes envolvidas. Ainda que, no trabalho do dia-a-dia na escola, nem sempre tenha sentido o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, este foi acontecendo através das instituições europeias, neste caso via Agência Nacional⁸⁵, e, de certo modo, serviu para apaziguar algum desalento decorrente dos atropelos ao Estatuto.

Na minha experiência, os projetos Etwinning nunca procuraram o reconhecimento pessoal, porém, tornaram-se numa agradável recompensa, face às longas horas de dedicação à escola. O primeiro reconhecimento europeu chegou desde logo com o primeiro projeto em que me envolvi, *Learn English with Apps*⁸⁶, em 2016. Seguiram-se outros reconhecimentos, como os Selos de Qualidade Nacionais, concedidos a todos os projetos em que me envolvi, a par da atribuição dos seguintes Selos de Qualidade Europeus: *'Waves of Tolerance'* – 2016; *'Let's be Lanterns'* – 2017; *'Sea of Wonders'* e *'Lights on Cultural Heritage'* – 2018⁸⁷. A direção da escola esteve presente nas cerimónias, o que constituiu por si só um reconhecimento do trabalho realizado, a par da divulgação do agrupamento.

As cerimónias de atribuição dos Selos de Qualidade Europeu⁸⁸ são momentos tidos como de extrema importância para a comunidade de eTwinners e docentes em geral, porque validam as novas abordagens e estratégias de ensino, essenciais à motivação dos alunos em contexto de sala de aula. A Escola Básica de São Domingos alcançou também o galardão de Escola eTwinning em 2018/19, revalidando a certificação em 2019/20⁸⁹.

Ao longo da minha carreira foi-se tornando evidente que a valorização recai muito mais na visibilidade exterior que proporcionamos ao agrupamento, do que na qualidade do trabalho com as turmas, como diretora de turma, ou no contributo dado para a concretização do Plano Anual de

⁸⁴ O relatório TALIS 2009 apresenta numa das suas conclusões que a maioria dos professores trabalha em escolas que não oferecem qualquer recompensa ou reconhecimento pelos seus esforços: ¾ dos inquiridos consideram que não receberiam qualquer reconhecimento pelo melhoramento da qualidade do seu trabalho. Uma proporção semelhante comunicou que não receberia qualquer reconhecimento por ser mais inovador no seu ensino. Isto não favorece os esforços feitos por alguns países no sentido de promover as escolas como centros de aprendizagem que encorajam melhoramentos contínuos. Face a estas conclusões, considero que o eTwinning é um projeto de elevado mérito, também neste âmbito.

⁸⁵ Em Portugal, o Serviço Nacional de Apoio do eTwinning está afeto à Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas, da Direção-Geral da Educação, sendo a primeira interface para a ação eTwinning no país. O segundo capítulo deste relatório detalhará a informação relativa à ação eTwinning.

⁸⁶ O Twinspace do projeto ficou alojado em <https://twinspace.etwinning.net/16087/home>.

⁸⁷ Como referido no *site*, o Selo Europeu é concedido pelo Serviço Central de Apoio (CSS) a professores num projeto que tenha sido indicado para Selo Europeu de Qualidade por, pelo menos, um Serviço Nacional de Apoio, após um processo de seleção. Cada Serviço Nacional de Apoio propõe os três melhores projetos que tenham recebido um Selo Nacional de Qualidade com base na sua classificação e que inclua pelo menos dois parceiros que tenham recebido o Selo Nacional de Qualidade. O Selo Nacional de Qualidade é concedido apenas uma vez por ano e consta no Portal eTwinning. No final de 2021 as regras de atribuição sofreram alterações. (<https://www.etwinning.net/pt/pub/benefits/recognition/etwinning-european-quality-lab.htm>, acesso a 2/8/2021)

⁸⁸ Antes da cerimónia tem lugar a comunicação da atribuição da distinção (v. anexo 2)

⁸⁹ Em outubro de 2021, através da newsletter do grupo escolas eTwinning, foi anunciado o lançamento de uma nova plataforma para as escolas eTwinning, a par da alteração das regras de acesso à distinção e a revalidação das atuais menções até 2022.

Atividades. Os agrupamentos tendem a privilegiar muito a visibilidade externa, através de projetos nacionais ou europeus e da obtenção de prémios para a escola ou os seus intervenientes. Esta escolha, ainda que importante para a valorização da instituição e da sua direção, acaba por desvalorizar o meritório esforço diário da generalidade do corpo docente.

1.7. Síntese do Percurso Profissional

Percorremos em conjunto, nesta primeira parte do relatório, uma viagem rica de experiências profissionais, desde a formação inicial, passando pelo estágio pedagógico e por duas décadas de docência. É minha convicção que, ao longo destes anos, auxiliei milhares de alunos a desenvolverem as suas vidas através da aprendizagem das línguas estrangeiras, levando-os assim a alavancar a vida académica e profissional.

Este percurso reflexivo trouxe luz às memórias, mesmo as mais esquecidas, puxando para o presente o tanto que este tempo representa e representou para o meu crescimento profissional e pessoal. Ao mergulhar nos arquivos, tanto no digital como em papel, encontrei não só as evidências de tantos projetos e visitas de estudo, mas também os registos, cheios de conteúdo e “dicas à professora”. Pude observar com saudade as fotos de tantos alunos e assim viajar no tempo, revisitando escolas, projetos, experiências e momentos marcantes. Guardo com especial carinho os registos de autoavaliação, com a caligrafia dos alunos e as suas palavras: quando se consegue substituir o “não sei”, “nunca tive positiva a Inglês” por “a professora mostrou-me que era capaz” ou “afinal eu consigo!”, então a minha profissão faz todo o sentido. Tornou-se difícil selecionar os acontecimentos e projetos mais pertinentes para incluir neste relatório, todavia, não sendo possível cristalizar aqui todas as memórias, fica a certeza de que impactei a vida dos meus alunos, principalmente porque os levei a acreditar em si mesmos. Nos laços que persistem até hoje, nas fitas de curso, nos reencontros, nas redes sociais, permanecem sorrisos e palavras que dão conforto aos dias em que o trabalho se afigura mais árduo.

Ao percorrer o meu currículo formativo, reconheço o propósito da aprendizagem ao longo da vida como uma obrigação profissional, porém, vejo-o também como um gosto pessoal que extravasa largamente as obrigações funcionais do Estatuto da Carreira Docente. São, até ao momento, 24 anos de investimento em formação, inequivocamente marcados tanto pela pluralidade de desafios profissionais como pelas mudanças pessoais, porém, sempre norteados pela paixão pelo ensino, as pessoas e o sonho de uma escola cada vez melhor. É nesta paixão pelas línguas estrangeiras e pelo ensino, que o eTwinning ganha relevância, como projeto maior que une pessoas, supera os territórios

e faz do longe perto, criando oportunidades de aprendizagem e crescimento, tal como pretendo expor no segundo capítulo deste relatório.

Capítulo 2 – eTwinning: Uma abordagem potenciadora na aprendizagem de Inglês no Ensino Básico e Secundário

The first objective of any act of learning, over and beyond the pleasure it may give, is that it should serve us in the future. Learning should not only take us somewhere; it should allow us later to go furthermore easily.

Jerome Bruner

2.1. Introdução

Na segunda parte deste trabalho apresento um estudo monográfico, versando um tema de natureza pedagógico-didática, que tem vindo a ganhar destaque ao longo dos últimos anos. A crescente aposta na dimensão europeia da educação levou muitas escolas a acreditarem no eTwinning⁹⁰ como estratégia de dinamização pedagógica, com enfoque no trabalho de projeto, na interdisciplinaridade, nas dinâmicas de ensino plurilingue e no recurso a ferramentas digitais em contextos de ensino e aprendizagem.

Ao longo deste capítulo, vamos poder conhecer o projeto eTwinning e a ação europeia que o suporta, bem como o potencial que oferece às escolas, ao nível da dinamização de projetos europeus, tanto com escolas da União Europeia como com países vizinhos. Tomaremos ainda contacto com as diversas vertentes do projeto eTwinning, quer enquanto plataforma de aprendizagem *online*, quer como facilitador de oportunidades de formação e valorização profissional de docentes. Noutra vertente, observaremos como esta iniciativa proporciona reconhecimento às escolas, através da atribuição do galardão Escolas eTwinning, enquadrando-as numa rede europeia de contactos privilegiados. Identicamente destacados, surgem os docentes eTwinners, dadas as oportunidades de formação e criação de redes de contactos, bem como de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, como observaremos adiante.

Após 16 anos de eTwinning, o momento é pertinente para o questionamento sobre a implementação de projetos no contexto do ensino do Inglês: terá o caminho percorrido sido suficiente para tornar abrangente o seu potencial nessas aulas? Que mudanças se operam efetivamente com a introdução do eTwinning nas aulas de Inglês? Existem constrangimentos na criação de projetos e de que ordem são? Que papel e benefícios tiveram os atores no processo? A investigação atual pretende colocar estas questões em perspetiva, ligando a análise qualitativa com a quantitativa.

⁹⁰ Neste relatório, o termo “eTwinning” será usado genericamente para referência à implementação da ação europeia, em todos os países, incluindo os países eTwinning Plus.

Observaremos em detalhe quatro projetos europeus eTwinning desenvolvidos ao longo da minha experiência profissional, enquanto exemplos de integração pedagógico-didática no processo de ensino e aprendizagem de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Serão apresentadas as experiências de didatização implementadas, com que objetivos, meios e os resultados alcançados, nomeadamente através da apresentação, em anexo, de alguns resultados e atividades de aprendizagem produzidos no decurso dos projetos.

Finalmente, analisar-se-á o *feedback* de professores envolvidos em projetos, alguns deles eTwinners, relativamente à rentabilização desta ação europeia como forma de desenvolvimento de competências linguísticas de crianças e jovens em idade escolar, procurando verificar se a aprendizagem do Inglês, em particular, surge como objetivo principal ou secundário na dinamização dos projetos. Procurar-se-á ainda aferir se os docentes reconhecem nesta ação europeia uma mais-valia para as aprendizagens na aula de Inglês e se esta cria algum impacto na motivação dos discentes.

2.2. Enquadramento teórico

A presente secção versa a discussão teórica de conceitos relevantes para a análise do tema e a sua aplicação na prática letiva, apresentando a contextualização do eTwinning enquanto ação europeia de promoção de uma grande comunidade de aprendizagem na Europa. Apresenta ainda, de forma circunstanciada, as diversas vertentes do projeto e as iniciativas levadas a cabo na dinamização da comunidade de eTwinners.

O ensino das línguas no século XXI obriga os docentes à introdução de mudanças didáticas, metodológicas, conceituais e tecnológicas. Na era digital, como defende Ana Cendoya (*apud* Moura, 2014: 345), é inevitável não pôr em causa modelos tradicionais, pois ensinar uma língua estrangeira centrada apenas na língua em si, sem uma estreita ligação com a cultura dos falantes, o contexto e as suas reais necessidades, não tem sentido. A questão da interculturalidade é por isso de igual modo contextualizada neste subcapítulo, analisando-se o enquadramento teórico dos estudos sobre o tema, no que à aprendizagem de línguas estrangeiras diz respeito, estabelecendo-se desde logo a relação entre a aprendizagem do Inglês, através do eTwinning, e a vertente intercultural dessa proposta.

2.2.1. Génese do eTwinning

Começo por apresentar a génese do projeto eTwinning no contexto do Programa Erasmus+, enquanto veículo promotor de expansão da comunidade de aprendizagem na Europa. Segundo Zurraba e Marques (2017), o projeto foi proposto “em Janeiro de 2005 pelo Comissário Europeu Jan Figel numa Conferência em Bruxelas que reuniu 300 professores. Na altura tinha como objetivo identificar escolas que desejassem trabalhar em conjunto para dar oportunidade aos alunos de

aprenderem e usarem as competências digitais, assim como, promover a consciência da multiculturalidade da Europa” (p.314).

Tal como podemos ler no *website* europeu desta iniciativa⁹¹, o eTwinning foi lançado como principal ação do Programa de eLearning da Comissão Europeia, em 2005 e, desde janeiro de 2014, faz parte do programa Erasmus+, ou seja, o Programa Europeu para a Educação, Formação, Juventude e Desporto. O eTwinning apresenta-se como uma comunidade de escolas da Europa, que reúne educadores de infância, professores, diretores de escolas e bibliotecários, envolvendo-os em projetos multinacionais. Como referem *Crawley et al.* (2009), o importante é que o eTwinning se torne o catalisador para intensificar a cooperação já existente nas escolas: “eTwinning has slowly, but firmly, become ‘the place to join’ for all teachers interested in going beyond their school’s horizon, meeting colleagues in Europe, and helping their pupils work together with foreign peers” (p.7).

A plataforma eTwinning viabiliza a comunicação, colaboração, desenvolvimento de projetos e a partilha entre profissionais de educação, que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos, permitindo, em suma, que se sintam, e efetivamente sejam, parte da mais estimulante comunidade de aprendizagem na Europa. Tal como referem Lacerda e Gomes, invocando Santi Scimeca⁹², “(...) apesar de na altura em que surgiu ainda não existir o conceito de rede social, tal como o entendemos atualmente, o eTwinning de 2005 na sua essência, era já 2.0. O eTwinning era uma rede social para professores *avant la lettre*” (Lacerda e Gomes, 2011: 1517).

2.2.2. Implementação do eTwinning

A ação eTwinning tem tido um sucesso assinalável, com o envolvimento de milhares de escolas, docentes e discentes, numa dinâmica de relevo, como confirmam os seguintes dados:

- Ao longo de 16 anos de projeto eTwinning, os números explicam a sua abrangência: 1.004.038 professores envolvidos, 227.452 escolas ativas e 131.909 projetos dinamizados, de acordo com os dados apresentados no portal eTwinning⁹³.
- O Serviço Central de Apoio eTwinning está localizado na *European Schoolnet*, uma parceria internacional de 34 Ministérios da Educação europeus, que aposta no desenvolvimento da aprendizagem nas escolas, para professores e alunos de toda a Europa. O eTwinning conta ainda com a ajuda de 38 Serviços de Apoio Nacional, sediados nos vários países europeus.⁹⁴

⁹¹ O *website* principal da ação eTwinning é <https://www.etwinning.net/pt/pub/about.htm>

⁹² Para além de investigador, Santi Scimeca é também gestor de projetos eTwinning, na *European Schoolnet*.

⁹³ Números acumulados, verificáveis no *website* <https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>, à data de 8 de dezembro de 2021.

⁹⁴ Os Centros Nacionais de Apoio são designados por *National Support Services* (NSS), enquanto os Centros de Apoio eTwinning Plus são referidos como *Partner Support Agencies* (PSA).

- A plataforma *online* europeia para a educação escolar, apresenta-se em 29 idiomas europeus e designa-se por *School Education Gateway*. Através da inscrição nesta plataforma, professores, dirigentes escolares, decisores políticos, especialistas e outros profissionais da área da educação escolar podem manter-se atualizados sobre a política e ação europeias relativas às escolas.
- O eTwinning conta com uma comunidade que envolve escolas dos seguintes países Estados-Membros da União Europeia: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, República Checa, Roménia, Suécia. Ainda a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Albânia, Bósnia e Herzegovina, Croácia, Islândia, Liechtenstein, Noruega, Sérvia e Turquia. O eTwinning Plus integra ainda 8 países limítrofes da Europa: Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Jordânia, Líbano, Moldávia, Tunísia e Ucrânia.

O eTwinning Plus acolhe estes países vizinhos, disponibilizando uma plataforma para que os profissionais, que desempenham funções em escolas, possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos, partilhar e, em síntese, fazer parte de uma entusiástica comunidade de aprendizagem, conforme apresentarei de seguida.

Encontramos disponíveis dois canais *online* com toda a informação, um de âmbito europeu, como vimos, e o *website* nacional <https://www.etwinning.pt/site/>, da responsabilidade do Ministério da Educação. Tal como consta nesta página na internet, a Organização Nacional de Apoio (ONA) do eTwinning está afeta à Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), da Direção-Geral da Educação (DGE), e é a primeira interface para a ação eTwinning em Portugal. Cada país participante definiu uma estrutura de apoio, composta por elementos do Ministério de Educação, pelo Portal Nacional eTwinning, pelas Agências Nacionais responsáveis pelo programa comunitário Erasmus+, ou por qualquer outra instituição relacionada com a Educação. Informa ainda o *website* nacional que:

[o]s membros das ONA estão familiarizados com o contexto educativo dos seus países e, conseqüentemente, numa boa posição para apoiar e ajudar professores a desenvolverem projetos eTwinning. Conjuntamente com o Serviço Central de Apoio (SCA), selecionam exemplos de boas práticas para serem apresentados no portal eTwinning e estabelecem critérios para os prémios eTwinning. A ONA de cada país é responsável pela dinamização de seminários nacionais e regionais de divulgação do eTwinning e dá apoio direto aos professores e às escolas que desejam dinamizar projetos de gemação com escolas europeias. A equipa de apoio ao eTwinning em Portugal é constituída pelos elementos que integram a ONA e por uma rede de embaixadores.

A ação eTwinning desenvolve-se em formato multinível, procurando alcançar diversas áreas do contexto educativo. Por conseguinte, observamos em detalhe os vários espaços de ação do projeto, bem como os recursos que coloca ao dispor de educadores e professores. No sítio do projeto, podemos ler que “[o] eTwinning promove a colaboração entre escolas da Europa, com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), proporcionando apoio, ferramentas e serviços. O eTwinning oferece também oportunidades de Desenvolvimento Profissional gratuito e contínuo, para educadores”.

2.2.3. A Plataforma eTwinning

A sua sofisticada plataforma digital funciona como ponto de entrada para o mundo do eTwinning, encontrando-se disponível em 31 idiomas. Através do endereço www.etwinning.net, temos acesso a áreas públicas e privadas, onde é possível encontrar todas as novidades, as oportunidades de ação, informações sobre formação ao longo da vida e reconhecimento, assim como exemplos de projetos bem-sucedidos e acesso a publicações diversas, como é possível verificar na figura 1:



Figura 1 - Espaços de navegação no Portal eTwinning

Na área pública do portal, encontra-se desde logo disponível uma breve descrição da iniciativa, a par dos números atuais e dos países envolvidos, com a disponibilização de um mapa interativo, que permite explorar mais detalhadamente cada um dos países e escolas. Ao afinar a pesquisa no mapa, é possível fazer um clique em cada escola e observar os dados disponíveis, quanto ao número de professores registados e informação geral do seu perfil, ligação ao *website* da escola e verificar até se se trata de uma Escola eTwinning⁹⁵.

Ao aderirem ao eTwinning, os docentes acedem então à área restrita, designada *eTwinning Live* (Anexo 4), iniciando o seu caminho com uma primeira fase de registo de perfil pessoal e profissional. Através dele, podem situar-se na comunidade, definindo uma descrição básica de utilizador, onde identificam prioridades e interesses, bem como intenções de colaboração, tanto em termos de áreas ou disciplinas, como de países com os quais pretendem trabalhar, dentro da União Europeia (eTwinning), ou fora (eTwinning Plus)⁹⁶. O *website* permite a escolha da língua e a navegação-

⁹⁵ No final desta secção, apresento os procedimentos relativos à candidatura e atribuição do galardão 'Escola eTwinning'.

⁹⁶ O eTwinning cobre adicionalmente outros países vizinhos, numa plataforma separada, designada por 'eTwinning Plus', devido ao seu estatuto na ação, sendo designados por 'eTwinning Plus countries'.

base através de uma barra inicial, que inclui as seguintes entradas: vantagens, começar, comunidade, novidades, inspire-se, eTwinning Plus.

Na plataforma *eTwinning Live*, podem estabelecer uma rede de contactos multinacional, pesquisando outros eTwinners e, através de formas de pesquisa avançada, definir uma rede privilegiada de parceiros capazes de integrar projetos futuros. Para tal, a plataforma dispõe de uma ferramenta de busca integrada, com opções como: país, região, disciplina de lecionação/especialidade, funções na escola, tipo de utilizador, idade, interesses, línguas e disponibilidade.

Na área Eventos, o motor de busca permite a pesquisa e acesso a todos os eventos *online* e presenciais, criados por eTwinners, podendo também o usuário criar os seus próprios eventos; o calendário auxilia o utilizador, exibindo os eventos em que se encontra inscrito. Esta funcionalidade tem ainda a mais-valia de permitir a pesquisa de eventos concluídos, atuando como motor de pesquisa de um vasto repositório de informação. No espaço de cada evento, estão acessíveis analogamente informações relativas ao anfitrião/promotor, participantes envolvidos, fórum de discussão e ficheiros.

Na funcionalidade Projetos, torna-se viável pesquisar e encontrar iniciativas em curso, ou já concluídas, nomeadamente para conhecer projetos no âmbito de parceiras eTwinning Plus, ou outros que tenham obtido reconhecimento nacional e/ou europeu. Esta base de dados pesquisável é, concomitantemente, uma via privilegiada de contacto com boas práticas, enquanto projetos agraciados com o galardão máximo eTwinning. É também nesta área da plataforma que o utilizador pode criar um novo projeto, tanto de raiz, como baseado num *kit*⁹⁷, seguindo para tal diversos passos, desde a identificação dos fundadores (ou seja, da sua escola e de um outro parceiro), à descrição do projeto, planificação e submissão.

No mesmo campo de ação, é ainda possível aderir aos grupos eTwinning (eTG), que se apresentam como espaços virtuais de discussão de temas e de interação entre pares, de crescimento profissional e de aprendizagem. Existem, atualmente, 16 desses grupos em destaque, coordenados pelo Serviço Central de Apoio e moderados por eTwinners experientes: Coding at schools, English as a Second Language, Entrepreneurship in Education, Bringing eSafety into eTwinning Projects, French as a Second Language, STEM, Sustainable Schools Network, Game-based Classroom, Inclusive Education, Creative Classroom, Virgilio - Your eTwinning Guide, Gender - Know How to Stop Stereotypes, Integrating Migrant Students at School, School Leadership, Aplicação eTwinning Live e eTwinning Schools. Torna-se, pois, evidente a diversidade da ação e a abrangência do trabalho desenvolvido nos grupos, alcançando áreas diversas de intervenção em contexto escolar, de acordo com as políticas educativas dos países envolvidos.

⁹⁷ Estão disponíveis dezenas de *kits* de projetos, como o do anexo 4, que facilitam a implementação e a adesão de novos eTwinners (V. a página <https://www.etwinning.net/en/pub/get-inspired/kits.cfm>, consultada em 18/3/2021).

O recurso a fóruns de discussão tem sido uma prática comum na utilização da Internet, praticamente desde o seu início, sendo que o eTwinning não descurou também esta importante funcionalidade. Integrado na sua plataforma, o Fórum de Parceiros (v. Anexo 5) apresenta-se como importante recurso na comunicação e proximidade entre eTwinners, com publicações organizadas por categorias, oferecendo uma experiência de navegação intuitiva e fácil para o utilizador. Os novos tópicos são agrupados em grandes blocos: eTwinning Projects: 4-11; eTwinning Projects: 12-15; eTwinning Projects: 16-19; eTwinning Projects: general; eTwinning Plus; Erasmus+ Partnerships: 4-11; Erasmus+ Partnerships: 12-15; Erasmus+ Partnerships: 16-19. Tal como observámos anteriormente, é possível criar um projeto apenas com uma outra escola fundadora, porém, os projetos vivem da colaboração e trabalho multinacional, sendo, pois, necessário alargar o número de envolvidos. É precisamente na área do fórum que muitas vezes se encontram os parceiros, através da divulgação do projeto, que despoleta o contacto de escolas e parceiros interessados. Este espaço é sobretudo relevante para novos eTwinners, que ainda não possuem uma rede de contactos e precisam, portanto, de procurar parceiros e desenvolver sinergias.

Os docentes e educadores encontram no espaço do *eTwinning Live*, além do já mencionado, oportunidades de desenvolvimento profissional *online*, disponibilizadas a nível europeu pelo eTwinning. Estes eventos de aprendizagem são cursos curtos e intensivos, entre 4 e 6 horas, que tanto podem introduzir um tópico como servir de espaço para estimular ideias e desenvolver competências. De destacar ainda, que:

In 2013 eTwinning Webinars were also launched. In 2014 the Webinars were revised, and the format changed as well as the name, which became Online Seminars. These Online Seminars are live video-conferencing sessions where teachers have the chance to learn, talk and discuss about specific themes. In 2014, eTwinners also had access to a new form of professional development activity, namely MOOCS offered through the Teacher Academy of the School Education Gateway, a complementary platform to the eTwinning Portal. (Gilleran, 2019: 41)

Estas atividades de desenvolvimento profissional englobam temas transversais ao currículo, ou outros específicos das áreas disciplinares, direcionados para a escolaridade básica e secundária, bem como para o contexto das instituições de ensino profissional. Apesar de não relevarem para a progressão na carreira⁹⁸ dos docentes portugueses, por não serem reconhecidas como ações de curta duração (ACD) pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, constituem, porém, um sério investimento na formação e aprendizagem ao longo da vida dos profissionais de educação

⁹⁸ No âmbito da formação contínua, os docentes portugueses devem frequentar ações de formação relevantes para a sua prática profissional, de acordo com os grupos de recrutamento, com implicações diretas na avaliação de desempenho, como determina o Decreto-Lei 26/2012.

envolvidos no eTwinning⁹⁹. O grupo Viriato, em Portugal, tem vindo precisamente a desenvolver um trabalho relevante na oferta de formação em tecnologias digitais e ferramentas *online*, para o desenvolvimento de aprendizagens ativas no contexto eTwinning.¹⁰⁰ No contexto pandémico, os seus *webinars* tornaram-se, aliás, uma prática comum, com elevado alcance e pertinência na capacitação de docentes para o ensino remoto de emergência.¹⁰¹

A disponibilização dos diversos programas de apoio aos docentes são de extrema importância, pois sinalizam o investimento no projeto e nos seus objetivos, sobretudo nas escolas que dão os primeiros passos nestas dinâmicas e necessitam, pois, de parcerias que lhes proporcionem segurança.

Nesse contexto, destacam-se as figuras dos Embaixadores e dos Mentores, que surgem na sequência de orientações do Serviço Central de Apoio, em Bruxelas, relativamente à assistência local e regional aos professores eTwinners, com o objetivo de contribuir para o aumento da qualidade dos projetos e disseminação da Ação eTwinning. O trabalho de disseminação e de divulgação do eTwinning em Portugal tem vindo a ser realizado a nível central, sendo apoiado ulteriormente pela ação dos Embaixadores que, a nível regional, procuram envolver e apoiar outros professores na implementação e desenvolvimento de projetos. Mais recentemente ainda, foi criada a figura do Mentor, que atua nas Escolas eTwinning, como elemento nevrálgico de disseminação.¹⁰²

A aplicação móvel eTwinning é outra das ofertas, que proporciona aos utilizadores o acesso ao eTwinning Live, através de dispositivos móveis, permitindo à comunidade manter-se atualizada, graças às notificações *pop-up*, e realizar ações básicas, como aceitar pedidos de contacto.¹⁰³ A utilização da aplicação pode ocorrer tanto em smartphones, como em tablets, permitindo uma conexão total entre utilizadores, nomeadamente em circunstâncias de mobilidade dos docentes em projetos Erasmus+, que derivam frequentemente de projetos eTwinning.

A atividade principal no portal prende-se na verdade com a criação ou participação em projetos, com atividades no âmbito de diferentes temas e competências-chave, envolvendo discentes e docentes de dois ou mais países. Detenhamo-nos, pois, por fim e demoradamente, no Twinspace,

⁹⁹ Algumas das iniciativas promovidas por eTwinners portugueses começam já a ter esta questão em conta, inserindo-as nos planos de ação/atividades das suas escolas, de modo a poderem propô-las posteriormente como ACD, junto do Centro de Formação Concelhio.

¹⁰⁰ O grupo Viriato é composto por embaixadores eTwinning, no âmbito da sua atividade enquanto membros da equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) do Ministério da Educação. A atividade do grupo centra-se na divulgação do eTwinning a nível nacional, através da realização de *webinars*, e pode ser acompanhada em <https://www.etwinning.pt/site/noticias/grupo-viriato-estamos-de-volta>. Recentemente, o grupo publicou um *ebook* com exemplos de recursos educativos usados no âmbito do eTwinning, que se encontra acessível através do website <https://bit.ly/36yu3rS>. (acesso a 20/3/2021).

¹⁰¹ O ano letivo de 2019/2020 trouxe às escolas portuguesas desafios acrescidos, no contexto da pandemia Covid-19, provocando a discussão em torno do tipo de ensino ministrado nos meses de confinamento, se ensino a distância ou ensino remoto de emergência.

¹⁰² Atualmente, esta rede de Embaixadores e Mentores assume já uma dimensão europeia considerável.

¹⁰³ Esta aplicação está disponível tanto para utilizadores de iOS, como de Android, podendo ser descarregada via App Store ou Play Store, respetivamente.

que é o sítio onde a ‘magia’ eTwinning realmente acontece, onde os projetos ganham forma e sobem ao palco, com a participação dos diversos atores. Sendo uma plataforma segura e visível apenas aos participantes num projeto, cumpre todos os requisitos no âmbito da proteção de dados, pelo que os alunos podem ser adicionados ao Twinspace e assim trabalharem com os colegas das escolas parceiras.

A plataforma digital Twinspace surge enquanto LMS, como ambiente promotor da interatividade, de aprendizagens baseadas em projetos e com ferramentas que permitem também a avaliação de desempenho dos envolvidos. Cada projeto desenvolve-se neste espaço próprio, ao qual têm acesso apenas os parceiros e discentes registados, podendo receber, ocasionalmente, elementos convidados que pretendam conhecer o projeto, ou que, enquanto membros das equipas de avaliação da ONA, tencionem avaliar a qualidade do mesmo.

Cada ambiente Twinspace possui uma barra de navegação com diferentes áreas, tal como um *website* ou plataforma LMS: *Home, Pages, Materials, Forum, Online Meetings e Members* (v. figura 2). Portanto, o projeto é implementado com estrutura e organização, permitindo a interação dos membros e a organização de todos os dados, sejam eles relativos a planificação, produtos ou registo de reuniões e sessões *online*.

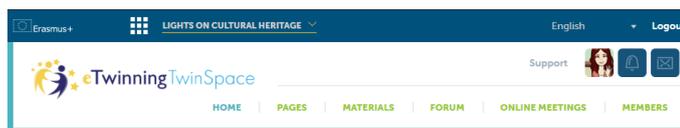


Figura 2 - Exemplo da barra de navegação do projeto *Lights on Cultural Heritage* (2018) no Twinspace

Os milhares de projetos desenvolvidos no âmbito do eTwinning podem vir a receber distinções, tendo em conta a sua qualidade. No final de cada ano escolar, os ONA abrem um período de candidaturas para a atribuição de distinções, tais como os Selos Nacionais de Qualidade¹⁰⁴, Selos Europeus de Qualidade, Prémios Europeus¹⁰⁵ e Escolas eTwinning.

As instituições de ensino devem cumprir um conjunto de requisitos para poderem aceder ao estatuto de Escola eTwinning (v. anexo 6). Assim, são avaliadas em diversos aspetos, devendo, a todo o momento, respeitar os valores expressos na declaração de missão das Escolas eTwinning, que funciona como documento orientador para todas as escolas interessadas na obtenção do Selo: estão empenhadas numa liderança partilhada; revelam um elevado compromisso ao nível da colaboração, da partilha e do trabalho em equipa; os alunos são agentes da mudança; constituem modelos para

¹⁰⁴ Em 15/10/2021, o site nacional do eTwinning publicou alterações no que respeita aos critérios de candidatura ao Selo de Qualidade Nacional: no ano letivo de 2021/2022 passarão a ser avaliados apenas quatro projetos por docente, para enfatizar a qualidade de cada projeto (nos 5 critérios), bem como o nível de envolvimento dos docentes <https://www.etwinning.net/pt/pub/newsroom/highlights/quality-labels-in-etwinning.htm> (acesso a 20/10/2021).

¹⁰⁵ O concurso de prémios europeus eTwinning é o mais alto reconhecimento atribuído a projetos eTwinning e é concedido aos melhores projetos do ano a nível europeu, por um júri internacional de peritos.

outras escolas, e são organizações de aprendizagem inclusivas e inovadoras. As instituições candidatas terão de cumprir critérios de elegibilidade, tal como consta no *website*¹⁰⁶, sujeitando-se ao processo de obtenção do Selo de Escola eTwinning, que decorre em duas etapas. Numa primeira etapa, realiza-se a verificação automática de três pontos: a escola está registada no eTwinning há mais de dois anos; existem pelo menos dois professores eTwinning ativos na escola, no momento da candidatura; existe um projeto eTwinning europeu com um Selo Nacional de Qualidade (dentro dos últimos dois anos, a partir da data de candidatura). A segunda etapa consiste no preenchimento da ficha de candidatura de autoavaliação, por qualquer eTwinner da escola, considerando os seis seguintes critérios: a) a escola deve demonstrar atividades que comprovem uma sensibilização dos professores/alunos para uma utilização responsável da Internet; b) a escola deve demonstrar a existência de uma colaboração ativa entre um grupo de três ou mais professores em atividades eTwinning; c) a escola deve demonstrar que pelo menos dois grupos de alunos da escola estão envolvidos em projetos eTwinning; d) a escola deve comprovar a existência de dois professores eTwinning ativos na escola e que tenham participado em um ou mais eventos educacionais eTwinning, e o seu contributo para o desenvolvimento estratégico da escola; e) a escola deve demonstrar publicamente o seu envolvimento com o eTwinning, por exemplo, exibindo o logótipo do eTwinning e/ou uma descrição das suas atividades eTwinning no *website* da escola, ou através de documentos de promoção/diretrizes ou brochuras; f) a escola deve demonstrar que fez uma atividade promocional do eTwinning na escola ou na comunidade local durante o ano da distinção.

O conceito de reconhecimento do trabalho realizado no eTwinning existe desde o princípio, em 2005, através dos Selos de Qualidade atribuídos a docentes pelos seus projetos, quer a nível nacional, quer europeu. Posteriormente, passou-se do reconhecimento individual ao de equipas, através de uma abordagem escolar global, referida pela primeira vez em 2006, no *website* do eTwinning¹⁰⁷. Ao longo do tempo foram realizados diversos relatórios da implementação do projeto, que monitorizam o impacto do eTwinning nas práticas, competências e oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Um desses relatórios avançou que:

[t]o ensure that a teacher's expertise and learning developed within eTwinning is not lost but rather capitalised on to the benefit of the whole school, it is advisable that the programme continues to encourage the sharing of eTwinning project results with non-eTwinners, and that it uses strategies in the future to do so more directly and explicitly. This should be promoted as an integral part of a successful eTwinning project, and not just as a 'take it or leave it' possible add-on at the end. Sharing

¹⁰⁶ Os critérios de elegibilidade e restantes procedimentos de candidatura a Escola eTwinning estão disponíveis em: <https://www.etwinning.net/pt/pub/newsroom/highlights/the-etwinning-school-label---.htm> (acesso a 22/3/2021).

¹⁰⁷ A questão do reconhecimento coloca-se, na minha perceção, também em relação aos alunos, já que constitui uma motivação adicional, impulsionadora de um maior interesse pelas atividades escolares. Embora não exista um *template* fornecido pela plataforma, é habitual a criação e atribuição de um certificado de participação aos alunos eTwinners. (v. anexo 7). A sua atribuição durante atividades em que a comunidade está presente, como uma festa de final de ano, traz grande visibilidade para o projeto e para os discentes.

with other school colleagues should clearly feature as a top tip on eTwinning guidance material for how to successfully disseminate project results to ensure they have a lasting impact on other teachers' professional development. (Kearney *et al.*, 2015: 31)

Espera-se das Escolas eTwinning que sejam líderes no mundo eTwinning. Alcançar o Selo de Escola eTwinning significa iniciar uma jornada de desenvolvimento, algo que todas as escolas ambicionam (v. anexo 8). A obtenção do Selo não é uma competição, é o início de um processo: as Escolas eTwinning não são “vencedoras”, mas sim modelos a seguir pelas outras escolas envolvidas no eTwinning. O seu papel é inspirar e ajudar outras escolas a atingirem um nível semelhante ao seu e uma forma de o fazer é abrindo portas, partilhando métodos, ideias e práticas. Regra geral, as Escolas eTwinning trabalham com as autoridades locais de educação e propõem uma lista de atividades que podem partilhar com outras escolas na sua região, como, por exemplo: dias de portas abertas para partilha de conhecimentos com o pessoal docente de outras escolas, ou programas de mentoria para escolas que pretendam ser Escolas eTwinning, entre outros. No biénio 2021-2022, 2935 escolas europeias¹⁰⁸ foram reconhecidas com a distinção eTwinning School, enquanto pioneiras e líderes nas áreas de práticas digitais e práticas de *eSafety*; abordagens pedagógicas inovadoras e criativas; promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos professores; promoção de práticas de aprendizagem colaborativas entre os professores e os alunos. Esta distinção constitui não só um reconhecimento do grande êxito alcançado pelas equipas eTwinning destas escolas, mas também uma distinção do sucesso individual das equipas docentes. Reconhece-se aliás, que:

(...) the new eTwinning School Label will not only recognise the excellent work of schools who are deeply engaged in eTwinning but will also encourage these leading schools to become proactive in supporting other local schools, including those less innovative, to begin a developmental journey towards becoming an eTwinning School. The development of the eTwinning School concept may act as an important mechanism in the future to help eTwinning reach out to school management and to less innovative schools. This is an important step to help ensure eTwinning is embedded more effectively at the level of the whole school strategy. It will be essential for eTwinning to monitor the progress of this new development in the coming years, and for the following monitoring survey to focus on this (Kearney *et al.*, 2015: 7).

A atribuição de menções, reconhecimentos ou prémios reveste-se de elevada importância para as comunidades de aprendizagem em geral e a comunidade de eTwinners não é exceção. Na verdade, a atribuição de selos de qualidade ou prémios muito contribui para a motivação dos docentes, que não encontram muitas vezes esse reconhecimento nos meios em que exercem a sua profissão. É nestas comunidades que os profissionais beneficiam igualmente de oportunidade de crescimento pessoal e profissional, a par de experiências interdisciplinares e de iniciativas inovadoras, de outro

¹⁰⁸ Dados recolhidos no *website* <https://www.etwinning.net/pt/pub/newsroom/highlights/2021-2022-etwinning-school-la.htm> (acesso a 19/4/2021).

modo mais difíceis¹⁰⁹. É de destacar que, “the traditional organisation of schools has meant that teachers are often isolated in their classrooms and have few opportunities to exchange ideas and insights. Teacher networks, whether online or not, may support the development of learning communities and may also stimulate innovation” (Looney *et al.* 2014: 17).

O apoio às comunidades de eTwinners, que o programa europeu não descurou, faz-se por diversos meios, nomeadamente no que se refere às vias digitais e aos canais *online*. Para além das notas de imprensa que o eTwinning divulga regularmente, estão ainda acessíveis as redes sociais do projeto, via Facebook, Twitter, YouTube e Instagram; o projeto está onde os seus utilizadores estão, tanto docentes, como discentes. De acordo com os documentos oficiais e os relatórios disponíveis, as estatísticas demonstram que a comunidade eTwinning cresce diariamente, muito graças ao contributo das redes sociais e dos canais digitais.

A Newsletter eTwinning é outra ação *online*, que visa fornecer informações sobre as instituições envolvidas na comunidade e apresenta iniciativas conducentes à promoção da participação das escolas. A Newsletter eTwinning, em 28 línguas¹¹⁰, é enviada mensalmente por correio eletrónico.

Existe ainda a estrutura *Amigos do eTwinning*, composta por entidades, organizações e iniciativas que partilham os valores e objetivos do eTwinning. A Casa Anne Frank é um dos exemplos, a par de *CittaSlow* e o *COFACE Families Europe*, que visam a partilha de conhecimentos com educadores e professores, através de seminários *online*, workshops e divulgação de material de elevada qualidade.¹¹¹

Como celebração maior da comunidade europeia de escolas, assinala-se ainda o Dia eTwinning, coincidente com o Dia da Europa, a 9 de maio. Anualmente, as celebrações giram em torno de uma temática, que pretende congregar as escolas europeias num esforço comum, seja o património cultural (2018), a democracia (2019), as alterações climáticas e os desafios ambientais (2020), ou a literacia para os média e a desinformação (2021).

Desde que foi fundado, em 2005, o eTwinning tem promovido a literacia para os média, ao concentrar-se na integração das ferramentas digitais no quotidiano de docentes e alunos. Este é, aliás, um dos seus pontos fortes, uma vez que a integração das TIC surge não só por via da utilização da plataforma, mas sobretudo pelos instrumentos tecnológicos e recursos digitais mobilizados durante a

¹⁰⁹ O anexo 9 apresenta algumas das vantagens para os docentes, se estes optarem pela participação em projetos eTwinning.

¹¹⁰ A Newsletter eTwinning está acessível à distância de uma mensagem de correio eletrónico para o endereço <editor@etwinning.net>, referindo a língua pretendida.

¹¹¹ No endereço <https://www.etwinning.net/pt/pub/community/friends.htm>, encontram-se exemplos de algumas dessas instituições e as suas iniciativas (acesso a 20/4/21).

implementação de projetos. Os eTwinners são, em regra, docentes tecnologicamente mais capacitados, utilizando regularmente ferramentas e recursos educativos digitais (RED).

A especial ênfase dada à cidadania digital tem como objetivo cultivar nos alunos uma consciência e responsabilidade perante o uso das ferramentas digitais. Assim, o eTwinning aborda temáticas como a literacia digital, direitos e responsabilidades digitais e intelectuais, segurança digital e proteção de dados, direito digital e etiqueta, acessibilidade e comunicação digital. Em 2021, a ênfase recai sobre a literacia para os média e o combate à desinformação, nomeadamente através de diversas atividades em destaque no portal, como eventos e conferências online, campanhas de comunicação e publicações de relatórios, que pretendem constituir oportunidades de desenvolvimento profissional.

Galvin (2009) refere que as iniciativas de desenvolvimento profissional têm um papel crucial na capacitação dos atores e no sucesso dos projetos, uma vez que:

The emblematic projects in this study also appear to have benefitted from their participation in Professional Development Workshops (PDW), eTwinning training sessions and the eTwinning Conference. It appears also that their use of eTwinning Portal (together with the pilot eTwinning Groups in some cases) to support the work of project teachers is both effective and popular (...) The primarily pedagogical / teaching & learning focus at the schools confirms that the NSS and CSS have been effective in communicating to the eTwinning community that “ICT” is not just about programming, word processing and databases (2009: 26).

O poder do eTwinning na utilização das TIC em contexto educativo, a par da formação docente, surgem como formas de “re-imagine teaching and learning for the twenty-first century” (Galvin, 2009: 27). Se a esta perceção juntarmos ainda a visão de José Lagarto, já em 2007, teremos de olhar para o papel da escola como muito mais incisivo, na medida em que:

[...] devia assumir outro tipo de intervenção e posicionar-se como fator de mudança, fundamental para o desenvolvimento da Sociedade de Informação e do Conhecimento. Se a escola conseguir acolher e desenvolver no seu seio os novos instrumentos e metodologias disponíveis, os alunos que deles usufruem serão, com certeza cidadãos melhor preparados para a vida. (*apud* Marques e Zurrapa, 2017: 1248)

De acordo com os estudos TALIS de 2009 (OCDE), considerava-se que o trabalho colaborativo entre docentes significava a produção de melhorias tanto nos processos, como nos resultados, porém, essa colaboração era ainda escassa. Ora, o projeto eTwinning veio trazer novas oportunidades de transformação e desenvolvimento dessa colaboração, de forma efetiva e eficaz. Na sua investigação, Edméa Santos (2019) tem vindo precisamente a relacionar as diversas interações entre o que designa por cibercultura e a formação de docentes e a relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e contínua, e as aprendizagens construídas ao longo da carreira e do exercício da profissão, nas quais cada docente interage e aprende com os discentes, seus pares, gestores, com a comunidade escolar, os media e com a sociedade num sentido mais alargado. Tal como sucede no

contexto do eTwinning, “as interfaces digitais incorporam os aspetos comunicacionais e pedagógicos, bem como a emergência de um grupo-sujeito que aprende enquanto ensina e pesquisa e pesquisa e ensina enquanto aprende” (2019: 19).

2.2.4. O eTwinning no desenvolvimento da competência intercultural

Os projetos eTwinning, como veremos na descrição das experiências pedagógico-didáticas da secção 2.3., procuram a todo o momento o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira, apresentando-se como chave para a edificação da comunicação intercultural. Essa construção é alcançada através de projetos que possibilitam o contacto direto com as línguas estrangeiras e o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, em ambientes baseados em contextos reais de comunicação, num contexto de diálogo plurilingue e pluricultural.

Mas quais devem ser afinal os objetivos dos professores de língua inglesa? Esta é a questão que se coloca desde o início do século XIX, no contexto do ensino das línguas modernas ou estrangeiras. Michael Byram considera a resposta relativamente simples: “the language teacher should be preparing his/her learners to use the language in the future, either a future in further education, which itself will lead to the world of work, or more directly and immediately, for the world of work itself, to take their place in ‘the economy’” (Byram, 2013: 54).

A generalidade das práticas no ensino de Inglês evidencia que o domínio da língua não se limita à proficiência nas designadas quatro macro competências: ouvir, falar, ler, escrever. As salas de aula são hoje lugares de experiências dinâmicas e variadas, cuja abrangência envolve docentes e discentes no desenvolvimento também da interação, mediação e compreensão cultural, tal como preconizado em 2001, pelo Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECR) do Conselho da Europa.¹¹²

Michał Paradowski (2015) apresenta uma coletânea de artigos, intitulada *Productive Foreign Language Skills for an Intercultural World*, em que retrata muito bem as relações entre o mundo intercultural e as competências em língua estrangeira. O artigo de Vivan Wu (2015) destaca que alguns investigadores, como Kramsch (2003), consideram que a compreensão cultural é como uma quinta competência aquando da aquisição de uma língua, pese embora outros investigadores a vejam como o aspeto centralizador do currículo. Isto naturalmente, considerando que não seja possível tornar-se proficiente numa língua sem se apropriar e lidar com mestria com o contexto cultural em que a língua é usada. Byram, Nichols and Stevens (2001) designaram a capacidade de compreender diferentes culturas como “intercultural competence”, já que inclui os conhecimentos, as competências e atitudes,

¹¹² O documento atualizado em 2020 encontra-se em <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (acesso a 22/4/21).

complementadas pelos valores que cada um já possui. Assim, “understanding culture requires not only the observation of behaviors but also an understanding of values and beliefs” (Wu, 2015: 149).

Na sala de aula de Inglês, o âmago terá de ser preparar discentes linguisticamente conhecedores, porém, culturalmente capazes de comunicação em contexto. De acordo com Wu (2015), tal só será possível se prepararmos falantes interculturalmente competentes, apoiados por docentes interculturalmente sensíveis no desenho de estratégias que envolvam os alunos na aprendizagem. A aprendizagem da língua não se limita, portanto, ao uso correto dos aspetos formais e inclui naturalmente o uso culturalmente adequado em diferentes contextos comunicativos.

Detenhamo-nos, então, neste conceito de interculturalidade e na forma como ganha uma relevância cada vez maior, no contexto da comunidade eTwinning e nas ações europeias em geral. A Comissão Europeia tem desenvolvido esforços para estabelecer uma área de educação europeia em 2025¹¹³, sendo que um dos eixos centrais se relaciona com a aprendizagem de línguas. O domínio de competências linguísticas é tido, como facilmente compreendemos, como central no processo de integração europeu e da criação de uma identidade europeia. Como tal, o investimento no conhecimento linguístico é considerado prioritário, porém de forma integrada com o processo de construção identitário, num contexto de aprendizagem colaborativa que possa conduzir à competência de comunicação intercultural.

No eTwinning, encontramos precisamente estes propósitos e, conseqüentemente, projetos que comungam o mesmo objetivo: o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural. Os projetos são construídos, por norma, em torno de metas que as equipas procuram alcançar, podendo para tal abarcar temáticas múltiplas ou centrar-se em contextos mais circunscritos. Desse modo, alguns projetos versam temas culturais restritos, como uma festividade ou conhecimento de um contexto sociocultural específico, apresentando-se como projetos mais curtos e menos aprofundados. Por outro lado, outros projetos são desenvolvidos ao longo de um ano letivo, ou até mais, versando temáticas e propósitos muito mais abrangentes, quer em termos de conteúdos, mesmo de matriz curricular, quer das estratégias implementadas. Todas as iniciativas nesse contexto visam o efetivo desenvolvimento das competências dos alunos enquanto centro da aprendizagem, numa abordagem multifacetada e capaz de alcançar todos os envolvidos. O paradigma comunicativo apresenta-se aqui sempre a par do cultural, numa ligação indissociável: os aprendentes são os atores sociais e a língua é o veículo transmissor e criador de cultura. Assim, o diálogo entre os falantes

¹¹³ Cf. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*, em https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_pt (acesso a 28/4/2021)

envolvidos nos projetos eTwinning é inevitavelmente plurilingue e pluricultural e as escolas envolvidas têm, portanto, a oportunidade de se tornarem parte de uma comunidade colaborativa intercultural.

Abordar o conceito de interculturalidade sem remeter para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural (CCI) torna-se, portanto impraticável, pois, na prática, os aprendentes da língua pretendem usar a língua na comunicação em contextos culturalmente diversos. É precisamente Byram quem primeiro avança com esta designação, apresentando também os fatores para a comunicação intercultural, ilustrados na figura 3:

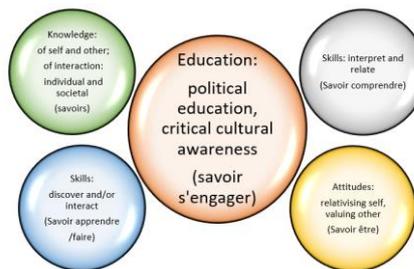


Figura 3 - Fatores de Comunicação Intercultural (Byram, 1997: 34)

A vida no mundo contemporâneo promove este contacto entre pessoas de outras línguas e culturas, o que levou à evolução do ensino, quer da língua materna, quer da língua estrangeira, colocando-lhe a ênfase na aprendizagem da comunicação, ou melhor, da competência comunicativa. Byram (1997) advoga, pois, a necessária evolução no que se entendia por competência comunicativa, na aceção de Dell Hymes, de modo a ter em conta o envolvimento da comunicação com os outros, noutros contextos culturais, valores sociais, comportamentos e identidades diversas. Byram apresenta a competência linguística e a competência cultural como duas das dimensões da competência comunicativa intercultural (CCI) (1997: 21). Esta competência expande o domínio da comunicação e os falantes interagem com à-vontade, mesmo não sendo falantes nativos: neste contexto da CCI, Hymes remete-nos para a figura do falante intercultural, capaz de comunicar sem condicionalismos ou julgamento por parte de um falante nativo. Deixa assim antever um esgrimir de poderes, na relação entre o falante da língua estrangeira e o falante nativo:

The native speaker, especially if a member of the dominant group in a society, has the possibility of exercising power over the foreign speaker. The native speaker is 'always right', if both native and foreign speaker have an expectation in common that the learner shall acquire the culture(s) of a country where the language is spoken natively. (...) In this inter-national interaction, both interlocutors have a significant but different role, and the foreign speaker who knows something both of the foreign culture and of their own, is in a position of power at least equal to that of the native speaker (Byram, 1997: 21).

Nos ambientes de aprendizagem colaborativa e intercultural, em contexto eTwinning, os falantes estão em pé de igualdade, pois são quase sempre falantes da língua estrangeira, o Inglês. Tal

como preconizam os quatro pilares da educação segundo Jacques Delors¹¹⁴, a aprendizagem deve centrar-se no aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e, finalmente, aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Estes grandes objetivos só poderão alcançar-se através de uma ação concertada e entrelaçada, em que o conhecimento e compreensão das diferenças incorpore as semelhanças e as diferenças, no respeito pela consciência intercultural. No contexto eTwinning, o respeito pelas diferenças é um dos pilares no desenvolvimento de projetos, aliando-se ao respeito pelos diferentes estilos de aprendizagem. Nos contextos de trabalho por projeto, cabem de forma natural as inteligências múltiplas, em que todos os aprendentes estão integrados e veem reconhecidas as suas mais-valias individuais, com benefício para o todo:

Most eTwinning projects are addressed to all types of intelligence, and they aim at the growth of multiple skills for the achievement of knowledge (...) From this point of view the eTwinning projects are corresponding with situations of real life, where individuals can solve problems in a creative way, using multiple skills which are evaluated positively (Kominou, 2010: 4).

Nesta comunicação, a cocriação torna-se realidade e as aprendizagens são construídas através do uso efetivo da língua estrangeira, construindo aprendizagens democráticas, significativas e memoráveis. Para tal, os participantes recorrem a ferramentas e instrumentos de trabalho eminentemente colaborativos, que promovem, por um lado, a autonomia dos alunos e, simultaneamente, a aprendizagem colaborativa:

Os projetos eTwinning são uma forma inovadora de promover o ensino construtivista e sair da ‘educação repositória’. Os projetos eTwinning, apesar do tempo que consomem, colocam a tónica no processo, mais do que no conteúdo e no produto. Se um professor acreditar, de facto, no processo holístico da educação, então os projetos eTwinning são uma ferramenta que o professor pode dispor para inovar a sua sala de aula! (Crawley *et al.* 2007: 31)

Os projetos fomentam a interatividade e a comunicação, em contextos de aprendizagem não simulados, pois, tratando-se da necessidade de troca de informação, resolução de problemas com interlocutores reais, estamos perante contextos reais de comunicação. Contudo, não deixamos de reconhecer que a autenticidade nunca será absoluta e que a comunicação terá sempre um nível de influência dos professores envolvidos; a intervenção dos docentes poderá mesmo refletir as suas crenças pessoais, pois, para além de mediadores culturais no processo, são eles próprios também interlocutores.

¹¹⁴ Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O relatório foi depois editado sob a forma do livro: *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, em 1999, em que se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação. Estas quatro vias do saber, na verdade, constituem apenas uma, dado que existem pontos de interligação entre elas.

Muitos dos contextos reais de aprendizagem no seio do eTwinning nascem também da ação concertada dos docentes, através do recurso a competências de comunicação intercultural por meio das TIC. É muitas vezes através destas tecnologias da informação e da comunicação que os falantes estabelecem pontes e cooperam em atividades, de forma criativa e apelando ao envolvimento dos alunos na sua multiplicidade de interesses e características. O recurso às TIC tem sido aliás “(...) a driver to get to know each other’s culture, other countries, and other people, independently of whether ICT is used formally or informally. The intercultural aspect of the partnership, vice-versa, is a driver for learning how to use ICT tools in specific situations” (Galvin *et al*, 2006a: 29).

A curiosidade suscitada pela descoberta de novos colegas/amigos europeus e a forte recetividade sentida impulsionam as atividades de escrita pretendidas, na medida em que os laços de amizade se estreitam, assim como o desejo do conhecimento mais amplo do outro, da sua cultura e da sua língua. O processo conduz, assim, ao estabelecimento de interações gradualmente mais frequentes.

Nesta perspetiva, ao fazer uma pesquisa rápida no *website* do eTwinning sobre as diversas áreas de intervenção, e tendo em conta os objetivos do eTwinning que apresentei na secção 2.1, não deixa de ser surpreendente que a interculturalidade ou a multiculturalidade não surjam na lista de competências chave, como se observa na figura 4:

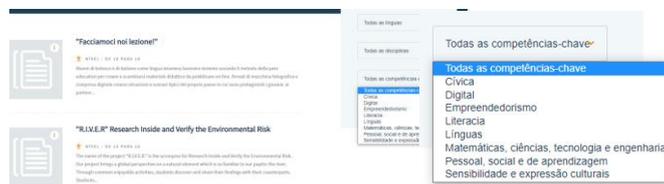


Figura 4 - Competências-chave elencadas na pesquisa do eTwinning

Esta constatação poderá levantar algumas questões, mas não tanto se tivermos em mente que a ação eTwinning entende alcançar estes objetivos de forma indireta, através de todas as iniciativas implementadas. Para além disso, considera que todas as ações têm o efeito colateral de desenvolvimento da competência intercultural, logo, o projeto parece não identificar a interculturalidade como objetivo central, mas sim colateral.

Talvez este entendimento seja comum a outros domínios, nomeadamente ao da educação linguística intercultural, comumente apresentada como desenvolvida colateral e não centralmente. Consultando o *website* da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI)¹¹⁵, uma rápida pesquisa semântica fornece-nos informação sobre ações relacionadas com o eTwinning, promovidas

¹¹⁵ O *website* da APPI está disponível em www.appi.pt. A pesquisa acima referida, sobre o eTwinning ligado ao ensino e aprendizagem de Inglês, está acessível em <https://www.appi.pt/search?q=etwinning> (Acesso a 11/5/2021).

por esta Associação. Observamos que surgem listadas apenas três entradas, o que demonstra que o eTwinning não é ali considerado como uma ação relevante no desenvolvimento da competência intercultural, tão pouco da linguística. Em 2018, foi divulgada pela APPI uma ação de formação de professores, sob a forma de conferência, promovida pela Universidade Nova de Lisboa, que visava precisamente uma abordagem ao tema da interculturalidade na sua relação com a temática da educação para a cidadania:

The issues we would like to see discussed at the TEFL 7 conference consider how intercultural language education can play a role in promoting an inclusive and forward looking Europe by addressing the following strands: Intercultural citizenship education to engage and promote action for change in defence of democratic principles, peace and human rights; The contribution of the digital revolution and European projects such as eTwinning to the development of intercultural communication and dialogue.

A mesma fonte destaca a intervenção de Michael Byram, prevista para a conferência, referindo que “language teaching does not pay sufficient attention to learner’s cultural competence - and neither does the EU. Linguistic competence is the almost exclusive focus of attention in teaching and, importantly, in assessment.”

O trabalho que tenho promovido no âmbito do projeto eTwinning, como documentarei na secção 2.3., assenta precisamente na promoção de aprendizagens interculturais, numa perspetiva de conhecimento mútuo, construído através da descoberta e aceitação do outro, tanto na sua diversidade, como singularidade. Procuro, como Byram, uma sala de aula de Inglês cuidadora da competência intercultural, mas igualmente consciente da relevância da competência linguística.

2.3. O eTwinning na sala de aula de inglês: experiências pedagógico-didáticas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

O estudo monográfico proposto, sobre a implementação de projetos eTwinning em aulas de Inglês, mobilizando recursos educativos digitais (RED) e ambientes de aprendizagem inovadores, pretende demonstrar o seu contributo significativo no desenvolvimento de contextos de aprendizagem autênticos e de relevância para os alunos.

2.3.1. Enquadramento das experiências pedagógico-didáticas

O eTwinning desenvolve metodologias de trabalho baseadas em projeto, proporcionando aos aprendentes contextos de comunicação, cujo paradigma assenta na autenticidade e

interculturalidade. Nesta investigação pedagógico-didática, pretendo, pois, demonstrar que o recurso ao eTwinning tem permitido mudanças significativas nas aulas de Inglês, através de uma efetiva construção de cenários de aprendizagem autênticos, inovadores, com aprendizagens ativas e colaborativas que capacitam os alunos, permitindo o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais de Inglês e do Perfil do Aluno, observando todas as exigências dos documentos curriculares em vigor para a disciplina, como veremos nos casos da prática pedagógica apresentada.

O trabalho dos eTwinners europeus tem contribuído, a muitos níveis, para uma alteração significativa das práticas de ensino nas escolas europeias; pese embora a centralidade da interculturalidade em muitos projetos, a aprendizagem de Inglês é um objetivo central a colocar cada vez mais nos projetos. Observaremos, pois, através de exemplos concretos, que a aprendizagem da língua inglesa pode ser, com elevado ganho para os discentes, também um objetivo central dos projetos eTwinning, e não só um objetivo secundário dos projetos em geral. Para tal, analisaremos como se operacionalizam momentos de aprendizagem da língua em contexto eTwinning, demonstrando que a sua implementação se integra adequadamente nas exigências dos documentos orientadores já referidos, bem como do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Os contextos de aprendizagem no século XXI estão também em linha com o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida, conforme definido pelo Parlamento Europeu em 2006, preconizando um desenvolvimento sustentável de oito competências chave e sete competências transversais, como podemos observar na figura 5.



Figura 5 - Competências-chave definidas na Recomendação sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, adaptada pelo Parlamento Europeu e o Conselho em dezembro 2006

No seguimento do que constatámos na secção 2.1., acerca da génese e objetivos do projeto eTwinning, vimos agora observar a existência de uma clara consonância entre esta ação europeia e o desenvolvimento das competências acima ilustradas, como iremos seguidamente demonstrar, através da apresentação de experiências pedagógico-didáticas, operacionalizadas na Escola Básica de São Domingos, escola-sede do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, na Covilhã.

2.3.2. A tecnologia na aprendizagem da língua: Projeto *Learn English with Apps*

Em 2016, o projeto *Learn English with Apps* reuniu 5 escolas de 4 países, 65 jovens do Ensino Básico e Secundário e 5 docentes, numa aventura digital com recurso a equipamentos pessoais, na lógica BYOD (*bring your own device*)¹¹⁶. Como se pode ler no seu Twinspace:

The purpose of this project is to make students test and write about free apps that can help them improve their English language skills. The project aims at taking advantage of a powerful and engaging learning tool – the students' smartphone. Considering the huge amount of apps everywhere, the project wants to make students test some of them for some time and see if they are effective or not¹¹⁷.

Adelina Moura já destacara anteriormente que a progressiva introdução de equipamentos informáticos nas escolas e as melhorias no acesso à Internet de banda larga, a par da cobertura de rede em todo o espaço escolar, viriam a estimular o desenvolvimento de iniciativas e projetos com o objetivo de aproveitar as tecnologias dos alunos para melhorar o processo educativo (2010: 33); assim aconteceu na nossa escola.

Neste projeto participou a minha turma do 9º ano, com 20 alunos, que, ao longo de cinco meses trabalhou, de forma colaborativa com diversos grupos parceiros do ensino secundário¹¹⁸. O projeto pretendeu, por um lado, a aprendizagem da língua inglesa e, por outro, o desenvolvimento de competências digitais, através de iniciativas diversas, que mobilizavam as diversas competências linguísticas. Começou, como a maioria dos projetos eTwinning, com a planificação (v. anexo 10) e divisão de tarefas (v. anexo 11), seguido da apresentação das escolas e das equipas, neste caso, através da construção de uma apresentação em PowerPoint, partilhada na Google Drive, em que os alunos criaram um diapositivo pessoal, com textos e imagens sobre si mesmos, mobilizando a competência comunicativa e áreas temáticas e situacionais. Cada aluno produziu o seu texto de apresentação, recorrendo a notas, depois convertidas em texto, redigido em suporte digital, em formato Word. Posteriormente, os textos foram todos revistos pelos pares, corrigidos e carregados para a apresentação, juntamente com as fotografias/imagens escolhidas por eles (v. anexo.12). Esta primeira atividade surgiu logo em contexto de comunicação real, pois a produção escrita e a apresentação

¹¹⁶ A origem do termo é uma analogia com a expressão inglesa (BYOB), *Bring your own bottle*, criada em 1951. O BYOD começou a ser utilizado pela Intel, em 2009, quando a empresa reconheceu o potencial da prática para promover a interação entre os funcionários e até mesmo com a própria indústria. BYOD descreve uma política adotada por empresas e espaços educativos, que dá aos funcionários, alunos e professores a oportunidade de utilizar os seus próprios aparelhos (laptops, tablets e smartphones) para aceder a dados e informações da companhia no seu local de trabalho e/ou estudo. Nos últimos anos, o BYOD está a ser substituído por um conjunto mais amplo de funcionalidades, o BYOx, no qual o 'x' pode ser substituído por outra expressão, tais como: BYOA – *bring your own app*; BYON – *bring your own network*; entre outras.

¹¹⁷ O Twinspace do projeto está acessível em: <https://twinspace.etwinning.net/16087/home>

¹¹⁸ Um dos parceiros principais foi a Escola Secundária de Mira D'Aire, cuja turma era orientada pela Professora Filomena Miguel, também fundadora do projeto.

peçoal visavam a comunicação com alunos das escolas parceiras, tornando-se muito mais interessante do que qualquer produção escrita simulada que se pudesse solicitar à turma.

De seguida, passou-se à divisão de tarefas e atribuição de papéis¹¹⁹, por equipas multinacionais, o que permitiu dar início à implementação do objetivo central: em equipas, as diversas aplicações para aprendizagem de inglês eram testadas, de modo a verificar a sua usabilidade e interesse para o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa. As aplicações sob escrutínio, na primeira fase do projeto, estavam mais focalizadas no desenvolvimento de competências de compreensão oral, interação oral e escrita ou de aquisição de vocabulário sobre áreas temáticas e regras de funcionamento da língua. Estas aulas decorriam quinzenalmente na Biblioteca Escolar (BE), para podermos usar a rede sem fios da escola e dois tablets emprestados. Depois de acederem à Playstore para descarregarem as aplicações, os alunos iniciaram então o seu uso; durante o processo de utilização e testagem, os discentes usaram sempre a língua inglesa, promovendo-se não só a aprendizagem da mesma, mas também o conhecimento de metalinguagem facilitadora da aquisição de outras línguas, nos domínios da informação e comunicação. Foram utilizadas, testadas e avaliadas as seguintes aplicações: *Duolingo*, *Memrise*, *Learn English Grammar*, *Johnny Grammar's Word Challenge*, *Fun Easy Learn English*, *Test Your English I*, *English Grammar Test*, *English Grammar Ultimate*, *English for All levels*, *English Picture Vocabulary*, *1000Q English Vocabulary Test*, *The Spelling Games*, *Spelling Rush*, *English in a Month Free* e *Learn & Play*. Os anexos 13 e 14 apresentam duas das avaliações destas apps, realizadas por alunos da minha turma.

Na segunda fase do projeto, as aplicações escolhidas pelos fundadores envolviam já um nível de proficiência mais elevado, possibilitando aos discentes novas oportunidades de aprendizagem. Assim, foram escolhidas as seguintes aplicações: *Practice English Grammar*, *Learn English Grammar Quick*, *Vocabulary Trainer*, *English Listening*, *English Listening & Speaking*, *Speak English Fluently*, *English Vocabulary Game*, *Words with Brains*, *13000 Videos English Learning*, *Vocabulary Builder*, *Speaking Pal* e *Busuu*. Apesar deste enfoque no uso das aplicações, não deixámos de refletir criticamente também sobre a sua utilidade enquanto veículo de mudança de práticas e não como um fim em si mesmo. Analogamente, no momento atual, em que tantos docentes são encorajados a usar a tecnologia na sala de aula, e assim colocarem em prática as aprendizagens obtidas via Plano de Capacitação Digital de Docentes (PCDD)¹²⁰, isso não pode significar a simples transposição de práticas

¹¹⁹ V. a seguinte ligação disponibiliza a apresentação da documentação do projeto:

<https://docs.google.com/presentation/d/14IVHfDsEnfKMNpgcmnwdw-NGNcTGhzT9LpnrjGlpe4/present?slide=id.p>

¹²⁰ Pode ler-se no sítio da DGE, que “o Plano de Capacitação Digital de Docentes (PCDD) pretende garantir o desenvolvimento das competências digitais necessárias ao ensino e aprendizagem neste novo contexto digital. Para isso, a Direção-Geral da Educação (DGE) articula com os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) o desenvolvimento desta iniciativa através de um conjunto de atividades, das quais se destacam as oficinas de formação em 3 níveis de proficiência digital. A capacitação dos docentes tem um papel determinante no alicerçar da integração transversal do Digital nas suas práticas profissionais e pedagógicas, na vida da escola, nas suas rotinas e procedimentos diários, na vida dos alunos, nas suas práticas de aprendizagem e exercício de cidadania. O PCDD assenta no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

para o digital, sob pena de se repetir o passado, sem que se produza a necessária mudança de paradigma. Tal como alertam Berner *et al.*,

[a]ll eyes are on the applications. No one has time to monitor what the outcomes of the projects are and what has been learned from them. As it stands, the projects are often merely keeping the old activities going instead of creating something new. In the world of projects, even the failures are reported in a non-negative way. This does not generate more information on which ideas work and which do not. Good ideas of course are also generated constantly; however, they are not getting disseminated. Despite this, more than 200 million euros of public funds are spent on projects every year. (2015: 10)

Os documentos orientadores do ensino básico e secundário têm vindo a apresentar, gradualmente, e sobretudo nos últimos anos, uma abordagem mais focada nas tecnologias e nas competências e dinâmicas de aprendizagem centradas no aluno. Ora, no contexto deste projeto, os participantes construíram um percurso individualizado, um ritmo de trabalho próprio e a capacitação processou-se centralizada no aprendente e nas suas prioridades. A utilização de *apps* é, como sabemos, marcadamente dirigida à autonomia e no respeito pelos interesses individuais, a par da construção de um percurso gerido em função de escolhas, ritmos e interesses do utilizador. Assim, os discentes trabalharam na sala de inglês e em casa, em função dos seus interesses, marcando o seu ritmo e tomando decisões sem a minha interferência. De modo a motivarem outros aprendentes para o uso de aplicações na aprendizagem de Inglês, foram mesmo criados cartazes motivacionais, que destacavam os pontos fortes desta estratégia.

No contexto da experiência de trabalho no projeto, os alunos exploravam a sua aplicação, realizando as tarefas que esta propunha, tomando anotações sobre os aspetos que gostavam e não gostavam. Para cada uma delas escreviam depois uma avaliação, com uma apreciação geral dos aspetos positivos e negativos e ainda com a avaliação de alguns critérios (de 1-bad a 5-great): *Student Motivation, Overall Appearance&Sounds, Directions and Instructions, Performance e Differentiation*.

Através da experiência enquanto utilizadores de *apps*, o eTwinning permitiu à minha turma o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, tais como: trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos, participar em atividades de pares e grupos, trocar ideias, informações e opiniões sobre experiências. Simultaneamente, foram implementadas no contexto do projeto algumas ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos (PA), realizando-se tarefas de síntese, planificação, revisão e monitorização, registo seletivo, elaboração de planos gerais e esquemas, promoção do estudo autónomo com o apoio da professora, se necessário, identificando obstáculos e formas de os ultrapassar. Nessa abordagem, os discentes foram sistematizadores e organizadores,

(DigCompEdu, 2018) e inicia com um diagnóstico realizado através da ferramenta de autorreflexão Check-In, desenvolvida pelo Comissão Europeia” (<https://www.dge.mec.pt/pcdd/pcdd.html>, aceso a 31/7/2021).

sendo mobilizadas as áreas de competências, do Perfil do Aluno, de linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico e ainda consciência do domínio do corpo. Na figura abaixo (tabela 1), observamos algumas das Aprendizagens Essenciais mobilizadas no contexto do projeto, bem como a forma como se articularam com ações estratégicas orientadas para o Perfil do Aluno:

	alunos	alunos
Compreensão oral: seguir orientações detalhadas, mensagens e informações diversas.	análise de factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados;	Conhecedor/sabedor/culto/informado
Compreensão escrita: seguir o essencial em textos argumentativos breves sobre temas culturais e sociais	na conceção de situações nas quais um conhecimento determinado possa ser aplicado;	Criativo
Interação oral: trocar ideias, informações e opiniões sobre pessoas, experiências e acontecimentos.	- <u>na</u> elaboração de um texto ou apresentação de uma solução face a um desafio;	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)
Interação escrita: escrever comentários e mensagens em blogs e redes sociais	na análise de textos em suportes variados com diferentes pontos de vista, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio;	
Produção escrita descrevendo experiências, impressões, reações	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo: - <u>na</u> mobilização do discurso (oral e escrito) argumentativo (expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra-argumentos, rebater os contra-argumentos);	
Competência Estratégica	Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto contribuir para projetos e tarefas de grupo interdisciplinares que se apliquem ao contexto e experiências reais e quotidianas do aluno, utilizando aplicações informáticas online.	Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)
	Desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem Procurar, discutir e selecionar estratégias de aprendizagem individuais que melhor se adequem ao seu estilo de aprendizagem, de modo a desenvolver uma atitude ativa e confiante relativamente à aprendizagem do Inglês; monitorizar/avaliar progressos e dificuldades na língua inglesa, tendo consciência do seu nível de empenho e motivação pessoal, registando as suas aquisições e dificuldades linguísticas;	Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)

Tabela 1 - As Aprendizagens Essenciais mobilizadas no contexto do projeto

Para além daquilo que são as aprendizagens formalizadas pelos documentos orientadores, os projetos eTwinning criam contextos em que a vida na sala de aula ganha nova dinâmica com a implementação de metodologias ativas baseadas em projetos. Através destes, brilham os novos atores, no centro do processo de aprendizagem, e ganham luz as metodologias que as aulas há tanto ambicionavam. Este ensino centrado no aluno vai ao encontro das perspetivas construtivistas e sócio construtivistas defendidas por Jean Piaget e Lev Vygotsy, respetivamente (Lobo, 2019), uma vez que promove a aprendizagem autónoma. Na verdade, até os docentes mais radicados nas metodologias tradicionais conseguem ser seduzidos pelo eTwinning, considerando que trabalham os mesmos objetivos que os currículos exigem, mas ganhando, todavia, na motivação dos alunos, como é o caso do projeto *Learn English with Apps*:

According to Mihaly Csikszentmihalyi, an enjoyable moment is distinguished from the rest of life. When people enjoy whatever, they are doing, they may have a ‘flow experience’ and they feel like being swept

away by a current. This experience can arise when playing games or sport, reading a book, or playing with other children. These enjoyable moments seem to be a constant across humanity and can lead to deep satisfaction (Galvin, 2009: 11).

Compreendendo este contexto, o docente deve ser capaz de recriar todo um contexto de trabalho, de planificação e de mobilização de meios. Deve estar disponível até para a cedência das cadeiras num jogo de poder: abdicando do seu papel central nas aulas e da primazia da exposição de conteúdos através de palestras à turma, o docente permite que os alunos ganhem poder, pois tomam as rédeas do seu próprio processo de aprendizagem, fazendo escolhas e sendo autónomos. Para tal, os professores têm necessariamente de estar disponíveis, mas também de atualizar conhecimentos, formando-se em novas áreas de saber, sobretudo em metodologias ativas e tecnologias aplicadas à educação, para desse modo se reinventarem no papel de facilitadores, orientadores de aprendizagens e dinamizadores de tarefas, dando maior poder aos alunos como agentes do seu próprio processo de aprendizagem. Galvin *et al.* (2006b) deixam bem patente que nem sempre os problemas de aprendizagem advêm de dificuldades cognitivas, e que tanto os docentes, como discentes, podem mudar o curso do processo de aprendizagem:

When people enjoy whatever they are doing, they may have a 'flow experience' and they feel like being swept away by a current. This experience can arise when playing games or sport, reading a book or playing with other children. These enjoyable moments seem to be a constant act across humanity and can lead to deep satisfaction. The key to this state of flow and a moment of full enjoyment is motivation. Students learning problems are not always attributable to cognitive reasons but can arise from the fact that they do not feel motivated to learn. Teachers who understand this condition have great potential to make students want to learn and turn learning processes into a 'flow' experience. It is here that lifelong and self-propelled learning begins (Galvin *et al.*, 2006b: 11).

Deste modo, o projeto *Learn English with Apps* envolveu os alunos não só através dos recursos usados e das *apps*, mas da interação, da partilha e do trabalho colaborativo, num contexto de aprendizagem autêntico, em que a comunicação com interlocutores reais fez toda a diferença no empenho e dedicação da turma.

O desenvolvimento do aprender a aprender em contexto foi potenciado pela aprendizagem da utilização das aplicações, que os alunos continuaram a usar depois do final do projeto, como ferramenta de estudo autónomo. Decorreu deste contexto de aprendizagem, que os discentes usaram algumas das aplicações para o estudo da outra língua estrangeira do seu currículo, por descobrirem que a aplicação podia ser usada noutros contextos de aprendizagem, nomeadamente para estudarem Francês e Espanhol. Duas alunas usaram mesmo a aplicação para explorar a língua alemã. Outro aspeto relevante foi observar que a descoberta do saber e dos processos de aquisição do próprio conhecimento se estendeu às famílias, tendo estas partilhado mais tarde o *feedback* de que a

instalação de algumas das aplicações nos seus smartphones, especialmente a *app* Duolingo, lhes tinha permitido reativar os conhecimentos de inglês que julgavam perdidos.

Cachapuz *et al.* (apud Patrícia *et al.*, 2015: 245) destacam o aprender a aprender como uma das principais competências para o século XXI, ou seja, a mobilização de estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação (a partir de múltiplos tipos e fontes), bem como a sua avaliação criteriosa, tendo em vista a transformação em conhecimento. Tal competência está na base das aprendizagens autónomas e implica o desenvolvimento não só de estratégias cognitivas, mas também de estratégias metacognitivas, tais como a reflexão crítica e a monitorização dos próprios processos de aprendizagem. Como tal, referem ainda que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham um importante papel enquanto instrumentos de mediação no processo de construção do conhecimento e que, sem aprender a aprender, não há aprendizagem ao longo da vida (v. anexo 15).

A análise final deixa bastante evidente que, por melhores que possam ser os construtos finais, o desenvolvimento das competências produz-se ao longo do processo e não na edição desse derradeiro produto. A criação das duas edições de uma revista¹²¹, com a inclusão de todas as avaliações dos colaboradores (que designávamos de *App testers*) e ainda a intervenção dos discentes especialistas (*App Finders, Art/Design Editors, Editors, Multimedia Specialists*) foi demonstrativa do uso das TIC e do percurso percorrido. O espírito do projeto, de valorização da agência¹²² e da autonomia dos alunos, ficou bem patente no subtítulo da revista: “*eTwinning Magazine: made by students, for students*”:



Figura 6 - Capas das duas revistas *Learn English with Apps*

Num projeto desta natureza, assente no trabalho colaborativo, os produtos finais só são exequíveis graças ao processo, que é, aliás, a parte mais relevante de toda a intervenção pedagógico-

¹²¹ O número 1 da revista está disponível em: https://issuu.com/fmiguelpt/docs/learn_english_with_apps_magazine2_v

O número 2 da revista está disponível em: https://issuu.com/fmiguelpt/docs/learn_english_with_apps_magazine1_v

¹²² Aqui no sentido da designação inglesa *agency*, enquanto “(...) capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change. It is about acting rather than being acted upon; shaping rather than being shaped; and making responsible decisions and choices rather than accepting those determined by others.”, expresso na estratégia da OCDE para 2023 (v. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf, acesso a 23/10/21).

didática. A produção das duas revistas apenas foi possível, após a execução das várias etapas, das dinâmicas de grupo e da constante avaliação formativa. Os projetos eTwinning são precisamente colaborativos por natureza, envolvendo equipas multinacionais, uma plataforma de *Learning Management System* (LMS) e as tecnologias, nas suas diversas facetas, sempre com o propósito de desenvolvimento e aprendizagem coletivos. Só na mobilização de todas estas componentes é que é possível operacionalizar projetos e o sucesso da sua implementação depende sempre da interação, baseada na colaboração e não apenas na justaposição de tarefas, num efetivo contacto dialógico em busca do bem comum. De acordo com Barron (2003),

[c]ollaborative activities have a dual nature, which means that the participants have to develop and monitor both the content space and the relational space. The content space refers to the cognitive aspect of collaboration: how the subject at hand is reasoned, how the ideas are developed in discussion, and how the shared understanding is constructed. Relational space refers more to the way in which participants orientate toward each other in dialogue (or monologue) and how willing they are to engage in interaction. (*apud Arvaja et al.*, 2008: 268)

Neste projeto, os alunos foram colocados no centro do processo de ensino/aprendizagem ao interagirem diretamente com a tecnologia, com os conteúdos curriculares e com os outros parceiros. *Learn English with Apps* podia ser um projeto de 2021, de tão atual que se apresenta, na integração dos recursos educativos digitais (RED), no recurso ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento transversal de competências e aprendizagens relevantes ao longo da vida. Numa altura em que as escolas portuguesas iniciam a implementação do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)¹²³ e os centros de formação promovem o Plano de Capacitação Digital de Docentes (PCDD), este projeto não podia ser mais atual, apesar de ter sido implementado há seis anos. Ele é evidência da apropriação das TIC enquanto ferramenta pedagógica, no contexto de um projeto eTwinning de aprendizagem de inglês, por alunos do ensino básico e secundário. Mais ainda, destaca-se pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem, num contexto de sala de aula, em que as metodologias, estratégias e recursos didáticos são ancorados, de forma eficaz, nos documentos orientadores de implementação do currículo, nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno.

2.3.3. Interculturalidade e empatia: Projeto *Let's Be Lanterns*

No ano letivo de 2017/18, o projeto *Let's Be Lanterns* foi vencedor do Selo Europeu, nos vários países envolvidos, abarcando um total de 219 alunos registados no Twinspace e de 26 docentes, de 23 escolas. Terá sido o projeto mais participado e envolvente em que pude trabalhar, atendendo ao número de participantes. No Twinspace do projeto podemos ler que:

¹²³ Na secção 1.5.5. referi-me ao contexto em que o PADDE surgiu nas escolas portuguesas.

[t]his project is about helping students find happiness and share it with others, hence the name Let's Be Lanterns. Project will start in October 2017 and end in March/April 2018. There will be monthly tasks to be completed such as taking photos and creating posters, passing a soft toy from one country to the other, meditation, gratitude letters, sending cards to each other, writing letters for good causes¹²⁴.

Tratou-se não só de um projeto grande, mas sobretudo de um grande projeto: trabalhar competências sociais é um processo delicado e demorado, pois vai muito para além da mensagem, dos recursos e do planeamento. O desenvolvimento de competências pessoais e sociais opera-se ao nível mais profundo do indivíduo e alcançar essa dimensão torna-se, por vezes, inacessível nos contextos escolares, cheios de exigências formais.

Let's Be Lanterns afigurou-se como espaço de individualidade, proximidade, conhecimento pessoal e do outro, tornando-se num espaço onde as emoções coexistiram com as aprendizagens, sem competirem entre si. Nesta grande aventura foi possível equilibrar o impensável: interligar vivências intimistas com uma vasta parceria de 15 países (Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Itália, Croácia, Polónia, Lituânia, Estónia, Bulgária, Albânia, Eslovénia, Grécia, Malta e Chipre). Neste trabalho colaborativo estiveram envolvidas escolas desde o 1º ciclo ao ensino secundário, bem como turmas de ensino profissional. Todas pretendiam 'ser luz e levar luz' às suas crianças e jovens, através de atividades que proporcionassem reflexão, conhecimento e ação, num contexto de crescimento e melhoria dos ambientes escolares, no pequeno e no grande grupo/escola.

Perguntar-se-á, ao ler esta descrição, o que podem fazer 23 escolas em trabalho colaborativo, quando, por vezes, é tão desafiante articular só duas ou três turmas. Pois bem, a plataforma eTwinning permite a junção de esforços, o planeamento transnacional e a organização de atividades a este nível. No caso em apreço, foi criada desde logo uma planificação de setembro a abril, que estabeleceu a coluna dorsal do projeto. A partilha de documentos na *drive* da *Google* foi a estratégia central para recolher, organizar e tratar tantos contributos. Também a caracterização das escolas foi feita através de ferramentas digitais *online*, via *Padlet*¹²⁵ e *Zeemaps*¹²⁶, permitindo reconhecer realidades interculturais distintas, como se pretende nas Aprendizagens Essenciais.

Num projeto de cariz eminentemente intercultural, as atividades visaram o conhecimento crescente do outro, das suas vivências, traços culturais e territoriais, bem como a identificação de aspetos identitários semelhantes, que aproximavam países que os discentes viam como muito distantes e sem laços. Perante tarefa aparentemente tão exigente, é importante que os professores

¹²⁴ O Twinspace do projeto encontra-se acessível em: <https://twinspace.etwinning.net/41737/home>

¹²⁵ O Padlet é uma ferramenta muito útil, que pode funcionar como repositório *online* (semelhante ao Linoi.it), permitindo o acesso de múltiplos colaboradores. É possível adicionar todo o tipo de multimédia, dar feedback, avaliar, sendo muito útil nas aulas de Inglês para o trabalho diário e também para avaliação. (v. www.padlet.com)

¹²⁶ Usar Zeemaps (v. <https://www.zeemaps.com/>) na aula de Inglês pode ser muito enriquecedor, por exemplo, para concretizar o domínio organizador "Competência Intercultural" das AE, identificando países de língua inglesa no mapa e agregando-lhe conteúdos multimédia (pequenos textos, biografias, descrições de locais, vídeos, fotografias, marcadores de localização com ligações para *websites* das escolas e ainda organizador de viagens), como observável no anexo 16.

interessados no eTwinning se recordem que “[t]he teacher does not need to have experience or be an expert on the country. The teacher's task is to help learners ask questions, and to interpret answers.” (Byram *et al.*, 2002: 16). Neste trabalho em concreto, a descoberta de cada país e cultura fez-se através da simbologia da luz, que atravessou todo o projeto, sendo mote para todas as atividades: a luz e suas manifestações nas várias culturas/’lanternas do mundo’, a celebração do Natal/Advento, celebrar a felicidade/a luz de um sorriso, a poesia como luz da vida, levar luz através de palavras de gratidão, a determinação que ilumina cada um, a viagem do urso Sunny e o calendário de luz. Apesar da aprendizagem da língua inglesa não ter sido definida como objetivo central neste projeto, a verdade é que foi a língua de comunicação entre parceiros e foi através dela que as aprendizagens se construíram.

No caso concreto da minha escola, a Escola Básica de São Domingos do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, envolvi duas turmas do 8º ano, um grupo de 13 e outro de 21 discentes, que, pese embora a reduzida carga letiva atribuída à disciplina¹²⁷, foi possível motivar para a aprendizagem através do eTwinning, muito graças ao empenho dos alunos fora da sala de aula. Mesmo que esses 90 minutos semanais se revelassem manifestamente insuficientes, foi com interesse e dedicação que as turmas desenvolveram todas as atividades, animadas pelas notícias que chegavam do estrangeiro, quer por via postal, quer via Internet.

De todas as atividades operacionalizadas, destaco aqui as que envolveram a interação e produção escrita, através da criação de postais de Natal e de cartas de gratidão endereçadas a amigos, família e professores. Este tipo de produção escrita integra as Aprendizagens Essenciais do 8º ano e é uma tipologia comumente proposta em manuais escolares. Estes estão, como sabemos, bem apetrechados de exercícios escritos, para produção de um diálogo, *email*, postal, ou uma breve mensagem acerca das temáticas das unidades. No entanto, apesar dos esforços dos autores em criarem uma contextualização para as tarefas, estas serão levadas a cabo pelos jovens, sem que existam efetivamente interlocutores reais, fazendo com que os discentes escrevam para o seu colega de turma, ou até para o docente ler e corrigir. Esta operacionalização torna-se inevitavelmente irrealista e incapaz de cativar os jovens adolescentes.

No contexto eTwinning, a motivação e o interesse pela escrita não tiveram de ser artificialmente criados pela docente de Inglês: a existência de contextos reais de comunicação e de interlocutores autênticos foram o bastante para cativar os meus alunos para a aprendizagem, a escrita, a avaliação formativa dos seus produtos e até para os processos de melhoria, de modo a que o

¹²⁷ Conforme se pode ler no Projeto Educativo, o desenho curricular do 3º ciclo do Agrupamento a Lã e a Neve, prevê a atribuição da carga horária semanal de 45+45 minutos à disciplina de Inglês no 8º ano: www.aelaneve.pt (acesso a 12/5/2021)

documento final correspondesse ao nível de exigência que os próprios autores tinham colocado ao seu produto. Galvin *et al.* destacam precisamente este aspeto, afirmando que:

[w]hen students prepare work in the normal classroom there is an expectation that there will be mistakes and the teacher will correct it. Although a student may try hard to reduce the errors, the audience is the teacher and the culture provides a set of expectations that includes permission to make errors. When students prepare material for a different audience, in this case students in another country, the task takes on a new meaning and more care is taken in the execution of the task to reach the desired goal (2006b:7).

Enviada a correspondência dos alunos, a espera pelas missivas de resposta já foi criando nas turmas uma impaciência entusiasmante para a aprendizagem seguinte: a leitura e a compreensão escrita, mobilizando competências, estratégias e áreas temáticas e situacionais. Nestes contextos, a motivação é intrínseca e o docente não tem de endereçar pedidos exasperados de empenho ou concentração, pois a leitura é genuinamente do interesse pessoal dos discentes.

Com os projetos eTwinning, mobiliza-se também claramente a competência intercultural, tal como preconizam as Aprendizagens Essenciais, oferecendo à sala de aula oportunidades autênticas de conhecimento de aspetos culturais de vários países, conhecendo e descrevendo a atualidade, numa perspetiva de cidadania europeia (v. anexo 17). Descrevem-se também, de forma sumária, as tradições do meio cultural e reconhece-se a diversidade como oportunidade de aprendizagem para todos. É de destacar que estas oportunidades se apresentam num patamar que nenhum manual escolar, por mais bem apetrechado que se apresente, conseguirá igualar: a aprendizagem cultural faz-se pelo contacto direto entre atores, enquanto indagadores, investigadores e respeitadores da diferença, como procura o Perfil do Aluno. A mediação de um autor de manual escolar, do vídeo do Youtube, ou do texto artificial para cumprir o objetivo da unidade temática, não conseguem competir com a autenticidade de crianças e jovens envolvidos num projeto eTwinning, como aconteceu neste contexto de aprendizagem.

O projeto em apreço contou com a participação especial de uma personagem, também ela autêntica, que os alunos recordam até hoje: o urso Sunny. É bastante comum a adoção de uma mascote em projetos eTwinning, sobretudo quando se envolvem jardins de infância e escolas de 1ºciclo, pois funciona como elemento de aproximação e ligação emocional ao projeto. Neste caso, o urso Sunny tornou-se a ligação física entre as 23 escolas de todos os ciclos de ensino: um viajante acolhido com entusiasmo, integrado na vida escolar e na comunidade educativa, como se de uma verdadeira mobilidade Erasmus se tratasse, não fosse Sunny o viajante europeu, símbolo da comunicação, proximidade e acolhimento entre escolas.

O simbolismo da viagem tornou-se objeto e tema de estudo para os discentes, empenhados não só em receber bem o convidado, como em documentar exaustivamente toda a jornada. É, pois, neste contexto que surgem as reportagens fotográficas, o diário de viagem e a produção escrita, em Inglês, sempre em suporte online, colaborativo e em tempo real, fazendo uso das TIC e apropriando-se delas. Deste modo, cumpriram-se objetivos referidos no QEER, como produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos correntes ou de interesse pessoal, descrever experiências e eventos, sonhos e ambições, ou expor, de forma breve, justificações para uma opinião ou um projeto¹²⁸.

Outro aspeto relevante no projeto *Let's Be Lanterns*, quer em termos do objetivo geral explanado inicialmente, quer dos objetivos específicos do agrupamento em que nos inserimos, é a prática diária e efetiva da inclusão. Os alunos com necessidades específicas encontram nos projetos eTwinning oportunidades de integração acrescidas, a par dos momentos de aprendizagem atentos às suas características. O anexo 18 exemplifica a interação de alunos com espectro de autismo integrados na turma e outros com necessidades acrescidas, integradas na Unidade de Ensino Estruturado¹²⁹ do agrupamento, que encontraram na mascote Sunny um entusiasmo adicional para a realização de atividades de desenvolvimento da comunicação, da interação oral e da integração estética de outras formas de comunicação¹³⁰.

Num contexto de trabalho colaborativo, visando a mudança de comportamentos para uma escola sem bullying, atenta às necessidades do outro, focada no bem-estar geral dos discentes, no estrito cumprimento do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, a criação colaborativa de um calendário de boas ações, ilustrado na imagem seguinte, foi uma atividade marcante:



Figura 7 - Calendário de boas ações: *Let's Be Lanterns Inspirational Calendar*

Através do programa *Google slides online*, as turmas criaram um calendário anual, deixando em cada dia uma sugestão de ação solidária, empática ou socialmente interventiva, quer no autocuidado, quer no cuidado do outro. Naturalmente que, no contexto da aprendizagem da língua

¹²⁸ CERQ, Escala Global, Nível B1: Utilizador Independente; retirado de Aprendizagens Essenciais: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf (acesso a 12/05/21)

¹²⁹ Mais informações sobre o propósito das UEE, em: <https://www.dge.mec.pt/unidades-de-ensino-estruturado-para-educacao-de-alunos-com-perturbacoes-do-espetro-do-autismo>

¹³⁰ Por motivos de proteção de imagem, não é possível documentar aqui outros exemplos.

inglesa, foi possível mobilizar as estruturas linguísticas adequadas à formulação de sugestões e conselhos, com recurso ao imperativo, aos *modal verbs* e a vocabulário adequado às experiências que se pretendiam enunciar (v. anexo 19). Foi oportuno treinar o uso de dicionário, fazer trabalho de pares e mobilizar as TIC, tudo em contexto de aula, em situação de comunicação autêntica, para interlocutores reais e conhecidos dos discentes.

O desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais na aula de inglês está aqui sobretudo centrado na competência comunicativa, quer seja na compreensão escrita, interação escrita ou produção escrita. Focalizo aqui a atenção na escrita por ser a que mais foi trabalhada no contexto deste projeto, a par da competência intercultural e estratégica, naturalmente. Vejamos, pois, mais de perto, como as aprendizagens do 8º ano se integraram na dinâmica. No âmbito da temática dos media, os discentes aprendem sobre a imprensa britânica, a construção de notícias, entrevistas e comunicação em geral. No contexto atual, e numa lógica de competências para o século XXI¹³¹, conforme explanado anteriormente, o foco é também colocado na literacia da informação e literacia tecnológica. Assim, a abordagem em língua inglesa é cada vez mais globalizada e interdisciplinar, sendo provavelmente a área curricular mais atenta à mudança e capaz de integrar a novidade na sala de aula. Também acontece esta prática no eTwinning: os alunos analisam *fake news*, distinguem informação, produzem notícias sobre a sua escola e os seus interesses e criam entrevistas para alunos de escolas parceiras, distanciando-se claramente do *role-play* impessoal proposto pelo manual, como pudemos observar no anexo 17, que documenta trabalhos dos discentes neste projeto.

Importante é igualmente envolver os alunos nas atividades de aprendizagem, levando-os a pensar sobre aquilo que estão a fazer, qualquer que seja o seu campo de estudo (Prince, 2004: 4). Esta premissa leva a que os alunos desenvolvam processos metacognitivos, competências de reflexão e de gestão de processos que são vitais na realização de todas as tarefas futuras. Apesar de não serem novas, as metodologias ativas têm vindo a ganhar relevância no discurso e nas práticas educativas. O termo surgiu em 1991, no estudo *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, onde Charles Bonwell e James Eison defendiam que o ensino devia conter menos transmissão de informação, através de lições expositivas e centrar-se mais no desenvolvimento de competências, envolvendo reflexão e pensamento dos alunos. Assim, pretendia-se tornar a aprendizagem mais ativa, no sentido de colocar o aluno numa posição menos passiva face ao desenvolvimento do processo de ensino. Existem diversas possibilidades de aprendizagem ativa, tais como a sala de aula invertida, a tutoria

¹³¹ Mais informação sobre o trabalho das escolas europeias e da intervenção da Rede Europeia de Políticas sobre Competências Essenciais na Educação Escolar (KeyCoNet), coordenada pela European Schoolnet, para analisar e realizar o levantamento de estratégias emergentes da implementação das competências essenciais no ensino à escala europeia, pode ser consultada em: https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/latest/practices/key_competences_for_21st_centu.htm (acesso a 7/6/21).

entre pares, técnica de perguntas, gamificação, *storytelling*, estudo de caso, entre outras. As aprendizagens ativas generalizaram-se também por força das mudanças que o ensino tem vindo a sofrer, por via do desenvolvimento tecnológico e do uso de recursos digitais, bem como do privilégio das competências sobre os conteúdos, da primazia do aluno como aprendiz ao longo da vida, da necessidade de desenvolvimento de perfis de competências centrados no saber-fazer e no desenvolvimento relacional da pessoa-aluno. A implementação, cada vez mais frequente, de metodologias ativas produz efeitos muito benéficos nas aprendizagens, no geral. O desenvolvimento de competências, como pensamento crítico e criativo, resolução de problemas, adaptabilidade, comunicação e competências interpessoais está também ligado às metodologias ativas e contribui para uma formação mais abrangente e pragmática. Os projetos eTwinning tornam-se igualmente paradigma desta abordagem, adicionando-lhe certamente as mais-valias da integração dos alunos num modelo de educação inclusiva, que respeita as características de cada um e que cada vez mais pretende chegar, efetiva e eficazmente, a todos.

Por muito sedutor que seja o projeto eTwinning, ou qualquer uma das milhares de propostas de projetos que chegam às escolas, a verdade é que, muitas vezes, os docentes não envolvem as suas turmas, dada a pressão para o cumprimento das exigências das orientações ditas curriculares. Esse espaço entre a constante monitorização e a liberdade criativa torna-se, por vezes, demasiado escasso para que os docentes reúnam forças para proporcionar aos jovens experiências maiores do que a sala de aula. Afirmam Galvin *et al.*:

However much freedom of choice is given to teaching and learning situations in order to meet the objectives, teachers will mostly try to match and integrate their pedagogical activities to the curriculum and culture of the school. The argument given is that classroom activities that are not of direct relevance to the curriculum will easily be forgotten or disregarded when there are the pressures of examinations or of covering the curriculum before the end of a semester or term (2008: 9).

Pese embora o cumprimento dos necessários formalismos impostos pela tutela, via direções das escolas e respetivos órgãos pedagógicos, o eTwinning tem vindo a demonstrar, ao longo de 16 anos, que é possível cumprir o currículo e desenvolver projetos europeus simultaneamente. No caso particular da disciplina de Inglês, não só é exequível o cumprimento dessas orientações, mas ainda possível criar espaço para a comunicação autêntica de raiz intercultural, como preconizam as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos. O projeto *Let's Be Lanterns* concretiza precisamente o que as Aprendizagens Essenciais propõem para o 3º ciclo do ensino básico:

[a] construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos, com repercussões individuais e coletivas.

É constatável, pois, através dos diversos exemplos, que, se os docentes optarem por implementar projetos eTwinning, o trabalho da sala de aula de Inglês continua a ser concretizado com o mesmo rigor no desenvolvimento de diversas competências, no conhecimento de áreas temáticas e situacionais, bem como no estudo sistemático da gramática, porém, com ganhos ao nível do interesse e motivação dos discentes. Acresce que a mudança pedagógica e tecnológica, produz melhores resultados a longo prazo, em termos de aprendizagem, e traz maior divertimento à sala de aula, como tão brilhantemente formulam Berner *et al.*:

“[c]hildren who start school now will still be working in the 2070s. They have to learn to use technology as fluently as they use pavements, power plugs and water taps. Internet skills, media literacy and new writing, and information security skills are essential. We need to do more than just introduce technology to schools. This is not about giving pupils tablets instead of books and the teacher using a video projector instead of an overhead projector: this is about what they do with the tools they have. Technology must be used to change how we do and learn things. This is about pedagogy, not the equipment. We need a fun learning revolution” (2015: 12).

2.3.4. Um tsunami nas salas de aula? Projeto *Waves of Tolerance*.

No ano letivo de 2016/17, o projeto *Waves of Tolerance* congregou 6 escolas de 6 países (Chipre, Bósnia-Herzegovina, Malta, Itália, Eslovénia e Portugal), 76 jovens e 6 docentes, num ambiente colaborativo de aprendizagem e crescimento para todos os envolvidos:

This project is aimed at 11-18 years old students across Mediterranean regions. Students will develop awareness about tolerance and learn more about different cultures across Mediterranean regions. A better understanding of different communities reinforcing values of tolerance and collaboration, as well as respect for human rights by broadening their horizons¹³².

O projeto foi planeado no seguimento do Seminário “Migration and Multiculturalism: new challenges for the Mediterranean Countries,” que aconteceu em abril de 2016, no Chipre, e no qual tive oportunidade de participar, por convite da Agência Nacional Portuguesa. Para além dos muitos momentos de aprendizagem, o seminário permitiu ainda que muitos eTwinners se conhecessem pessoalmente, o que ajudou a estabelecer uma rede de contactos muito importante, como expliquei na secção 2.2.3.

No projeto *Waves of Tolerance*, o grupo português incluía duas turmas de 8º ano, de nível 4 de Inglês, cada uma com 21 elementos, com perfis e níveis de proficiência muito diversos. Depois das apresentações iniciais (v. anexo 20), em que os discentes mobilizaram competências comunicativas, produzindo textos de acordo com os conhecimentos, capacidades e atitudes previstas para o nível, passaram a trabalhar em equipas multinacionais, na escrita colaborativa de poemas sobre a temática

¹³² O Twinspace deste projeto está disponível em: <https://twinspace.etwinning.net/20866/home>.

da tolerância. A produção escrita em contexto de sala de aula, num grupo de nível 4 pode fazer-se naturalmente de muitas formas, através das propostas do manual, ou de outras que sejam mobilizadas, porém, a escrita de mensagens, *emails*, cartas, ou notas necessita de interlocutor, para que se torne não só verosímil, mas igualmente apelativa para os discentes. Deste modo, “students will learn from authentic sources and obtain real data rather than data found second hand in books or on the Internet” (Galvin *et al.*, 2006b: 10). Neste contexto, o eTwinning proporciona aprendizagens autênticas, pois os contextos de comunicação são reais, no momento em que os discentes escrevem para colegas de outras escolas, de outros países, recebendo depois respostas que serão lidas e interpretadas, com desenvolvimento de competência estratégica. Na aula de Inglês, é indispensável a capacitação compreensiva dos contextos, ou seja, os alunos compreendem a indispensabilidade da comunicação e da aprendizagem, pois, efetivamente, percebem que é o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permite comunicar estrategicamente, descobrindo mais sobre o outro e dando-se a conhecer a si próprio. Este processo de aprendizagem prioriza-se ao processo de ensino, pois, tal como refere Eison (2010: 1), nestes contextos de trabalho em sala de aula, o professor dedica menos tempo de aula a transmitir informações e mais tempo a ajudar os alunos a desenvolver a sua compreensão e as suas competências. Nesta dinâmica, através do eTwinning e desta nova forma de interação, decorre também que como professora crio novas oportunidades para que os meus alunos apliquem e demonstrem o que estão a aprender e recebam *feedback* dos pares (e/ou o da própria professora), muitas vezes com recurso a plataformas e recursos digitais. A troca de correspondência, feita por correio tradicional, no âmbito deste projeto, foi não só motivante para os discentes, que se entusiasmavam a cada carta ou postal que chegava à escola (v. anexo 21), mas também impulsora de novos processos de escrita, integrados nas ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil do Aluno. Já num contexto de utilização das TIC, e com o intuito de desenvolvimento da produção escrita, foram utilizadas ferramentas *online*, como o Wordart¹³³, para criar nuvens de palavras e assim conceber logotipos para o projeto (v. anexo 22).

Quando falamos em projetos eTwinning, falamos naturalmente nas aprendizagens de componente intercultural, mas também no conhecimento linguístico e de uma metalinguagem facilitadora da aquisição da língua. Ora, esta é uma área que preocupa sobremaneira muitos docentes de línguas, pela importância que o estudo da gramática adquiriu e pela forma como os manuais escolares a apresentam. Porém, o estudo da gramática não pode limitar-se à exposição e repetição de estruturas e padrões, sob pena de ficar desenquadrado da competência comunicativa nas suas diversas vertentes. Essa razão seria bastante para percebermos como os projetos eTwinning podem

¹³³ A ferramenta Wordart está acessível no sítio <https://wordart.com/>.

revolucionar a sala de aula: os alunos aprendem e utilizam de forma empenhada as estruturas linguísticas que pretendemos ensinar, porém, em contextos reais de comunicação, com interlocutores reais. Através da escrita de poemas colaborativos (v. anexo 23), os meus alunos usaram as estruturas linguísticas de forma criativa e ativa, bem diferente do *drill* proposto muitas vezes pelo manual. É também o caso do jogo Kahoot (v. anexo 24), que os participantes criaram no âmbito deste projeto, acerca de aspetos culturais dos vários países, tendo para tal trabalhado estruturas gramaticais constantes dos documentos de referência para a disciplina de Inglês de 8º ano (B1), tais como tempos verbais, orações relativas e conjunções. O que se torna distintivo na abordagem, é que como eTwinners mobilizamos o natural interesse e motivação dos discentes, empenhados na criação de um jogo que aplicam a colegas de outros países, sabendo de antemão que também eles jogarão um jogo idêntico criado pelos parceiros.

O tempo do eTwinning faz com que algumas práticas passem à história: como um onda que desconstrói, permitindo, porém, criar algo novo, com circunstâncias melhoradas. Assim, a época em que as respostas às questões do professor eram dadas pelos alunos que levantavam a mão já tem muito pouco espaço nas aulas atuais. Nessa altura, a interação entre os alunos, sem controlo do professor, era completamente desencorajada e a compreensão dos alunos não era explicitamente monitorizada, o que conduzia a poucas oportunidades para se corrigirem dúvidas e/ou perceções erradas dos alunos (Eison, 2010). Nessas salas de aula, o professor era a peça central de todas as dinâmicas, dependendo dele a partilha do conhecimento e as aprendizagens dos alunos, que, passivamente, esperavam que os conteúdos lhes fossem ministrados. A posição do professor na sala de aula também era indicativa do papel passivo dos alunos, ficando a ação restrita à figura do mestre, no topo da sala de aula, muitas vezes em posição elevada, sem grande contacto ou proximidade com os seus alunos. Esta perceção de escola reporta-nos ao passado, apesar de conhecermos ainda contextos (desejavelmente poucos) em que se mantém presente. Contudo, o abandono desta vivência de escola é amplamente aceite e há atualmente inúmeras evidências na investigação que demonstram que os alunos aprendem melhor quando se envolvem e participam ativamente na sua aprendizagem (Prince, 2004). Assim, encontramos nos projetos eTwinning este campo de participação ativa dos alunos na construção de comunicação que faça sentido para os próprios participantes, continuando a aprender Inglês no enquadramento dos documentos orientadores, em vigor para a disciplina.

De acordo com Jose Moran, “[a]s metodologias ativas são caminhos para avançar para um currículo mais flexível, mais centrado no aluno, nas suas necessidades e expectativas” (2013: 1). De facto, a mudança de paradigma traz consigo alterações extraordinárias na organização das aulas e das práticas dos docentes, bem como nos recursos utilizados. Por via de alterações legislativas, as escolas foram sendo conduzidas à prática de metodologias ativas e à introdução de disciplinas mais tecnológicas, mas estas levaram algum tempo a fazer parte do dia-a-dia das salas de aula. As

organizações educativas passaram a estar mais centradas em levar os alunos a aprender a integrar conhecimentos amplos, valores e projetos de vida através de problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras individuais, em grupo, presenciais e digitais. No fundo, o aluno e as suas necessidades passaram a estar no centro, ao invés do professor e do seu poder. Ao transferir, de algum modo, o seu poder para os alunos, as dinâmicas mudaram também completamente, colocando no aluno uma maior responsabilidade nas escolhas e nos processos de aprendizagem. Isto significa também que os docentes passam a planear as aulas de forma radicalmente diferente: as metodologias ativas substituem as metodologias passivas. Estas metodologias ativas podem ser implementadas usando várias fórmulas; através da aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning* [PBL]) ou aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning* [PBL]), estudo de caso ou aprendizagem de pares (*Peer Instruction* [PI] ou *Team Based Learning* [TBL]). A sala de aula invertida¹³⁴, ou a gamificação surgem também como fortes apostas no apoio às práticas pedagógicas para uma aprendizagem ativa (Eison, 2010: 12), tal como aconteceu neste projeto.

O mais importante é, na verdade, o processo de manter os alunos física e mentalmente ativos na sua aprendizagem, através de atividades que os envolvam e entusiasmem, seja na pesquisa de informação, no raciocínio, ou na resolução de problemas (Michael, 2006: 160). Podemos concordar que as aprendizagens se realizam efetivamente quando os discentes se envolvem e os seus níveis de motivação acompanham as intenções do docente. Assim, é imprescindível que no processo esteja presente a componente do incentivo, considerando a importância do mesmo, como destaca Knud Illeris:

[it] provides and directs the mental energy that is necessary for the learning process to take place. It comprises such elements as feelings, emotions, motivation, and volition. Its ultimate function is to secure the continuous mental balance of the learner and thereby it simultaneously develops a personal sensitivity (2018: 4).

Para essa componente concorre também o conhecimento intercultural, pois a descoberta de informação sobre outros países, escolas e alunos afigura-se apelativa para os adolescentes. O mesmo acontece quando se estudam temas de forma interdisciplinar, ajudando os jovens a olhar para as suas aprendizagens como interligadas e com sentido: ao construir um questionário Kahoot em inglês, são incluídas informações de natureza histórica e geográfica, a par de aprendizagens realizadas em TIC. No caso do eTwinning, a interdisciplinaridade ganha contornos ainda mais valorizados, quando lhe

¹³⁴ A Professora Isabel Moura apresentou um estudo de caso em 2014, focando-se na sala de aula invertida, que versou a aprendizagem de Francês também no âmbito do eTwinning. Acesso a 3/8/2021, em https://www.academia.edu/26249819/Apps_e_podcasts_para_a_aula_invertida_um_projeto_eTwinning_em_l%C3%ADngua_estrangeira_no_ensino_b%C3%AAsico

adicionamos esta diversidade dos intervenientes das muitas escolas parceiras, espalhadas pela Europa, como aconteceu no projeto *Waves of Tolerance*.

2.3.5. 21st Century Skills: Projeto *Keep Up with the Age*

No projeto *Keep Up with the Age*, desenvolvido no ano letivo de 2020/21, estiveram envolvidos 12 alunos do 9^o ano¹³⁵, da Escola Básica de São Domingos, que trabalharam com equipas multinacionais, com 6 professores e 47 alunos de 3 escolas turcas e uma escola italiana. Fui convidada pelos colegas turcos a integrar a equipa, que não conhecia, mas que foi particularmente conexas e dedicada, com contacto diário no grupo criado no WhatsApp. Houve um grande cuidado no sentido de trazer coesão às atividades, de modo que a operacionalização ficasse clara para o visitante do Twinspace, tanto acerca do desenvolvimento das competências para o século XXI, como da integração curricular.

O projeto respondeu ao tema prioritário definido pelo eTwinning para 2020/21, literacia para os media e desinformação, e foi criado colaborativamente com a intenção principal de desenvolver competências para o século XXI, de acordo com o perfil dos alunos e os objetivos de desenvolvimento sustentável, com um especial enfoque nos objetivos 4, 5, 15 e 17¹³⁶.

Antes de darmos início ao projeto, desenvolvemos trabalho preparatório, de modo a apresentarmos a ideia às turmas e a abordarmos as questões éticas do projeto, nomeadamente aquelas relacionadas com o respeito por regras de etiqueta *online*. Criámos um vídeo de apresentação do projeto e preparámos as autorizações de participação, para serem assinadas pelos encarregados de educação.¹³⁷ Tivemos também em conta as expectativas dos intervenientes, criando para tal um questionário, cujos resultados foram analisados e discutidos logo na primeira reunião síncrona, com todos os professores. No que diz respeito ao plano de trabalho propriamente dito, identificámos os objetivos, a integração curricular do mesmo e estabelecemos as várias etapas, em relação às quais elaborámos os relatórios mensais.

Ao nível das atividades propriamente ditas, os alunos prepararam e gravaram vídeos de apresentação individual, bem como um vídeo de apresentação da escola, mobilizando desde logo as

¹³⁵ Nesta turma estavam a ser implementados 2 projetos eTwinning em simultâneo, pelo que a outra parte da turma, 8 alunos, participava no projeto *Teenaging in Europe*.

¹³⁶ O ano de 2015 fica certamente na história como o ano da definição da Agenda 2030, constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A Agenda 2030 é uma agenda alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico, ambiental) e que promove a paz, a justiça e instituições eficazes. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável têm como base os progressos e lições aprendidas com os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, estabelecidos entre 2000 e 2015 e são fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo. A Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são a visão comum para a Humanidade, um contrato entre os líderes mundiais e os povos e “uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta”. Informação disponível em: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/> (acesso a 02/07/2021).

¹³⁷ As autorizações são criadas para cada projeto.

competências estratégica e comunicativa. Identificaram no mapa a localização dos seus países e cidades e criaram posteriormente as suas contas no Pixton¹³⁸, onde produziram os avatares e foto de turma (v. anexo 25); posteriormente, usaram a ferramenta Storyjumper¹³⁹ para acederem ao *ebook* final e editarem a sua parte, dentro da distribuição de tarefas nas equipas transnacionais. Usando o Canva¹⁴⁰, criaram os logotipos para o projeto e votaram nos melhores, através da ferramenta *poll* dentro do próprio Twinspace. Os docentes fizeram igualmente a sua apresentação, recorrendo a um Padlet e procederam ao preenchimento de informação diversa num documento partilhado no Google Docs, designadamente a distribuição de responsabilidades no projeto. A tarefa seguinte foi a de criação de um poster sobre o tema “21st Century Skills”, que permitiu aos alunos escolherem qualquer ferramenta para a criação deste tipo de suporte¹⁴¹, mas também os obrigou a investigar sobre quais eram essas competências. No final dessa atividade, realizou-se uma nova votação para escolha do melhor poster. Estes momentos permitiram expressar opiniões e seguir instruções, empregar vocabulário em novas situações e usar ferramentas que obrigavam os alunos à leitura de conteúdos, portanto, ações perfeitamente integradas nas Aprendizagens Essenciais.

Uma das atividades de escrita desenvolvidas relacionou-se com o assunto incontornável deste ano letivo: os adolescentes em plena pandemia e a necessidade de cumprimento de protocolos de segurança. Esta iniciativa integrava-se não só nas circunstâncias pessoais e sociais dos jovens, mas também no seu contexto escolar, face ao cumprimento dos planos de contingência. A proposta tinha a ver com a consciencialização dos adolescentes para o respeito pelas regras, através de *cartoons* e banda desenhada, que os alunos criaram usando a ferramenta Pixton. Os trabalhos produzidos ficavam todos disponíveis no Twinspace, pelo que os parceiros consultavam a página e podiam ler e comentar os textos dos colegas. Nesta fase, já tínhamos percebido a importância da auscultação dos nossos alunos acerca das suas preferências e como proceder a uma melhor avaliação da implementação, pelo que recolhemos dados através de um questionário embutido no próprio Twinspace¹⁴².

De seguida, trabalhámos o tema da desinformação e notícias falsas, começando com um *brainstorming* acerca do tema: constatámos não só a diversidade de opiniões, mas também a vontade

¹³⁸ Acessível via <https://www.pixton.com/>, a ferramenta Pixton pode ser uma mais-valia nas aulas de Inglês, pois permite aos alunos a criação de *ebooks* e banda desenhada. No caso em particular, as fotos de equipa foram criadas colaborativamente, com o acesso de todos à mesma ferramenta em rede.

¹³⁹ No anexo 26, podemos ver alguma da produção dos alunos. A criação de livros ou outras publicações está hoje mais perto do utilizador comum, através da ferramenta Storyjumper (v. <https://www.storyjumper.com/>), que permite a edição e impressão de trabalhos de alunos, de forma gratuita.

¹⁴⁰ Acessível via https://www.canva.com/pt_pt/, a ferramenta Canva permite a criação de uma variedade de produtos, como posters, apresentações, infográficos, vídeos ou postais, com evidentes ganhos para as aulas de Inglês, tendo no desenvolvimento da oralidade como da escrita e da competência estratégica.

¹⁴¹ Antes do início do projeto, já tinha explorado com a minha turma um conjunto de ferramentas digitais, integrado do estudo da Unidade “Digital Future”, através de uma sequência de aprendizagem com *flipped-classroom*.

¹⁴² O Twinspace integra diversas funcionalidades, que conhecemos de outras ferramentas *online*, tais como criar inquéritos, votações, embutir recursos digitais do exterior, ou fazer videoconferências.

dos alunos para descobrirem mais. Assim, esta curiosidade proporcionou a leitura e interpretação de um texto e a pesquisa *online*, tendo sido feita uma recolha de argumentos, que usariam mais tarde no debate com os alunos parceiros. A reunião *online* (v. anexo 27) ocorreu após as aulas e em horário compatível para os colegas turcos e italianos, com grande adesão, pois nenhum dos alunos queria perder a oportunidade de falar em inglês com os colegas estrangeiros. Após este tipo de sessões, os alunos faziam questão de dar *feedback* na sala de aula, à parte da turma que não estava no projeto, sendo um momento de partilha e produção oral em inglês para toda a turma. Após as sessões, procedíamos também a processos de recolha de avaliação formativa, nomeadamente através do Mentimeter, como é visível no anexo 28, sobre o inquérito *Media Literacy* e os resultados de acordo com as respostas dos participantes.

No contexto do ensino *online*, durante o confinamento, criámos grupos mais pequenos, subdividimos tarefas, para que as instruções fossem claras e diretivas, permitindo uma maior autonomia dos alunos e o trabalho sem a presença física. Os planos foram sempre claros e as ferramentas usadas eram do conhecimento prévio dos alunos, ou seja, tudo o que fazíamos dantes presencialmente, foi repensado e reformulado para o formato de ensino a distância, sempre com a atenção plena à voz dos alunos, as suas ideias e necessidades. A iniciativa dos alunos foi sempre valorizada e alguns decidiram até produzir conteúdos, com pesquisa por sua iniciativa, como a apresentação¹⁴³ sobre literacia dos media, partilhada numa reunião síncrona. No *chat* do Twinspace, os alunos partilhavam também conteúdos de acordo com os seus interesses, como podemos observar no anexo 30. Jogámos Kahoot em conjunto, sendo um momento em que realmente se criaram laços e uma proximidade especial (v. anexo 31). Em todo este trabalho, o mais relevante é que faz sentido para os alunos, pois estão motivados para momentos de comunicação autêntica, que cumprem objetivos evidentes:

Students are motivated when learning is authentic i.e. they believe the problems they are solving or the questions they are asking are their own. An eTwinning project can place educational content in a frame of authentic learning. Collaborative projects are usually motivational because of their context, fitting into the multi-media and international culture that learners of today are familiar and comfortable with. Topics like the environment, cultural differences, local history and geography, issues in society can be authentic if the context in which they study them is with real people who can answer their questions from first-hand experience. Working modes like writing an email or chatting online to students in the country of study or practicing a foreign language with a native speaker over a video or telephone conference can place learning in a natural perspective. Sharing images and videos can also bring the situation being examined to life and keep students interested and keen to find out more than the minimum required by the task set by a teacher (Galvin *et al*, 2006a: 18).

¹⁴³ A referida apresentação pode ser visualizada em <https://www.powtoon.com/s/gfHQaMFhRZS/1/m> (acesso a 5/5/2021) e está sinalizada no anexo 29.

No âmbito do trabalho colaborativo, realizámos ainda um fórum de discussão, no caso, sobre *Fake News* (v. anexo 32), em que foi possível a expressão escrita noutra suporte. Recorremos igualmente à criação de produtos, que só existem pela intervenção de todos os alunos, por dependerem da participação de todos, como o Mindmeister¹⁴⁴: os alunos foram divididos em grupos (v. anexo 33) para depois, de acordo com o tema, escreverem em tempo real dentro do tema globalizante “the ability to create empathy” (v. anexo 34). Usámos diversas ferramentas de comunicação e produção de conteúdo, mas também de avaliação formativa junto dos alunos, como Linoit¹⁴⁵ e Mentimeter¹⁴⁶, aferindo sempre a evolução e reajustando o projeto, de acordo com os resultados.

A planificação inicial foi sendo revista e otimizada ao longo do projeto, pois, tal como é característica do espírito eTwinning, houve sempre flexibilidade para integrar novas propostas, após reflexão entre o grupo de trabalho, que tomou decisões conjuntas, usando o WhatsApp como canal diário de comunicação. Nos contextos de aprendizagem e vivências das escolas, cada um pôde ser inovador, alargando as abordagens inicialmente planificadas ao mundo em redor, integrando sempre uma perspetiva humanista de existência em comunidade, com atenção aos outros. O principal foco foram as literacias e a desinformação numa era digital, bem como o posicionamento de cada um face aos desafios tecnológicos, numa sociedade que se quer igualmente humanista.

A situação pandémica colocou alguns desafios ao projeto, pois, apesar de trabalharmos no Twinspace, as situações de confinamento, em alguns casos até de isolamento profilático, interferiram com a fluidez com que trabalhávamos dantes nos projetos eTwinning. Porém, encontrámos formas de contornar as dificuldades, pois os alunos estavam muito motivados e disponíveis para trabalhar *online*, mesmo a partir de casa¹⁴⁷.

Entendo que os projetos eTwinning fomentam a capacitação de docentes e alunos na área digital, colocando os eTwinners “à frente” dos restantes docentes e este projeto foi claramente muito digital, com recurso às ferramentas web 2.0¹⁴⁸, a aplicações e aos RED. Acresce o cuidado extremo com

¹⁴⁴ Através do *website* <https://www.mindmeister.com/pt>, é possível criar mapas mentais, usando-os de forma colaborativa para tarefas com vários utilizadores em simultâneo (acesso a 7/5/2021).

¹⁴⁵ A aplicação *Lino it* é também uma ferramenta online, que permite o uso colaborativo entre muitos utilizadores e a organização de informação de forma colorida e divertida. Encontra-se acessível em <https://en.linoit.com/> (acesso a 7/5/2021). Outra opção, mais semelhante ao uso dos Google Docs, é: www.annotate.com.

¹⁴⁶ Para além da possibilidade de realizar apresentações, o *Mentimeter* permite ainda criar questionários e avaliações *online*, sendo os resultados visíveis de imediato, à medida que as respostas dão entrada no *website*. Está disponível através de <https://www.mentimeter.com/> e é uma excelente ferramenta para *Blended Learning* (acesso a 7/5/2021).

¹⁴⁷ Quando se verificam atrasos na execução dos planos e/ou a impossibilidade de executar algumas das experiências pedagógicas, as equipas eTwinning podem mesmo optar por prolongar o projeto para o ano letivo seguinte, possibilidade que está devidamente enquadrado pela Agência Nacional eTwinning.

¹⁴⁸ Na era da web 2.0, o utilizador conquista maior interatividade, podendo criar e publicar conteúdos, comprar *online*, fazer transações, ver os seus emails, entre outras ações; não se pode falar de web 2.0 para aludir conteúdos, utilizadores, serviços, interatividade, desenvolvimento e tecnologia, sem esquecer os conceitos de usabilidade e acessibilidade. Tim O'Reilly, que cunhou o termo web 2.0, explica as características e as diferenças face à web 1.0, no artigo disponível em <https://www.oreilly.com/pub/a//web2/archive/what-is-web-20.html> (acesso a 9/5/2021).

a segurança, *copyright*¹⁴⁹, netiqueta e RGPD, ao qual dedicámos muito tempo também, fazendo formação aos alunos, para que depois aplicassem essas aprendizagens no seu dia a dia.

Ao nível da integração curricular, considero ter sido um dos melhores em que já participei: operacionalização das orientações curriculares e das aprendizagens essenciais (Inglês do 9º ano), trabalho no âmbito dos DAC, integração na Estratégia para a Cidadania do agrupamento e desenvolvimento do Perfil do Aluno. Como podemos observar no anexo 35, a ideia inicial do projeto teve desde logo um cuidado especial com a questão da integração curricular, respeitando os modelos de ensino dos 3 países e os objetivos: *Critical Thinking and Problem Solving; Creativity; Communication and Cooperation; Media Literacy, Information and Communication Technology (ICT); Literacy Productivity; Protecting the Environment*. Nesse contexto, adaptámos as atividades a cada escola, realizando por vezes atividades diferentes, dentro do mesmo tema aglutinador: no caso da nossa escola, não criámos por exemplo abrigos para animais, porque optámos pelo desenvolvimento de um projeto no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), em articulação com a disciplina de Geografia, sobre riscos mistos e desenvolvimento sustentável. Esta abordagem é defendida por Moran (2013), quando destaca que “o caminho para avançar na integração é organizando algumas atividades comuns a mais do que uma disciplina: projetos comuns, atividades integradoras, ampliando as metodologias ativas e os modelos híbridos” (p. 1). Cada docente integrou o projeto nas suas atividades em sala de aula, pois éramos todos professores de Inglês, tendo ficado decidido que o todo seria o resultado das partes, considerando os seus objetivos curriculares, mas sempre respeitando os objetivos centrais. No caso português, os temas estavam perfeitamente alinhados com as Aprendizagens Essenciais e a matriz curricular do 9º ano: a segurança na internet e a literacia digital integraram-se na unidade sobre “tecnologia e mundo digital” e nos DAC; a sustentabilidade integrou-se na unidade sobre “meio ambiente” em que realizámos também trabalho em DAC, com a disciplina de Geografia; o desenvolvimento global dos princípios e áreas de competência do Perfil do Aluno.

Em todo o contexto do projeto, os alunos desenvolveram competências digitais¹⁵⁰, contextualizadas também, na unidade sobre “tecnologia e mundo digital”. No global, os alunos desenvolveram as aprendizagens essenciais da língua inglesa, a competência comunicativa (compreensão e produção oral e escrita), com especial destaque, neste projeto, para a oralidade. Saliento que tal nunca tinha acontecido noutros projetos, pois, desta vez, os alunos realizaram reuniões com os parceiros, usando a língua em contexto de comunicação síncrona. Acresce o

¹⁴⁹ Tivemos a preocupação de abordar com os alunos a proteção dos direitos de autor, o uso de licenças Creative Commons e a utilização de *websites* com recursos livres, como, por exemplo, o www.pixabay.com, para recolha de imagens a serem usadas nas apresentações, posters, entre outros trabalhos produzidos.

¹⁵⁰ As competências digitais dos alunos foram aferidas no final do ano letivo 2020/21, através do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE); v. ponto 1.4.5. Os alunos referiram-se informalmente a esse diagnóstico, destacando que conheciam muitas das ferramentas digitais graças aos projetos eTwinning.

desenvolvimento da competência intercultural e estratégia, conforme as Aprendizagens Essenciais, que foram plenamente conseguidas, tendo os alunos cumprido todos os descritores do Perfil do Aluno. As opiniões expressas pelos jovens, nomeadamente no anexo 36, vêm confirmar o interesse pelo projeto nestas vertentes.

Os meus contributos, como eTwinner mais experiente, foram sempre acolhidos com entusiasmo, talvez por se tratar da primeira experiência eTwinning dos outros 4 parceiros do projeto; esta partilha de experiência e aprendizagem entre os pares confirma a visão da própria estrutura central eTwinning, expressa na secção 2.2.2. Para além da partilha e discussão de ideias, realizámos ainda videoconferências com todos os docentes, logo no início do projeto, a meio e no final. Efetuámos também uma reunião para preparação da candidatura ao Selo eTwinning¹⁵¹, na qual fui mentora (v. anexo 37), tomando como inspiração as sessões realizadas pelos Embaixadores eTwinning nacionais Luís Gonçalves e Miguela Fernandes. A comunicação entre os grupos de alunos/professores foi igualmente regular e eficaz, via *email* e com reuniões síncronas, sessões de chat no Twinspace, trabalho colaborativo *online* e trabalho realizado em rede, como se pode observar no projeto. Também os Tutores/Encarregados de Educação participaram, com as suas autorizações (v. anexo 38), na realização de tarefas e, no final, avaliando o projeto e o impacto que teve nos seus filhos (v. anexo 39). Os produtos finais são resultado desse trabalho colaborativo, estruturado e empenhado, envolvendo todos os parceiros¹⁵².

Concretizar este projeto foi desafiante, pelas dificuldades de implementação, devido à pandemia Covid-19 e ao conseqüente confinamento, colocando-lhe, assim, exigências adicionais e o investimento de muito tempo. Mas foi sobretudo desafiante pela exigência e pela tão ampla diversidade de atividades, avaliações, videoconferências e produtos alcançados. Destaco sobretudo o facto de desenvolvermos competências comunicativas, mobilizáveis em qualquer situação futura, permitindo assim aos alunos tornar a comunicação numa experiência enriquecedora. Considero que conseguimos alcançar os objetivos referidos por Byram, Gribkova e Starkey (2002), nomeadamente:

(..)to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behavior; and to help them to see such interaction in an enriching experience. (p.10)

¹⁵¹ Este projeto foi distinguido em setembro 2021 com o “Selo de Qualidade eTwinning”.

¹⁵² Os produtos finais podem ser consultados, usando as credenciais de acesso (login: keepup.visitor; Pwd: 12345678), em <https://twinspace.etwinning.net/160477/pages/page/1420853> e ainda os trabalhos finais dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), em <https://padlet.com/cristinadominguesprof/DAC>

Com este projeto foi possível, portanto, transferir contextos de aprendizagem autênticos para a sala de aula de Inglês, desenvolvendo as Aprendizagens Essenciais e diversificando as propostas de atividades e oportunidades de crescimento. A grande novidade face a outras experiências ocorreu ao nível da compreensão, interação e produção orais, por proporcionar variedade nas componentes de *listening* e *speaking* e na “second language learners’ diet of listening”, como Tony Lynch refere (2012: 100). A abordagem contemporânea advoga a indissociável ligação entre o ouvir e o falar, a partir da ideia inicial de Robert Oprandy considerando que os “[...] listeners affect what speakers say. Successful speaking in face-to-face interaction requires adjusting to the listener’s level, in terms of both their linguistic and background knowledge” (*apud* Lynch 2012: 110). Assim, as competências estratégica e comunicativa foram desenvolvidas entre nós, enquanto alunos e professora da turma, mas também, graças ao projeto eTwinning, entre alunos de 6 escolas europeias e respetivos docentes.

As competências para o século XXI, tema do projeto que apresentei, constituem uma prioridade no trabalho das escolas e a colaboração é, sem dúvida, como refere Andrew Churches, “not a 21st Century skill, it is a 21st Century Essential”¹⁵³. O trabalho no âmbito do eTwinning permite reduzir o foco no conhecimento e recentrar a confluência nas capacidades, com a tecnologia a servir de ferramenta para o desenvolvimento de atividades cognitivas. Esta visão reporta-nos para a Taxonomia¹⁵⁴ de Benjamin Bloom, considerando que as atividades que os alunos criam, analisam, avaliam e aplicam a novas situações são as que proporcionam processos cognitivos de ordem mais elevada, logo, mais conducentes ao verdadeiro desenvolvimento:

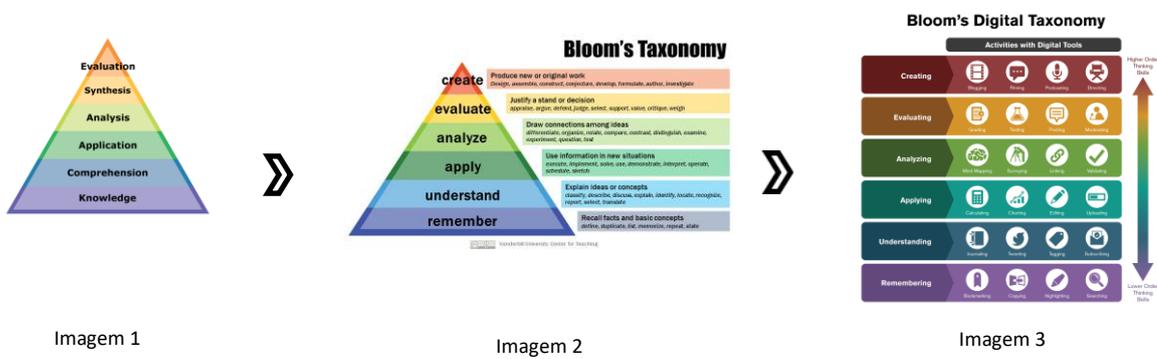


Figura 8 - Representações da Taxonomia de Bloom

¹⁵³ Citação retirada do vídeo *The Pedagogy Wheel* (acesso a 16/8/2021 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RAYVQIUVPk4>). O modelo criado por Allan Carrington correlaciona o uso de *aplicações* e tecnologia com a Taxonomia de Bloom (poster interativo disponível em: https://designingoutcomes.com/assets/padwheel_TS/PWTS_english_poster.pdf)

¹⁵⁴ É de destacar a intencionalidade da Taxonomia original: “In 1956, Benjamin Bloom with collaborators Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill, and David Krathwohl published a framework for categorizing educational goals: Taxonomy of Educational Objectives. Familiarly known as Bloom’s Taxonomy [...] [t]he framework elaborated by Bloom and his collaborators consisted of six major categories: Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis, and Evaluation. The categories after Knowledge were presented as ‘skills and abilities’, with the understanding that knowledge was the necessary precondition for putting these skills and abilities into practice.” (<https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/> , acesso a 3/8/2021).

Desde a sua criação, a Taxonomia de Bloom tem sido representada sob as mais diversas formas¹⁵⁵ e continua a nortear o trabalho de muitos educadores, na construção dos seus modelos instrucionais. No caso do eTwinning, interessa constatar como este se enquadra também em processos de aprendizagem com recurso ao digital, correlacionando as atividades dos projetos com os níveis da Taxonomia Digital, sobretudo ao nível da análise, avaliação e criação, que são competências de ordem cognitiva mais elevada, como observamos na Figura 8 - Representações da Taxonomia de Bloom.

A partir da experiência que descrevi neste projeto, podemos concordar com a elevada importância da correlação entre os domínios definidos para as competências-chave para o século XXI, conforme apresentados por Sá e Paixão (2015), que destaca a Tecnologia da Informação e da Comunicação, o domínio Social/Interpessoal, o domínio da Cidadania ativa e o de Aprender a Aprender.

O investimento no eTwinning exige, como pudemos constatar, disponibilidade da parte de educadores e professores e o interesse genuíno na diversidade de oportunidades de aprendizagem, com os obstáculos e desafios que fazem, como em tudo na vida, parte do caminho. Ao longo da minha experiência de 5 anos no eTwinning, envolvi-me em 18 projetos, tendo mais recentemente participado em dois projetos que, devido à pandemia, ficaram por concluir.

No ano letivo 2021/22 implementarei 3 novos projetos e, como fundadora, darei continuidade ao projeto *TEENaging in Europe*, que pretende desenvolver a aprendizagem da língua, com recurso à realidade aumentada (RA)¹⁵⁶ e à realidade virtual (RV)¹⁵⁷, no contexto de uma organização que integra as aprendizagens previstas para o 9º ano. A equipa *TEENaging* conta já com a colaboração de 6 escolas europeias e de 2 escolas portuguesas.

2.4. Síntese do capítulo

O segundo capítulo ofereceu uma contextualização do tema em estudo, integrando-o nas dinâmicas associadas à literacia digital, ao ensino em regime presencial e de *blended-learning*, com recurso às TIC, num mundo global que persiste desafiante no que ao desempenho das comunidades educativas diz respeito. No contexto da evolução tecnológica, o programa europeu eTwinning veio

¹⁵⁵ As infografias aqui escolhidas para representar essa evolução foram recolhidas nos seguintes endereços; imagem 1: <https://www.ncpedia.org/media/blooms-taxonomy-original>; imagem 2: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/>; imagem 3: <https://teachonline.asu.edu/2016/05/integrating-technology-blooms-taxonomy/>

¹⁵⁶ Uma forma simples de iniciar uma experiência de Realidade Aumentada (RA) é através da aplicação Quiver (<https://quivervision.com/>), que permite a sua integração em sequências de aprendizagem, como aconteceu, por exemplo, na atividade que desenvolvi com turmas de 1º ciclo, no estudo do ciclo da água. (v. <https://youtu.be/bmNXtz5I3aI>)

¹⁵⁷ Recomenda-se a leitura do estudo de Filomena Miguel, “A realidade sentida: a utilização de aplicações de realidade virtual em dispositivos móveis como estratégia pedagógica no 3º ciclo do ensino básico”, que apresenta uma experiência pedagógica muito pertinente sobre realidade virtual.

proporcionar favoráveis oportunidades e dinâmicas de trabalho, com o intuito de criar contextos de aprendizagem enriquecedores para os aprendentes, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. A análise do estado da arte permitiu notar a conveniência do eTwinning enquanto paradigma de educação intercultural, inclusiva, inovadora e colaborativa, que coloca os alunos no centro de aprendizagens ativas. Ficaram ainda documentados o funcionamento da ação e os múltiplos instrumentos de suporte à sua execução destes ambientes de aprendizagem inovadores.

Os projetos eTwinning são poderosas ferramentas de aprendizagem e potenciam contextos inovadores e autênticos na sala de aula de Inglês, todavia, requerem, como qualquer outro projeto, envolvimento dos parceiros, capacidade de adaptação, resiliência e um sério investimento da parte dos docentes.

Capítulo 3 – Perceções dos docentes acerca da implementação de projetos europeus no geral e do eTwinning em particular

A escola digital que ambicionamos pretende-se hiperconectada, capaz de se movimentar com fluidez na Web 2.0, ou mesmo mobilizar recursos Web 3.0¹⁵⁸ e é neste contexto que o eTwinning tem vindo a anunciar-se, procurando a exploração de todo o seu potencial. Não obstante o crescimento do projeto, fui observando que a centralidade atribuída à interculturalidade foi relegando outros objetivos para segundo plano, como no caso da aprendizagem de línguas estrangeiras, com recurso a ferramentas digitais, enquanto foco central dos projetos. Para poder compreender a validade desta visão, realizei um inquérito com o objetivo de estudar a perceção dos docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário sobre os projetos europeus, em geral, e sobre os projetos eTwinning, em particular. A secção que se segue vai, pois, apresentar o estudo, analisar os resultados e discutir as suas implicações, procurando desta forma obter respostas para as questões de investigação.

3.1. Objetivos do estudo

A conceção da circunstância atrás expressa conduziu-me à definição de uma questão de partida para a investigação, identificando o problema: Sendo os projetos eTwinning maioritariamente conduzidos em língua inglesa, porque relegam para plano secundário o objetivo de aprendizagem dessa língua? A partir desse ponto, defini outras questões orientadoras da investigação: Qual a situação atual ao nível do recurso ao eTwinning enquanto ferramenta para aprendizagem de Inglês nas escolas básicas e secundárias portuguesas?; Que impacto tem o uso desta plataforma (e respetivos recursos) na construção do conhecimento intercultural e no desenvolvimento de competências linguísticas?; A implementação de projetos eTwinning tem alguma relação com as intenções expressas nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno?; Qual a intenção do corpo docente aquando do uso do eTwinning em contexto de ensino/aprendizagem?; Na visão dos intervenientes, qual a relação entre a implementação de projetos europeus e a aprendizagem da língua estrangeira?; O eTwinning é usado como ferramenta de ensino/aprendizagem na aula de Inglês?

A investigação colocou como hipóteses que alguns docentes não aderissem ao projeto eTwinning por não dominarem a língua inglesa, ou por considerarem não haver tempo suficiente para implementarem projetos em sala de aula. Colocou-se também a hipótese de que não sejam conhecidas as potencialidades do projeto no desenvolvimento das AE da disciplina de Inglês. Assim, procurei

¹⁵⁸ Este conceito remete-nos para a terceira geração da *World Wide Web* que pretende que os conteúdos *online* estejam organizados de forma semântica, mais personalizados para cada cibernauta, sítio e aplicação inteligente, apresentando conteúdos baseados nas pesquisas e nos comportamentos dos utilizadores, relacionando-se, pois, com o conceito de Inteligência Artificial.

identificar as perceções dos docentes relativamente às oportunidades de utilização de projetos europeus em geral, e do eTwinning em particular, na criação de contextos de aprendizagem interculturais assentes num paradigma de comunicação autêntica com recurso à língua inglesa.

À semelhança da intencionalidade da metodologia de investigação-ação, que se orienta para a melhoria das práticas (Vilelas, 2017: 252), também o estudo de caso aqui apresentado tem de algum modo esse propósito: este estudo pretende poder vir a contribuir para a melhoria dos contextos de aprendizagem de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, com recurso ao eTwinning, com preferência pelas aprendizagens ativas em situações de comunicação real, com contributo para o empoderamento dos alunos no processo de aquisição de competências.

3.1.1. Participantes no estudo

Em estudos desta natureza, para selecionar o subconjunto de inquiridos, é comum recorrer-se a um processo de amostragem conducente à delimitação do número de participantes. Neste caso, porém, considerei não ser operacionalizável a aplicação de um método de amostragem, particularmente dada a indisponibilidade de estatísticas atuais relativas ao efetivo populacional e às suas características¹⁵⁹. De acordo com os dados disponíveis, acresce a inexistência de um registo da população que constitua uma base de amostragem a partir da qual se selecionem elementos para a amostra¹⁶⁰, no caso, número de professores eTwinners ativos em 2020 e professores eTwinners de Inglês. A implementação de um procedimento de amostragem poderia incorrer ainda no risco de baixos índices de retorno dos questionários, uma vez que é comum existir alguma discrepância entre a amostra planeada e a amostra obtida, resultante da recusa de participação de indivíduos selecionados para a amostra.

A estratégia antecipada para contornar esta situação passou pela opção de tentar chegar ao maior número possível de elementos do público-alvo, recorrendo, para tal, a grupos dedicados existentes nas redes sociais. Esta opção metodológica faz com que o estudo incorra nas técnicas amostrais não probabilísticas ou não aleatórias, em que não é possível especificar a probabilidade de um sujeito pertencer à população em estudo, ou seja, ao grupo de docentes do Ensino Básico, ou do Secundário, eTwinners ou não. Num contexto em que os participantes são selecionados de forma não aleatória, a questão da representatividade da amostra não está assegurada na sequência de um erro amostral de base (Coutinho, 2011). As opções disponíveis para a avaliação da dimensão da amostra

¹⁵⁹ Em http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/Indicador_3_12.asp e também http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/Indicador_4_14.asp, no sítio da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), foram consultados os últimos dados disponíveis relativos ao 3º Ciclo e Ensino Secundário (acesso a 18/8/2021).

¹⁶⁰ A consulta das estatísticas permitiu conhecer dados sobre os docentes de línguas em Portugal, relativos a 2018/19: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente1819_AS.PDF](https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente1819_AS.PDF) (acesso a 18/8/2021).

obtida de modo não aleatório passam por assumir como referência uma proporção usada anteriormente em estudos afins, ou partir do princípio de que a amostra é aleatória e avançar para a determinação da sua dimensão, calculando-se um valor apenas de referência (Weiers, 1998, *apud* Ferreira e Campos, 2009). No presente estudo, recorro à primeira opção, tomando como referência o questionário “Potencialidades e Constrangimentos da Ação eTwinning”, aplicado pela investigadora Helena Serdoura em 2011, cuja amostra incluiu 38 indivíduos¹⁶¹.

Tomando em consideração que a inferência estatística de resultados só é viável quando a amostra é probabilística, o método utilizado neste estudo condiciona os esforços de generalização de conclusões à população. Como tal, a validação dos resultados obtidos, e consequente análise, carece da contextualização anteriormente descrita.

3.1.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

A aplicação de inquérito assume-se, no âmbito das várias possibilidades metodológicas em contexto de investigação em Ciências Sociais e Humanas, como uma das mais frequentes, tendo como objetivo a recolha de informação fiável. Procura-se a recolha de dados válidos, provenientes das respostas individuais a um conjunto de questões, por um grupo representativo de inquiridos, a partir das quais se produzem conclusões passíveis de serem generalizadas ao universo da população em estudo (Thayer-Hart *et al*, 2010: 16). Segundo Coutinho (2011), e consoante os objetivos básicos que presidem ao inquérito (descrever/explicar/explorar comportamentos, atitudes, valores e situações), é possível distinguir cinco tipos de *surveys* (descritivo, explicativo, exploratório, transversal e longitudinal), apesar de, na prática, os limites entre estes serem ténues. Coutinho apresenta a investigação por *survey* ao nível dos planos não experimentais ou descritivos; a aplicação desta metodologia inicia-se com a definição de uma problemática a que a investigação pretende responder, a qual poderá ser enunciada através de uma pergunta de partida (Campenhoudt *et al*, 1998). São também submetidas a verificação as hipóteses de investigação antecipadamente formuladas, considerando as razões que previsivelmente explicitarão o fenómeno em estudo (Coutinho, 2011).

É comum que, antes da implementação do questionário, se verifique a sua adequação aos objetivos do estudo através da aplicação em pequena escala da versão preliminar. Este procedimento, designado por estudo piloto, consiste na apresentação do instrumento a “um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra” (Campenhoudt *et al*, 1998: 182), tendo em vista os ajustes finais do questionário para garantir o sucesso da investigação. No caso concreto, para a realização do pré-teste do questionário dirigido aos docentes, solicitei a colaboração de um grupo restrito de docentes, com atributos tendencialmente próximos ao

¹⁶¹ O estudo em apreço é parte integrante da tese de Mestrado “Acção eTwinning: potencialidades e constrangimentos na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras”.

perfil médio dos docentes do Ensino Básico e Secundário, familiarizados com projetos europeus e utilizadores do eTwinning.

3.1.3. Aplicação do inquérito por questionário

O estudo baseou-se na aplicação de um questionário, no formato digital Google Forms, disponibilizado *online* em junho e julho de 2021. O questionário foi enviado para a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) e para o Serviço Central de Apoio eTwinning (CSS), solicitando a sua divulgação pela lista de contactos (professores de Inglês e professores eTwinners, respetivamente)¹⁶². Foi também partilhado nos grupos de Facebook “Professores de Inglês-330”, “APPI”, “eTwinning Madeira” e “Somos eTwugas”¹⁶³, para o mesmo grupo-alvo. Este inquérito teve como objetivo recolher informação sobre o “Contributo do eTwinning para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira” e organizava-se em 4 blocos, como demonstra o anexo 45.

As questões foram precedidas de breve nota introdutória, onde incluí, de forma sucinta, o pedido de colaboração, a justificação da aplicação do instrumento, a descrição do questionário, a instituição onde decorreu a investigação e a declaração de confidencialidade e anonimato.

O primeiro bloco teve como objetivo caracterizar demograficamente os inquiridos e a especificidade da atividade docente desenvolvida. O segundo bloco procurou caracterizar as perceções dos inquiridos sobre a importância dos projetos europeus no exercício da atividade docente. O terceiro bloco recolheu dados acerca dos contextos de comunicação intercultural e a aprendizagem de Inglês. O quarto, e último bloco, procurou recolher as perceções dos inquiridos sobre a utilização de projetos eTwinning, como contexto de aprendizagem, e a sua relevância no ensino e aprendizagem de Inglês. Foram obtidas 124 respostas válidas (v. anexo 46), sobre as quais incidiu a análise, de que a seguir se apresentam os resultados mais significativos. A partir do bloco IV foi delimitado o número de participantes, incluindo apenas os docentes que já tinham participado em projetos eTwinning. Na fase final de análise dos dados, considerei apenas as respostas de respondentes, que cumprissem os critérios cumulativos de eTwinner e docente de Inglês. Com base na reflexão sobre os dados aqui apresentados, as notas finais desta investigação procuram responder às questões iniciais da investigação e destacar desafios para o uso futuro do eTwinning nas escolas.

3.1.4. Análise de discussão dos resultados

Nesta análise de dados quantitativos procurei indicadores aptos à descrição de comportamentos, à sinalização de tendências futuras e ao estabelecimento de inferências para a

¹²⁰ Nos anexos 40 e 41 encontramos as comunicações relativas aos pedidos de divulgação.

¹⁶³ Os anexos 42, 43 e 44 apresentam essas publicações.

população alvo; assenta, em termos epistemológicos, numa posição positivista e desenvolve uma metodologia que pretende a validação de hipóteses anteriormente definidas e que decorrem de uma teoria de suporte.

3.1.4.1 Perfil dos docentes inquiridos

Dos 124 docentes que responderam ao questionário, a maioria era do sexo feminino (87,1%). Verificou-se que apenas 4% dos inquiridos tinha idade inferior a 30 anos e que 16% se situavam entre os 31 e os 40 anos. A percentagem mais significativa (48%) tinha entre os 41 e os 50 anos, logo seguida da faixa etária acima dos 50 anos (33%). A maioria dos inquiridos é licenciada (52%), porém, 28% já possui mestrado e registam-se ainda 5,6% de doutorados.

Responderam docentes de 20 grupos disciplinares e, deste universo, 35,5% pertence ao grupo 330 (Inglês 3º Ciclo/Secundário), 12% ao grupo 120 (Inglês 1º Ciclo) e 8,9% (Inglês e Português 2ºCiclo). Os ciclos de ensino mais representados são o 3º Ciclo, com 32% e o 1º Ciclo com 18,5%; registam-se 16,9% no Secundário e 16% no 2º Ciclo. Há ainda 11% de inquiridos que representam cumulativamente o Ensino Secundário e o 3º Ciclo. Geograficamente, os inquiridos distribuem-se por 20 distritos, com 64,5% a responderem que a sua escola está inserida em meio urbano. No momento da inquirição, 93,5% dos docentes afirmaram ter serviço letivo atribuído. Quando questionados sobre o seu tempo de serviço, a larga maioria, 81,5%, está claramente entre os 10 e os 30 anos (Σ entre 10-20, 33,9%; entre 20-30, 47,6%). Os inquiridos têm sobretudo o Português como língua materna (96,8%), enquanto que, como línguas estrangeiras, 87,1% referem dominar o Inglês, 29% o Francês, 21,8% o Castelhana e 17,7%, o Alemão.

3.1.4.2. Contacto com Projetos Europeus

Da análise do bloco II de questões, destaca-se que 61,3% já participou em projetos europeus, contra 38,7% que responde nunca ter participado. Os inquiridos foram questionados sobre o seu nível de concordância acerca de afirmações relativas à relevância dos projetos europeus em contexto escolar, destacando-se que 91% concordam totalmente que “participar em projetos europeus é uma boa forma de desenvolver competências interculturais” e 80,6% concordam totalmente que “participar em projetos europeus é uma boa forma de aprender uma língua estrangeira”. Um outro dado relevante é que 84,6% dos inquiridos consideraram que “os professores devem proporcionar, nas turmas, discussões sobre temas culturalmente relevantes” e que “a participação em projetos europeus beneficia no geral a aprendizagem dos discentes” (83%). Um número ligeiramente mais reduzido (73,3%) responde que “os projetos europeus exploram temas culturais, tais como tradições, a vida diária, rotinas, crenças e valores”, porém, a concordância que “a aprendizagem sobre outras

culturas pode potenciar a melhor compreensão da própria cultura dos discentes” volta a situar-se nos 83%. Contudo, esta percentagem de concordância decresce ligeiramente, quando se atribui à escola a responsabilidade no desenvolvimento da solidariedade e da diversidade cultural (80,6%). No que diz respeito à competência linguística, é significativo que 74,1% concordem que todos os discentes deveriam ser competentes em línguas estrangeiras, para poderem participar em projetos europeus, como podemos observar na figura 9:



Figura 9 - Percepção sobre a competência esperada em língua estrangeira

Há, porém, um número significativo de docentes que não identifica uma relação direta entre ser competente em língua estrangeira e a capacidade de participação em projetos europeus (Σ 25,8%: 11,2% não concordam nem discordam, 11,4% discordam parcialmente e 3,2% discordam totalmente):



Figura 10 - Importância dos conhecimentos de inglês, para participação em projetos interculturais

Destaca-se ainda da análise dos dados recolhidos, observável na figura 10, que 31% dos respondentes concordam inequivocamente que é importante ter conhecimentos de inglês, para participar em projetos interculturais, quaisquer que sejam os países de origem das escolas parceiras, enquanto 47% apenas concordam parcialmente (Σ 78%). Menos valorizado parece ser o domínio da língua inglesa, com apenas 16,9% a responderem estar totalmente de acordo, que “na preparação de um projeto europeu, a escolha de escolas parceiras é influenciada pelo nível de inglês dos discentes”; na concordância parcial, os números situam-se, porém, muito próximos por comparação à questão anterior (37,9%). Destaca-se que esta tendência de resposta se mantém praticamente inalterada, quando a questão se refere ao nível de inglês dos docentes participantes (18,5% totalmente de acordo, 37% parcialmente de acordo).

Os docentes manifestam elevado grau de concordância acerca da inclusão da abordagem intercultural em referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, mantendo as mesmas

percentagens de resposta face à sua ação individual, no investimento em desenvolvimento das competências culturais dos discentes¹⁶⁴.

Na seção III do questionário, sobre os contextos de comunicação intercultural e a aprendizagem de Inglês, foi pedido aos respondentes que expressassem o grau de concordância, recorrendo a escalas de Likert, tendo em conta o seu conhecimento sobre iniciativas europeias para a promoção da língua inglesa e das competências interculturais. Desta análise dos contextos de comunicação e aprendizagem de Inglês, verifica-se a expressividade (59,6%) dos que consideram inequívoca a idêntica importância da aprendizagem linguística e da cultural, na aula de Inglês; porém, quando essa disparidade existe, o ónus é atribuído à reduzida carga letiva concedida a essas aulas ($\Sigma 72,5\%$, de concordância total e parcial). Relativamente à afirmação “Os professores de línguas deveriam proporcionar contextos de aprendizagem autênticos aos discentes”, a concordância inequívoca situa-se nos 74,1% e a parcial, nos 22,5% (logo, $\Sigma 96,6\%$ de concordância)¹⁶⁵. A relação entre a participação em projetos europeus e a melhoria da competência e fluência em inglês colhe a concordância de 64,5% dos docentes, porém, a esmagadora maioria dos inquiridos ($\Sigma 84,6\%$ ¹⁶⁶) considera prioritário, numa aula de Inglês, o desenvolvimento de capacidades linguísticas de forma a preparar os alunos para experiências comunicativas.

Quando inquiridos acerca de afirmações relacionadas com “saber comunicar em Inglês”, no contexto dos projetos europeus, as percentagens elevadas evidenciam a relevância do Inglês e as vantagens aquando da participação em projetos: “Influencia a vontade em comunicar com outras escolas europeias”, 95%; “Permite aos discentes uma experiência mais autêntica”, 95,9%; “Permite aos discentes aumentar o conhecimento da cultura dos outros países, parceiros do projeto”, 95%; “Faz com que os discentes participem no(s) projeto(s) com maior motivação”, 87,8%; “Aumenta a autonomia dos discentes, durante o desenvolvimento do projeto”, 96,7%; “Faz com que os participantes do(s) projeto(s) não tentem usar a sua língua materna”, 87,8%¹⁶⁷.

As afirmações seguintes pretenderam centrar o foco na auto percepção do docente, verificando-se então que é pouco expressivo o número de docentes a entender o domínio da língua inglesa como

¹⁶⁴ Verificam-se percentagens semelhantes nas duas respostas: 47,5% totalmente, 33,8%, parcialmente, 16,9% não concorda nem discorda, 47,5% totalmente, 34,6%, parcialmente, 14,5% não concorda nem discorda, respetivamente.

¹⁶⁵ A questão de controlo apresentou um desvio de 7,2%: 89,4% dos inquiridos consideram que, nas aulas de Inglês, os discentes deveriam poder comunicar em situações reais e não em contextos simulados ($\Sigma 57,2\%$ concordam totalmente, 32,2% concordam parcialmente), o que pode levar-nos a considerar que o desvio se deva à percepção de alguns professores de que a comunicação autêntica possa ocorrer também em contextos simulados.

¹⁶⁶ Desses, 46,6% concordam totalmente e 37,9% concordam parcialmente.

¹⁶⁷ Desses, concordam totalmente 40,3 % e 47,5% concordam parcialmente. A questão do uso da língua materna surge também na última afirmação desta sequência, com 83,8% dos inquiridos a responder que saber comunicar em inglês leva a que os outros participantes do(s) projeto(s) usem sempre a língua inglesa, ao invés das línguas maternas.

fator decisivo na escolha de participação em projetos europeus (68,5%). Já no nível de confiança para iniciar um projeto europeu, a esmagadora maioria (91%) considera que ter conhecimentos de inglês é um fator determinante. Esse conhecimento da língua facilita a comunicação com os parceiros europeus (86,2%), não sendo, porém, garante da compreensão da cultura de outros países europeus (24% discordam mesmo que o conhecimento da língua inglesa garanta a compreensão cultural do contexto dos parceiros dos projetos). Os inquiridos revelaram também que a participação num projeto europeu conduz a processos de reflexão, nomeadamente sobre o nível de proficiência linguística pessoal (88,7%) e dos próprios discentes (90,3%). Verifica-se ainda existir uma relação direta entre os níveis de proficiência dos docentes e o seu envolvimento em projetos: “O facto de eu ter/não ter conhecimentos de Inglês influencia o número de projetos em que envolvo as minhas turmas”: 53,2% concordam, 28,2% não concordam e é significativo que 18,5% não concordem, nem discordem.

3.1.4.3. O contributo do projeto europeu eTwinning para a aprendizagem de inglês

O bloco IV do questionário centrou-se no desenvolvimento de projetos eTwinning e no seu impacto na aprendizagem de inglês. Assim, na sequência da resposta à questão “Já participou num projeto eTwinning?”, em que 45,2% dos inquiridos refere nunca ter participado e 54,8% responde afirmativamente, restringiu-se nesses o subconjunto de inquiridos a docentes eTwinners, ou seja, aos 68 inquiridos que responderam afirmativamente.

No subconjunto referido, que se passa doravante a analisar, verificou-se que 52,9% participaram em menos de 5 projetos e 23,5% entre 6-12 projetos. Apenas 7,4% participou em 13-19 projetos contra os 16,2% que participou em mais de 20 projetos. Quando questionados sobre a língua que usaram maioritariamente nos projetos, 91,1% respondem Inglês, sendo que as restantes línguas usadas foram Francês, Italiano, Castelhana e Português, todas com igual percentagem. Na questão que visava aferir se já tinham participado num projeto cujo objetivo central fosse a aprendizagem de Inglês, é significativo que 61,2% dos inquiridos respondesse que não. O gráfico dinâmico apresentado na figura 11 permite concluir que, apesar de o Inglês ser a língua maioritariamente usada, há menos projetos cujo objetivo central seja a aprendizagem desta língua:

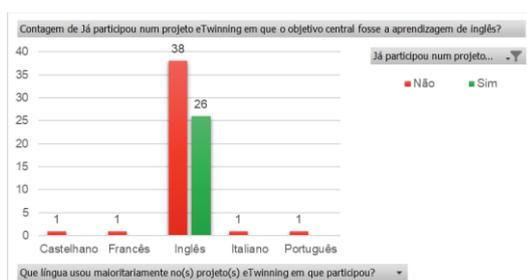


Figura 11- Línguas usadas e utilizadores, cujo objetivo é o ensino de Inglês

É de assinalar que 76,4% dos inquiridos considerou que os discentes conseguiram resolver problemas e responder a desafios mais facilmente, por saberem Inglês e que esse conhecimento permitiu aos discentes uma experiência mais autêntica, durante a participação em projetos eTwinning (80,8%). De forma inequívoca (94%), os inquiridos consideram que o eTwinning beneficia os discentes academicamente, para além de permitir a aprendizagem sobre outras culturas e países (94%). No que diz respeito às línguas usadas no(s) projeto(s) considerado(s) no momento da resposta, apenas 35,2% afirmou que os outros participantes do(s) projeto(s) tentaram usar a sua língua materna e 80,8% refere que a língua inglesa foi sempre usada. Durante o(s) projeto(s) os discentes usavam Inglês, porque era mais fácil para comunicarem (83,7%) e os que participam em projetos eTwinning melhoram o seu nível de Inglês (91%).

Quando inquiridos sobre a questão da autenticidade, a esmagadora maioria reconhece o eTwinning enquanto contexto de aprendizagem autêntico: “as aprendizagens em contexto de projeto eTwinning foram mais autênticas do que outras simuladas em aula”, 91%; “os encontros culturais proporcionados pelos projetos eTwinning são momentos de comunicação autêntica”, 97%; “as atividades dos projetos eTwinning são, muitas vezes, cenários de comunicação autêntica em língua inglesa”, 89,6%. Relativamente à motivação dos discentes, os respondentes identificam o eTwinning como motivador para a aprendizagem de Inglês (80,8%).

Já nas questões específicas sobre eTwinning e autoconceito dos docentes, os inquiridos consideram que ter conhecimentos prévios desta língua favoreceu a decisão de aderirem a projetos eTwinning, 80%; o conhecimento de Inglês permitiu uma experiência mais autêntica, durante a sua participação em projetos eTwinning, 91%; houve melhoria dos conhecimentos de Inglês durante este(s) projeto(s) eTwinning, 80,8%; o eTwinning fê-los melhorar enquanto docentes, mais do que outros projetos em que já tinham participado, 70,5%.

Noutro âmbito, os dados permitem observar a relação entre o eTwinning e os documentos orientadores do ensino, com 83,5% dos inquiridos a considerar que é fácil integrar os projetos eTwinning na matriz curricular. Na mesma linha, 92,5% referem que os projetos eTwinning se alinham facilmente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Σ: totalmente, 72%; parcialmente, 20,5%). Na pergunta de controlo¹⁶⁸, a percentagem é igualmente expressiva, baixando de forma significativa, todavia, quando se refere ao alinhamento entre o eTwinning e a matriz das Aprendizagens Essenciais (61,7%)¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Na questão de controlo, 89,7% dos respondentes concorda que “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é consentâneo com o espírito dos projetos eTwinning.”

¹⁶⁹ Poderia ser interessante analisar, a este propósito, a perceção dos docentes sobre a organização de base das disciplinas (considerando o PA, a matriz curricular e as AE) para averiguar se atribuem níveis variáveis de importância a cada um dos documentos, ou se a construção dos dois últimos varia muito de disciplina para disciplina.

Procurou-se investigar igualmente, se a implementação de projetos eTwinning tinha impacto no nível de proficiência dos alunos, verificando-se que, considerando apenas um projeto eTwinning e uma turma envolvida nesse projeto, o nível de proficiência de inglês dos discentes melhorou, conforme observável no gráfico da figura 12:

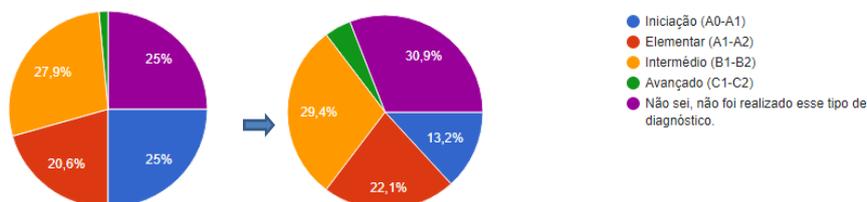


Figura 12 - Proficiência no início e no final de um projeto

À questão “Independentemente das disciplinas/áreas curriculares envolvidas, considera que os discentes envolvidos no projeto realizaram algumas aprendizagens de inglês, durante a implementação do mesmo?”, 97,1% dos inquiridos responde afirmativamente e 2,9% refere não saber; todavia, não se verificam respostas negativas, o que se afigura relevante. Finalmente, pretendeu-se saber como é que os inquiridos tomaram conhecimento do eTwinning, surgindo a comunicação e partilha interpares como o fator mais relevante, à frente do Serviço Nacional de Apoio¹⁷⁰, ou mesmo das redes sociais:

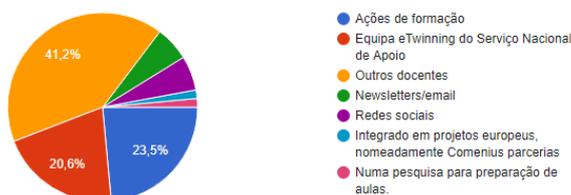


Figura 13 - Origem dos contactos dos docentes com o eTwinning

De notar que 88,1% dos inquiridos tenciona usar o eTwinning futuramente, declarando as suas razões por ordem decrescente: Para diversificar os contextos de aprendizagem em sala de aula; Para proporcionar aprendizagens multiculturais; Para desenvolver a componente de educação para a cidadania europeia; Para desenvolver a aprendizagem da língua inglesa; Para desenvolver projetos no âmbito dos DAC (Domínios de Autonomia Curricular); Para desenvolver a aprendizagem das línguas estrangeiras em geral.

Numa derradeira abordagem, circunscrevi os inquiridos apenas a docentes de inglês eTwinners, num subgrupo de 44 inquiridos. Podemos observar na figura 14, a forma como se

¹⁷⁰ Tal como destaquei na secção 2.2., o Serviço Nacional de Apoio tem tentado levar a cabo um esforço de descentralização na divulgação, nomeadamente com a criação da figura do Mentor eTwinning nas escolas.

distribuem por grupos disciplinares de Inglês e qual o nível de envolvimento dos mesmos em projetos eTwinning:



Figura 14 - Distribuição do número de inquiridos de acordo com grupo e envolvimento no eTwinning

Ao circunscrever os dados, pude limitar um grupo mais restrito, de docentes do grupo 330 simultaneamente eTwinners (29) e desses, que já implementaram projetos com o objetivo central de desenvolvimento de competências linguísticas em inglês (17). Deste último subgrupo, todos concordam com a melhoria da proficiência durante os projetos e 94% concordam que esses contextos são mais autênticos. Sobre a questão da avaliação formal da proficiência no final dos projetos, 29,4% não implementaram essa avaliação e 58,8% registaram a manutenção do nível de proficiência. A totalidade dos inquiridos recomendaria o uso do eTwinning aos seus pares, porém, apenas 47% coloca a intencionalidade “para desenvolver a aprendizagem em língua inglesa” como primeiro objetivo¹⁷¹.

A última questão deste inquérito, dirigida aos 124 respondentes, por ser aberta e facultativa permitiu o registo de opiniões¹⁷², tanto sobre a implementação do eTwinning, como sobre o questionário aplicado. As respostas vieram reforçar a pertinência da implementação destes projetos, tanto para o desenvolvimento de competências culturais e linguísticas, como para a criação de ambientes de aprendizagem inovadores nas salas de aula. Estes dados qualitativos, não sendo de todo o foco do presente estudo, constituem ainda assim matéria relevante:

- “A participação em projetos europeus com ou sem eTwinning é sempre uma mais-valia para os alunos, quer devido a aquisições linguísticas, quer pelas aquisições e melhor compreensão Multicultural.”
- “Sem dúvida uma mais-valia na aprendizagem da língua inglesa, culturas e costumes de outros países e na tolerância e respeito pelo outro enquanto ser diferente e individual.”
- “Concordo plenamente com o uso de projetos eTwinning para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mas não o resumiria ao Inglês. Acredito que é o tipo de plataforma que permite o ensino/aprendizagem de diversas línguas e suas culturas e talvez seja por aí que se deva avançar. O inglês é realmente a língua com maior enfoque, mas há países que funcionam tão bem noutras línguas (francês/espanhol) como no inglês.”
- “Excelente forma de perceber o impacto do eTwinning nas escolas.”
- “Considero o questionário muito relevante e não tenho dúvidas sobre a boa adesão dos alunos aos projetos eTwinning e sobre a sua eficácia, não só a nível linguístico como em termos da melhoria de conhecimentos reais e vividos sobre a europa e sobre o mundo. Estes projetos possibilitam a construção de uma consciência europeia e ‘abrem’ as mentes.”

¹⁷¹ Este reduzido número não deixa de ser inesperado.

¹⁷² Opiniões dos participantes no estudo, *sic erat scriptum*.

- “O eTwinning é muito importante para desenvolver as competências linguísticas e interculturais no ensino/ aprendizagem de inglês. As escolas devem proporcionar melhores condições para o trabalho de docentes e discentes na sala de aula, incentivar e apoiar o uso da plataforma eTwinning.”
- “Os docentes que criam projetos eTwinning deviam ter oportunidade de se manterem na mesma escola, de forma a dar continuidade nos anos letivos seguintes, mas como contratada nada disso é possível!”
- “Como dinamizadora do Projeto Bilingue nos grupos de 5 anos penso ser importante o contato com a língua inglesa desde cedo (Educação Pré-escolar). Tenho tido muito sucesso e as crianças gostam muito e participam ativamente porque o inglês é introduzido naturalmente nas rotinas e consoante seus interesses, atividades/projetos.”
- “Sou docente de Francês: há 11 anos que desenvolvo sempre um projeto eTwinning em contexto curricular (alguns deles interdisciplinares). Não consigo pensar na perspectiva de deixar de o fazer.”
- “Face à situação de pandemia sem projeção de resolução, estes projetos e outros similares são uma mais-valia e uma forte ferramenta de apoio a qualquer docente de línguas.”
- “O eTwinning proporciona momentos de aprendizagem significativa. Os alunos desenvolvem as suas competências linguísticas de uma forma mais eficaz.”

3.1.5 Dificuldades e limitações do estudo

Este estudo surgiu num contexto *sui generis* da sociedade portuguesa e mundial, em que as crenças e estruturas estabelecidas foram postas em causa pelo surto pandémico da Covid-19. Para a maioria das instituições de educação e ensino, estas circunstâncias obrigaram à reorientação do ensino presencial para o remoto, com elevados constrangimentos, porém, simultaneamente grandes oportunidades. Neste contexto, verificou-se um acrescido desgaste dos profissionais, sujeitos a muitas horas de autoformação e sobretrabalho, reduzindo-lhes, portanto, o tempo disponível para tarefas adicionais, como responder a inquéritos ou ler estudos. Por outro lado, essa mudança proporcionou a eminente adaptação, tanto de modelos como de abordagens, bem como alterações nos comportamentos dos seus intervenientes, cada vez mais adaptados ao uso dos recursos *online*, em todas as suas facetas. Desse modo, saíram facilitadas as tarefas de levar este questionário ao público-alvo, por exemplo, através de grupos ativos nas redes sociais, tal-qualmente a de recolher dados.

No que às limitações diz respeito, de referir o constrangimento na divulgação do questionário através do Serviço Central de Apoio eTwinning (CSS), que não pôde fazer a divulgação do inquérito pela sua rede sem a devida autorização do Ministério da Educação, via Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Não constando a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra como instituição autorizada, optei por alcançar o mesmo público mais celeremente, por via alternativa, divulgando o questionário no perfil de Facebook do Serviço Central de Apoio eTwinning¹⁷³. No caso da

¹⁷³ A página referida é <https://www.facebook.com/eTwinning.NSS.PT> (acesso a 6/8/2021).

Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), para além do pedido de colaboração na divulgação, efetuado por email, o questionário foi igualmente disseminado nas suas redes sociais.¹⁷⁴

3.2. Discussão dos dados recolhidos por questionário

De uma forma global, os dados obtidos permitem concluir que os projetos europeus são considerados muito importantes para os docentes e educadores participantes neste estudo, havendo a manifesta concordância sobre os benefícios do envolvimento dos discentes, mesmo na opinião daqueles que nunca participaram em projetos europeus.

A relevância atribuída ao desenvolvimento de competências por via da implementação de projetos europeus foi notória, estabelecendo-se desde logo uma relação indiscutível entre a participação em projetos europeus e o desenvolvimento de competências tanto culturais, como em línguas estrangeiras. Evidente também é que os benefícios se situam tanto no conhecimento da cultura do(s) outro(s) como da própria, o que se afigura muito relevante. No geral, os docentes detêm a expectativa de que a discussão de temas culturalmente relevantes seja proporcionada aos alunos, o que, em contexto de análise mais abrangente, acaba por implicá-los notoriamente nessa tarefa.

Os resultados demonstram uma manifesta influência do domínio da língua inglesa (tanto de alunos, como docentes) nas decisões dos docentes, quando avançam para parcerias europeias, apresentando-se, contudo, menos decisivo o conhecimento da língua no que toca à seleção dos parceiros. Ainda assim, não deixa de ser significativo que um número apreciável de docentes considere não ser obrigatório saber línguas, apesar de desejável, para se participar em projetos europeus¹⁷⁵.

Ao averiguar as iniciativas europeias e a promoção da língua inglesa e das competências interculturais, confirmou-se o apoio à ideia de que os docentes de línguas devem proporcionar contextos autênticos de aprendizagem. Ficou também claro que os docentes consideram que os projetos europeus trazem ganhos ao nível da autonomia, confiança e motivação dos alunos para o uso da língua estrangeira.

Os dados recolhidos proporcionam-nos também uma visão sobre os próprios docentes, que interessaria explorar enquanto alvo de investigação futura, já que apontam para a importância atribuída ao Inglês como fator de aumento da confiança docente¹⁷⁶. Por outro lado, indicam

¹⁷⁴ A página referida é <https://www.facebook.com/APPIingles> (accedida em 6/8/2021)

¹⁷⁵ Esta constatação coloca-me algumas questões acerca da participação de docentes e discentes que não dominam as línguas estrangeiras, ou daqueles cujo nível de proficiência é tão limitado que impede a comunicação. Eventualmente, a comunicação poder-se-á concretizar por interposta pessoa, através de tradução para a língua materna, viabilizando o envolvimento de todos, numa perspetiva inclusiva.

¹⁷⁶ Afigura-se, a meu ver, significativo que a participação em projetos conduza os docentes a estes processos de autorreflexão sobre o seu nível de proficiência linguística. Para melhor compreender estes dados, poderia avançar com investigação sobre o investimento na (auto)formação em língua inglesa. Tal como referi no 1º capítulo, ministrei duas ações de formação de 50h em língua inglesa a docentes de diversos grupos disciplinares. Ao longo dos anos, fui verificando haver muito interesse por estas formações, contudo os Centros de Formação de Associação de Escolas não apresentavam oferta, por não se enquadrar

igualmente que saber Inglês não constitui afinal um fator determinante na decisão de iniciar um projeto europeu. Confirma-se ainda que, na perceção dos docentes, a sua ação educativa está em linha com os objetivos dos referenciais internacionais.

Os dados recolhidos neste estudo vieram confirmar a relevância dos projetos eTwinning como mais-valia para os alunos de inglês, no desenvolvimento multifacetado em linha com o Perfil do Aluno e os restantes documentos orientadores. Os resultados demonstram ainda o reconhecimento da importância da aprendizagem da língua inglesa, bem como o seu papel na capacitação dos alunos para a participação em projetos europeus, assumindo de forma inequívoca que o Inglês é a língua mais usada nos projetos. Embora o reduzido domínio da língua não seja considerado um problema para a participação, os inquiridos reconhecem a necessidade de fortalecer a proficiência linguística e indicam as implicações da mesma, na participação em projetos, principalmente em parcerias com países em que a língua materna não é o Português. Os resultados deixam perceber, porém, que as aprendizagens culturais não são colocadas no mesmo patamar de relevância das aprendizagens linguísticas, apesar da opinião generalizada de que existe uma relação de causa e efeito entre a participação em projetos interculturais e o desenvolvimento de competências linguísticas. A relação entre a participação em projetos europeus e a melhoria da competência e fluência em inglês colhe elevada concordância, porém, a esmagadora maioria dos inquiridos considera prioritário o desenvolvimento de capacidades linguísticas, nas aulas de inglês, de forma a preparar os alunos para experiências comunicativas. Acresce que, em contexto eTwinning e associadas ao conhecimento de inglês, são valorizadas também competências como a resolução de problemas e a autonomia, bem como a capacidade de resposta a situações desafiantes e a comunicação em situações autênticas.

O eTwinning surge sempre associado a benefícios académicos, ao desenvolvimento de competências interculturais e à aprendizagem de inglês, com grande destaque atribuído aos contextos de aprendizagem autênticos, que os inquiridos consideram de maior realismo por comparação a aprendizagens em contexto simulado. Os dados apontam similarmente para um aumento na motivação dos alunos, quando envolvidos em projetos eTwinning, considerados, eles próprios, cenários de comunicação autêntica. Apesar da tão grande importância atribuída ao Inglês no contexto dos projetos, também ficou evidente que aprender esta língua não constitui um objetivo central nos projetos implementados pelos respondentes, sendo mesmo relegado para último lugar na lista de razões que levam os docentes a envolver as suas turmas.

Os dados recolhidos permitem, assim, responder a algumas das questões iniciais da investigação, deixando outras, todavia, para aprofundamento futuro. Não foi conclusiva a resposta à

nas ações com relevância para a progressão na carreira. Perante a falta de oportunidades de formação ou de dificuldades na aprendizagem autónoma, muitos docentes têm-se socorrido dos tradutores automáticos e da colaboração dos seus pares para poderem participar em projetos europeus.

questão “Sendo os projetos eTwinning maioritariamente conduzidos em língua inglesa, por que relegam para plano secundário o objetivo de aprendizagem dessa língua?”, tendo em conta que a investigação veio reforçar a existência dessa realidade, sem conseguir identificar com clareza as suas causas. Foi possível verificar, que, através do recurso ao eTwinning como ferramenta para aprendizagem, a esmagadora maioria dos docentes e discentes usa a língua inglesa nas escolas básicas e secundárias portuguesas, reconhecendo-lhe pertinência na formação dos jovens. Ficou também patente o elevado impacto da plataforma e respetivos recursos na construção do conhecimento intercultural e no desenvolvimento de competências linguísticas e ainda que, na visão dos docentes, a implementação de projetos eTwinning tem uma clara relação com as intenções expressas nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno. As ações dos professores aquando do uso do eTwinning em contexto de ensino/aprendizagem providenciam, efetivamente, aprendizagens linguísticas e culturais e a criação de contextos de aprendizagem reais, havendo uma clara correlação entre a implementação de projetos europeus e a aprendizagem da língua estrangeira. Quanto à questão do uso do eTwinning como ferramenta de ensino/aprendizagem na aula de Inglês, é possível confirmar que mais de metade dos docentes de Inglês usam, efetivamente, a ferramenta com esse propósito. Para responder a esta questão, a análise foi feita por restrição dos dados relativos aos docentes de Inglês que responderam afirmativamente ao uso de projetos eTwinning (44 inquiridos, todos dos grupos 120, 220 e 330, de um universo de 70 respondentes que implementam projetos). Finalmente, no que respeita à proficiência linguística desenvolvida através de projetos, os dados parecem apontar para a inexistência de práticas formais e regulares de avaliação. Será pertinente investigar, na perspetiva das práticas avaliativas, mormente enquadradas nas intenções do projeto MAIA¹⁷⁷, como é que o eTwinning pode oferecer oportunidades de avaliação formativa e para fins classificatórios, de forma inovadora e revelante para alunos e docentes.

Com base nos resultados que acabo de apresentar, muito embora seja possível uma reflexão multifacetada, tendo em vista o desafio de continuar a estimular o recurso a projetos europeus e ao eTwinning entre os educadores e professores, sobretudo nas aulas de Inglês do 3º ciclo e do ensino secundário, estou em crer que o desafio mais exigente será a qualidade do seu uso. Se, por um lado, podemos aumentar a implementação de projetos eTwinning nas aulas de Inglês, com os benefícios anteriormente explanados, por outro, podemos igualmente descobrir e explorar melhor o seu potencial; a identificação, no questionário, de uma relação pouco expressiva entre o espírito do eTwinning e as Aprendizagens Essenciais é demonstrativa do caminho disponível para essa evolução. É sobretudo com esse intuito, projetado na própria transformação do ato de ensinar e aprender inglês

¹⁷⁷ O projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) é uma iniciativa da Direção-Geral de Educação e foi implementado pela primeira vez em 2019/20. O relatório do primeiro ano de implementação está acessível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio_projeto_maia.pdf (acesso a 10/8/2021).

no contexto dos projetos eTwinning, que me parece fazer sentido eleger a formação dos professores de inglês como fundamental, se quisermos tomar como referência os resultados aqui partilhados. Para além disso, podem ganhar reconhecimento informal, visível no estatuto, no local de trabalho e até da parte dos tutores ou encarregados de educação, já que: “informal recognition can also be personal self-fulfilment, for example, the satisfaction of learning new skills and perspectives through eTwinning. Moreover, informal recognition can also be translated into behaviour in the work environment” (Vuorikari *et al.*, 2011: 5).

Levando o eTwinning até um número muito mais alargado de docentes de inglês, as potencialidades do desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais ganharão clareza e as dinâmicas em sala de aula ganharão profundidade ao nível da autenticidade dos processos comunicativos e de valorização e desenvolvimento das competências estratégica e intercultural. Os discentes beneficiarão ao nível da motivação, das oportunidades de comunicação autêntica e do desenvolvimento de competências linguísticas, graças aos contextos de aprendizagem proporcionados pelo eTwinning: mais ativos, autênticos, interculturais e com recurso a ferramentas digitais em ambientes híbridos inovadores.

3.3. Síntese do estudo

Da análise dos dados recolhidos através da aplicação do questionário Contributo do eTwinning para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, destaco o interesse dos docentes pelos projetos europeus em geral e pelo eTwinning em particular, como caminho relevante para o desenvolvimento de competências interculturais e linguísticas, mormente em inglês. Os dados apontam ainda para o reconhecimento das inúmeras mais-valias dos projetos europeus nas dinâmicas de aprendizagem, com ganhos evidentes para a aprendizagem e motivação dos discentes.

Na fase de tratamento dos dados, foi feita uma análise estatística mista, com enfoque nos dados mensuráveis e observáveis, porém, considerando tal-qualmente a experiência dos participantes e realizando uma análise com base na riqueza interpretativa, como acontece no conteúdo da resposta aberta, que veio reforçar as conclusões.

As conclusões apresentadas neste capítulo reforçam ainda a minha convicção pessoal da viabilidade do recurso ao eTwinning como ferramenta pedagógica no ensino de Inglês no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, conforme apresentei no segundo capítulo, através da descrição das minhas experiências pedagógicas.

Conclusão

A escola e os contextos de educação formal do século XXI continuam a propor-nos oportunidades de crescimento, que não devemos menosprezar; quer estejamos perante um crescimento institucional, ou mesmo pessoal, como apresentado na primeira parte deste relatório, cada profissional de educação é convidado a realizar uma caminhada de crescimento, com benefício para a instituição, para si, mas sobretudo para os discentes.

Qualquer que seja a evolução que procuramos para a escola, esta requer tempo. Nunca, como agora, foi tão importante parar. Dar tempo para criar tempo. Dar tempo aos docentes para se autoanalisarem, fazerem trajetórias de vida e carreira, celebrarem as suas vitórias e retirarem dos fracassos as lições necessárias. Tempo que significará sempre um avanço e nunca um retrocesso, porque só a disponibilidade da mente permitirá abrir as janelas do pensamento, que os próprios docentes tanto ambicionam para os seus alunos. O tempo para mudar a escola requer, efetivamente, tempo individual.

A formação contínua mantém-se hoje no centro das atenções, tanto pelas imposições legais decorrentes da avaliação de desempenho docente, como pelas anunciadas medidas de execução dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital (PADDE) nos Agrupamentos de Escolas, ou pelas exigências do Plano de Recuperação das Aprendizagens 21I23 Escola+. Esta aprendizagem acelerada e *ad hoc* nem sempre se ajusta, porém, ao atarefado dia a dia dos docentes, os longos horários de trabalho e à escassez de tempo para experimentar as novidades que surgem a todo o momento; as mudanças, que pretendemos estáveis, precisam de tempo para experimentação, aplicação, erro e repetição, apropriando-se finalmente da tecnologia não como um fim em si mesma, mas como instrumento. A formação docente nunca abrandará, já que a todo o momento se impõem novas tendências, como a inteligência artificial (AI), a gamificação, o *Mobile Learning*, a robótica e a programação, ou até a LET (*Lean Education Technology*). Como se poderá então oferecer aos docentes um tipo de formação em contexto, adequada às suas necessidades, capaz de responder aos desafios da prática pedagógica?

Alguns estudos, enquadrados numa mesma tipologia do que agora apresento (versando a prática pedagógica, a ação educativa do docente e as repercussões na aprendizagem discente), têm vindo a apresentar a implementação de novas abordagens ou metodologias como trabalhosas, morosas e de difícil execução; acusam a falta de tempo, a necessidade de formação, os impedimentos institucionais, ou até as limitações tecnológicas. Ora, a ação eTwinning vem declaradamente contrariar essas perceções. Os docentes não recebem formação imposta nem desenvolvem projetos *à la carte*.

Como um sopro de vida e energia para as escolas e os seus atores, os projetos eTwinning produzem a diferença:

- a) Os docentes entusiasmam-se com disponibilidade para investirem na sua formação, capazes de se focarem na procura de soluções; os docentes desenvolvem competências tecnológicas com tempo e aplicam-nas no tempo certo, particularmente com apropriação e propósito, já que o digital surge com naturalidade no contexto dos projetos eTwinning, na resolução de uma necessidade ou na melhoria da comunicação. Aqui, a aprendizagem faz-se em equipas nacionais e europeias, com os pares e os alunos, em ações de curta duração (ACD), ou até em eventos promovidos pelas estruturas eTwinning do Ministério da Educação. Os docentes integram a realidade virtual, a gamificação, ou qualquer outra tendência com propósito, porque faz sentido no contexto do projeto e da parceria e porque a flexibilidade do eTwinning assim o permite: pode ser CLIL, pode ser STEAM, pode ser o que a necessidade pedagógica reclamar.
- b) Os alunos empenham-se em trabalhar na sala de aula e com os seus parceiros europeus, ávidos de conhecimento e experiências; adolescentes que reagem com entusiasmo a propostas de trabalho envolvidas em comunicação autêntica, sem a artificialidade do manual escolar. Os aprendentes usam as tecnologias do seu lazer para a aprendizagem escolar, envolvendo-se interactivamente com outros interlocutores reais e colocando o projeto eTwinning na dianteira de qualquer recurso editorial.
- c) As escolas tornam-se pedagogicamente inovadoras, a marcar o ritmo da evolução digital, em que os docentes aprendem as tecnologias educativas, mesmo que informalmente. As escolas pulam e avançam com o eTwinning, contagiadas pelos seus eTwinners e por quantos, curiosos com a mudança, se lhes associam na comunidade escolar.

A presente investigação enquadrou-se, pois, neste espírito de contributo para a mudança de paradigma, numa abordagem pedagógica multifacetada e com recurso ao digital, no intuito de demonstrar e divulgar o potencial educativo do eTwinning, em contextos de ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.

O objetivo central da parte monográfica deste relatório foi oportunamente alcançado, pela demonstração da pertinência e contributo do eTwinning para o ensino de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, através da descrição de experiências pedagógico-didáticas, como mais-valia na criação de contextos de aprendizagem autênticos e interculturais. O eTwinning materializa, como vimos, essa ocasião imperdível, que os professores de Inglês certamente não deixarão de aproveitar, de poderem proporcionar aos alunos um nível diferenciador de desenvolvimento e capacitação académica e pessoal, especialmente no desenvolvimento das aprendizagens em língua inglesa. Nessa vertente, para além do desenvolvimento da competência intercultural, este estudo vem

demonstrar que, com o eTwinning, é possível desenvolver de forma equilibrada todas as competências e capacidades visadas pelos professores de Inglês, com vantagens acrescidas para os alunos. Ficou patente que, com estes projetos, as aprendizagens linguísticas saem reforçadas pela imersão dos alunos em oportunidades de comunicação autêntica: a criação e mobilização de mensagens com sentido, de acordo com os padrões e rigor do sistema linguístico, num ambiente em que o utilizador tem de acionar competências estratégicas e socioculturais, reconhecendo e usando normas e convenções para comunicar de forma apropriada, num dado contexto. As evidências apresentadas permitem-nos ainda afirmar que, no contexto do eTwinning, a comunicação coloca os aprendentes de Inglês numa posição de maior proximidade e igualdade, sem que sintam, como referido, as eventuais pressões que experienciariam, mormente se estabelecessem a comunicação com falantes nativos, na asserção de Byram (1997: 21).

No sentido de questionar a apropriação dos projetos europeus em geral, e do eTwinning em particular, à aprendizagem na disciplina de Inglês, pudemos ainda analisar os dados recolhidos por questionário, sobre o contributo do eTwinning neste contexto. Assim, no terceiro capítulo, apresentei as conclusões do estudo, destacando que a implementação de projetos é vista pelos docentes como uma clara mais-valia para a aprendizagem dos alunos, assumindo o Inglês um papel preponderante nessa concretização.

O estudo veio confirmar o interesse do eTwinning como estratégia e ferramenta pedagógica, capaz de promover a interdisciplinaridade, como experiência dialógica entre áreas disciplinares e os domínios de autonomia curricular (DAC) para a prossecução do Perfil do Aluno (PA); capaz de colocar o trabalho colaborativo num patamar de desenvolvimento que ultrapasse fronteiras; capaz de capacitar discentes e docentes no uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), por meio de recursos educativos digitais (RED) e *apps* que já fazem parte do dia-a-dia dos adolescentes, porém, agora numa vertente pedagógica; capaz ainda de formar docentes em experiências de aprendizagem pedagógica, com parceiros europeus e participação em eventos multinacionais, dotando-os de um *know-how* que os torna líderes pedagógicos e tecnológicos nas suas escolas. Finalmente, o eTwinning mostra-se capaz do desenvolvimento dos alunos nas suas competências linguística, estratégica, comunicativa e intercultural, com um nível de autenticidade na dianteira de qualquer outra abordagem.

As conclusões deste relatório reforçam, pois, a viabilidade do uso regular do eTwinning no ensino de Inglês como língua estrangeira, abrindo caminho para uma utilização mais generalizada e proveitosa no contexto de aprendizagem da língua, rentabilizando os meios tecnológicos que as escolas já possuem e concorrendo para um desenvolvimento mais eficaz das Aprendizagens Essenciais e para a consecução do tão ambicionado Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Bibliografia

- Arvaja, Maarit, *et al.* (2008). " Collaborative Learning And Computer-Supported Collaborative Learning Environments". Em J. Voogt, G. Knezek (eds.) *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. (s.l.): Springer. 267–279.
- Berner, Anna-Sofia, *et al.* (2015). *A land of people who love to learn*. Helsinki: Erweko Oy.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Acesso a 5/1/2021 em <https://books.google.pt/books?id=0vfg8JJWhTsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Byram, Michael (2013). "Foreign language teaching and intercultural citizenship". *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3): 53–62.
- Byram, Michael, Bela Gribkova e Hugh Starkey (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Acesso a 7/3/2021 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf
- Campenhoudt, Luc Van *et al.* (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Coutinho, Clara (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Crawley, Christina *et al.* (2009). *Beyond School Projects. A report on eTwinning 2008-2009*. Brussels: Central Support Service for eTwinning. Acesso a 21/2/2021 em http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_165x230_Report.pdf
- Crawley, Christina, Petro Dumitru e Anne Gilleran (2007). *Aprender com o eTwinning: Um guia para professores*. Brussels: Central Support Service for eTwinning. Acesso a 7/2/2021 em http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_165x230_Report.pdf
- Galvin, Connor *et al.* (2006a). *Collaboration and eTwinning: Enrichment And Added Value Of Etwinning Projects*. Brussels: eTwinning Central Support Service. Acesso a 20/12/2020 em http://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/general/pag_i.pdf

- Galvin, Connor *et al.* (2006b). *Pedagogical issues in eTwinning*. Brussels: eTwinning Central Support Service. Acesso a 14/3/2021 em https://www.etwinning.it/wp-content/uploads/2018/12/pag_ii.pdf
- Galvin, Conor (2009). *eTwinning in the classroom: A showcase of good practice (2008-2009)*. Brussels: eTwinning Central Support Service. Acesso a 13/4/2021 em http://resources.eun.org/etwinning/80/PUBLICATION_eTwinning_in_the_classroom_EN.pdf. Acesso a 20/2/2021
- Gillera, Anne (2019). *eTwinning in an era of change: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Brussels: eTwinning Central Support Service. Acesso a 13/1/2021 em <https://www.etwinning.net/en/pub/newsroom/highlights/etwinning-in-an-era-of-change.htm>
- Illeris, Knud (2018). "A comprehensive understanding of human learning". In Knud Illeris (ed.) *Contemporary theories of learning*. 2nd ed. Oxon: Routledge. 1–14. Acesso a 6/5/2021 em <https://doi.org/10.1037/h0039426>
- Ionna Komninou (2010). "New Pedagogical Theories in Practice : Multiple Intelligences and eTwinning ". *eTwinning learning event: Multiple Intelligences a challenge for eTwinning*. Acesso a 7/4/2021 em <http://learninglab.etwinning.net/web/multiple-intelligences-a-challenge-in-etwinning/welcome>
- Jim Eison (2010). "Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning". *Citeseerx*. Acesso a 17/4/2021 em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.7986&rep=rep1&type=pdf>.
- Jose Moran (2013). "Metodologias ativas para realizar transformações progressivas e profundas no currículo". *Blog Educação Humanista Inovadora*. Acesso a 7/8/2021 em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/transformacoes.pdf>
- Kearney, Caroline e Águeda Gras-Velázquez (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Brussels: Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet.
- Lacerda, Teresa e Maria José Gomes (2011). "Cinco anos de Etwinning: o estado da arte da investigação". *Actas da VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2011*. Org. Paulo Dias e António José Osório. Braga: Centro de Competência da

Universidade do Minho. 1515–1524.

- Lobo, António (2019). "Clube de Robótica da Escola Secundária Francisco Franco: estudo etnográfico". Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira. Acesso a 21/5/2021 em <http://hdl.handle.net/10400.13/2856>
- Looney, Janet e Michel, Alain (2014). *Keyconet's Conclusions and Recommendations For Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice: Final Report*. Brussels: European Schoolnet. Acesso a 3/1/2021 em http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=78469b98-b49c-4e9a-a1ce-501199f7e8b3&groupId=11028
- Lynch, Tony (2012). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: OUP Oxford.
- Marques, João e Zurrapa, Rita (2017). eTwinning - Da Partilha de Práticas à Aprendizagem entre Pares. *Livro de Atas X Conferência Internacional de TIC Na Educação - Challenges 2017: Aprender nas nuvens- Learning in the clouds*. Braga: Universidade Do Minho. 1247-1262. Acesso a 16/12/2020 em https://www.academia.edu/34394795/ETWINNING_DA_PARTILHA_DE_PR%C3%81TICAS_%C3%80_APRENDIZAGEM_ENTRE_PARES?auto=download
- Michael, Joel (2006). "Where's the evidence that active learning works?". *Advanced Physiology Education*, 30(4), 159–167. acesso a 29/3/2021, em <https://journals.physiology.org/doi/pdf/10.1152/advan.00053.2006>
- Moura, Adelina (2010). "Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo". Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho. Acesso a 24/11/2020 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183>
- Moura, Adelina (2014). "Apps e podcasts para a aula invertida: um projeto eTwinning em língua estrangeira no ensino básico". *Atas do 2º Encontro Sobre Jogos e Mobile Learning*. 345–351.
- Prince, Michael (2004). "Does Active Learning Work? A Review of the Research". *Journal of Engineering Education*, 93(3): 223-231. Acesso em 11/2/2021 em https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQml/2004-Prince_AL.pdf

- Ramos, F. (2016). "O Conselho Geral como Instrumento de Governança Pública. Estudo de Caso : O Agrupamento de Escolas de São João do Estoril". Tese de Mestrado em administração Pública. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Sá, Patrícia e Paixão, Fátima (2015). "Competências-chave para todos no séc. XXI : orientações emergentes do contexto europeu". *Interações*, 39: 243–254.
- Santos, Edméa (2019). *Pesquisa-Formação na Cibercultura* . 1º ed. Teresina: Edufpi. Acesso em 3/4/2021 em http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf
- Taraldsen, Lene *et al.* (2020) "A review on use of escape rooms in education – touching the void". *Education Inquiry*. Acesso a 23/3/2021 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1860284>
- Thayer-Hart, Nancy (2010). *Survey Fundamentals - A guide to designing and implementing surveys*. 2nd ed. Madison: University of Wisconsin-Madison. acesso em 23/5/2021 [https://www.lonestar.edu/departments/honorsprogram/A Guide to Designing and Implementing Surveys.pdf](https://www.lonestar.edu/departments/honorsprogram/A%20Guide%20to%20Designing%20and%20Implementing%20Surveys.pdf)
- Vilelas, J. (2017). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.3006>
- Vuorikari, Riina, Anne Gilleran e Santi Scimeca (2011). " Growing beyond innovators - ICT-based school collaboration in eTwinning." Conference: Towards Ubiquitous Learning - 6th European Conference of Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2011. Palermo: Springer. 20-23. acesso a 16/5/2021 em https://doi.org/10.1007/978-3-642-23985-4_52.
- Wu, Vivian (2015). "Exploring Practices for Teaching Intercultural Communication: A Case Study of Three EFL Teachers at a College in Taiwan". Em Michael Paradowski (ed), *Productive Foreign Language Skills for an Intercultural World*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. 149-162 <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03913-9>
- Zurrapa, Rita e Pereira Marques (2017). "Grupos eTwinning – a percepção dos professores sobre uma comunidade de prática". *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 13: 314–318. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.3006>

Relatórios institucionais e legislação:

Conselho da Europa (2001) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_quadro_europeu_comum_referencia.pdf (acesso a 11/11/2020)

Council of Europe, Language Policy Division (2001). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Cambridge: Cambridge University Press.

<https://rm.coe.int/16802fc1bf> (acesso a 10/11/2020)

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis 2009 ISBN 978-92-64-056053 © OCDE <https://www.oecd.org/education/school/43021685.pdf> (acesso a 12/8/2021)

Despacho Normativo Nº 10/2004

<https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/551856/details/maximized> (acesso a 9/11/2020)

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória. (J. V. Pedroso, Ed.). Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (acesso a 13/10/2020)

MEC (2018). Aprendizagens Essenciais de Inglês – 3º Ciclo:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_7a_ff.pdf

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf

MEC (2018). Aprendizagens Essenciais de Inglês - Ensino Secundário:

<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario> (acesso a 20/11/2020).

Monteiro, Rosa (Coord.) (2017) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Ministério da Educação e Ciência

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf (acesso a 15/10/2020)

Portfolio Europeu de Línguas

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/portefolio_europeu_linguas_2_3ciclo.pdf

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, <https://www.aelaneve.pt/projeto-educativo/> (acesso a 25/11/2020)

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, http://www.aelaneve.pt/wpcontent/uploads/2019/05/regulamento_interno-1.pdf (acesso a 7/12/2020)

Santos, Luís e Pedroso, Vitor (coord.) (2014) Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário Ministério da Educação e Ciência, acessível

em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
(acesso a 17/11/2020)

Santos, Luís e Pedroso, Vitor (coord.) (2016) Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário, Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educacao/referencial_dimensao_europeia.pdf (acesso a 30/10/2020)

Websites consultados:

AE: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/Ingles_3c_8a_ff.pdf (Acesso a 12/05/21)

AFTEBI: Escola de formação: <http://www.aftebi.pt/> (acesso a 14/12/2020)

Annotate: www.annotate.com (Acesso a 12/08/21)

APPI: <https://www.appi.pt/search?q=etwinning> (Acesso a 11/5/2021)

Canva: https://www.canva.com/pt_pt/ (Acesso a 14/3/2021)

Catálogo de qualificações: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/home/cnq/> (acesso a 14/12/2020)

CEFOSAP: <https://www.cefosap.pt/> (Acesso a 27/7/2021)

CFIUTE: <https://www.ubi.pt/entidade/cfiute> (acesso a 26/7/2021)

Citeve: <https://www.citeve.pt/> (acesso a 27/7/2021)

Classcraft: www.classcraft.com (Acesso a 14/3/2021)

Commencement Speech: <https://publicpolicy.pepperdine.edu/academics/research/faculty-research/new-deal/roosevelt-speeches/fr052232.htm> (acesso a 25/6/2021)

CRTIC: <https://www.dge.mec.pt/centros-de-recursos-tic-para-educacao-especial-crtic> (acesso a 27/7/2021)

DAAD: <https://www.daad.de/en/the-daad/who-we-are/> (acesso a 25/10/2020)

DGE: <https://www.dge.mec.pt/pcdd/pcdd.html> (acesso a 31/7/2021)

DGEEC:

http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/Indicador_3_12.asp

http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/Indicador_4_14.asp

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente1819_AS.PDF](https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente1819_AS.PDF) (acesso a 27/7/2021)

Edmodo: <https://new.edmodo.com/> (acesso a 14/3/2021)

Erasmus: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_pt.pdf (acesso a 14/3/2021)

Estatuto da Carreira Docente:

https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_204/Cat_332/Anexos/ECD_Consolidado_2018_FENPROF.pdf (acesso a 12/11/2020)

eTwinning Europeu: <https://www.etwinning.net/pt/pub/about.htm> (acesso a 9/11/2020)

eTwinning Portugal: <https://www.etwinning.pt/site/servico-nacional-de-apoio-eTwinning> (acesso a 9/11/2020)

Facebook APPI: <https://www.facebook.com/APPIngles> (acesso a 6/8/2021)

Facebook eTwinning: <https://www.facebook.com/eTwinning.NSS.PT> (acesso a 6/8/2021)

Federação de Sindicatos:

https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_204/Cat_332/Anexos/ECD_Consolidado_2018_FENPROF.pdf (acesso a 14/12/2020)

Follow Me: [https://en.wikipedia.org/wiki/Follow_Me!_\(TV_programme\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Follow_Me!_(TV_programme)) (acesso a 23.12.2020).

Grupo Viriato: <https://www.etwinning.pt/site/noticias/grupo-viriato-estamos-de-volta> (acesso a 27/7/2021)

Instituto alemão DAAD: <https://www.daad.de/de/der-daad/wer-wir-sind/> (acesso a 9/11/2020)

JAP: <http://www.japortugal.org/> (acesso a 27/7/2021)

Kahoot: <https://kahoot.com/company/#key-numbers> (acesso a 27/7/2021)

KeyCoNet: https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/latest/practices/key_competences_for_21st_centu.htm (acesso a 7/6/21)

Kit projetos eTwinning: <https://www.etwinning.net/en/pub/get-inspired/kits.cfm> (acesso a 8/3/2021)

Linoit: <https://en.linoit.com/> (acesso a 7/5/2021)

MAIA: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio_projeto_maia.pdf (acesso a 7/9/2021)

Microsoft Education: <https://education.microsoft.com/pt-pt/resource/1703c312> (acesso a 23.11.2020)

Mindmeister: <https://www.mindmeister.com/pt> (acesso a 23.3.2021)

Ministério da Educação, DGAE: <https://www.dgaep.gov.pt/media/0404000000/04.04.03.01%20-%20Manual.pdf> (acesso a 9/11/2020)

Ministério da Educação, DRE: <https://dre.pt/application/file/a/542930> (acesso a 14/12/2020)

Ministério da Educação, IAVE <http://www.iave.pt/index.php/iave/quem-somos> (acesso a 9/11/2020)

Ministério da Educação, IAVE: <https://education.microsoft.com/pt-pt/resource/1703c312> (acesso a 23/11/2020)

OCDE: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (acesso a 23/10/21)

ODS: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/> (acesso a 02/07/2021)

Padagogy Wheel: https://designingoutcomes.com/assets/padwheel_TS/PWTS_english_poster.pdf (acesso a 27/7/2021)

PADDE: <https://www.dge.mec.pt/pcdd/index.html> (acesso a 27/7/2021)

Padlet: www.padlet.com (acesso a 9/11/2020)

Parlamento dos Jovens: <https://app.parlamento.pt/Webjovem2009/index.html> (acesso a 9/11/2020)

Parlamento Europeu: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_pt (acesso a 9/5/2021)

Pixabay: www.pixabay.com (acesso a 9/8/2021)

Pixton: <https://www.pixton.com/> (acesso a 9/4/2021)

Portal eTwinning (selos): <https://www.etwinning.net/pt/pub/benefits/recognition/etwinning-european-quality-lab.htm> (acesso a 2/8/2021)

Powtoon (exemplo de apresentação): <https://www.powtoon.com/s/gfHQaMFhRZS/1/m> (acesso a 9/11/2020)

Projeto Escola da Ponte: <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/> (acesso a 27/7/2012)

Projeto Parlamento dos Jovens: <https://app.parlamento.pt/Webjovem2009/index.html> (acesso a 9/11/20)

QERF: em <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (acesso a 22/4/21)

Quiver: <https://quivervision.com/> encontramos exemplos da implementação da realidade virtual em contexto escolar. (acesso a 9/11/2020)

Revistas Scholastic: <https://emea.scholastic.com/en> (acesso a 9/11/2020)

RTP ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/telescola-aprender-pela-televisao/> (acesso a 23.12.20)

SELFIE: https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_pt (acesso a 27/7/2021)

Storyjumper: <https://www.storyjumper.com/> (acesso a 9/7/2021)

Taxonomia de Bloom: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (acesso a 3/8/2021)

Turma+: <http://www.dge.mec.pt/turma-mais.> (acesso a 29/6/2021)

Wordart: <https://wordart.com/> (acesso a 9/7/2021)

Zeemaps: <https://www.zeemaps.com/> (acesso a 15/3/2021)

Anexos

Anexo 1 - Agradecimento na sequência de partilha de boas práticas eTwinning


Gmail Cristina Domingues <cibdomingues@gmail.com>

Agradecimento cerimónia Selo Qualidade Europeu
1 mensagem

Miguela Fernandes (DGE-EXTERNO) <info@etwinning.net>
Para: miguela.fernandes@dge.mec.pt 28 de março de 2019 às 20:45

Exmos. Sr.(a) Diretores (a) e Professor (a),

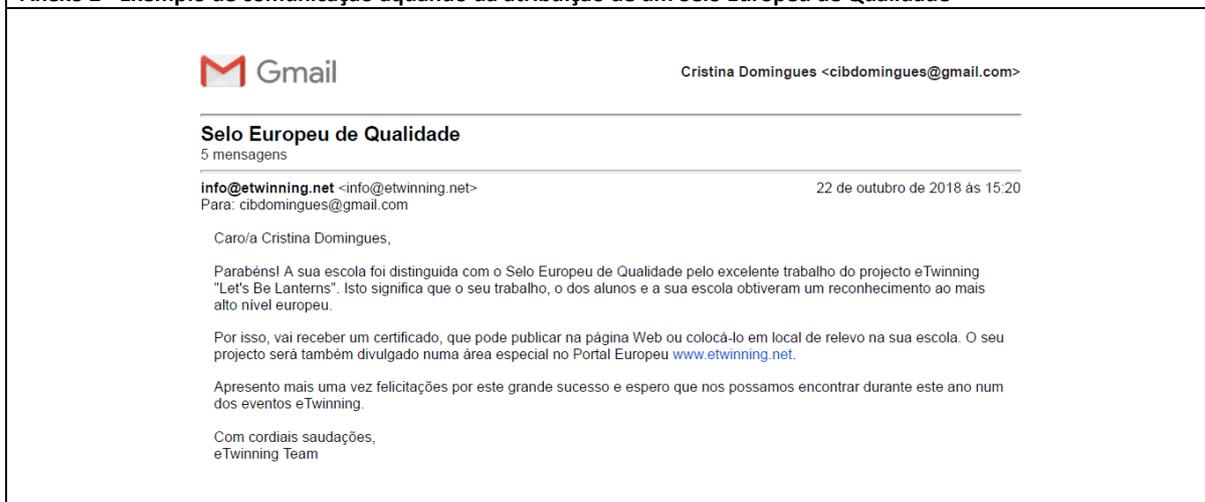
Venho por este meio agradecer a partilha de práticas realizada pelo (a) docente do seu Agrupamento e referir que o feedback obtido por parte dos docentes que participaram na cerimónia foi bastante positivo.

Estas partilhas de práticas são de extrema importância para a comunidade de etwinners e docentes em geral, pois permitem-nos abrir as portas a novas abordagens e estratégias de ensino, essências para a motivação dos alunos em contexto de sala de aula.

Agradeço a todos a colaboração e parabéns pelo excelente trabalho que têm desenvolvido com os vossos alunos.

Com os melhores cumprimentos,

Miguela Fernandes
Embaixadora eTwinning da região Centro
Agrupamento de escolas da Batalha

Anexo 2 - Exemplo de comunicação aquando da atribuição de um Selo Europeu de Qualidade


Gmail Cristina Domingues <cibdomingues@gmail.com>

Selo Europeu de Qualidade
5 mensagens

info@etwinning.net <info@etwinning.net>
Para: cibdomingues@gmail.com 22 de outubro de 2018 às 15:20

Caro/a Cristina Domingues,

Parabéns! A sua escola foi distinguida com o Selo Europeu de Qualidade pelo excelente trabalho do projecto eTwinning "Let's Be Lanterns". Isto significa que o seu trabalho, o dos alunos e a sua escola obtiveram um reconhecimento ao mais alto nível europeu.

Por isso, vai receber um certificado, que pode publicar na página Web ou colocá-lo em local de relevo na sua escola. O seu projecto será também divulgado numa área especial no Portal Europeu www.etwinning.net.

Apresento mais uma vez felicitações por este grande sucesso e espero que nos possamos encontrar durante este ano num dos eventos eTwinning.

Com cordiais saudações,
eTwinning Team

Anexo 3 - Atual Layout do eTwinning Live.


PORTAL **ETWINNING LIVE** MY GROUPS MY TWINSPACES English Logout

eTwinningLive Support

PEOPLE | EVENTS | PROJECTS | GROUPS | PARTNER FORUMS | PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Cristina Domingues
Agrupamento de Escolas A...
Edit

eTwinning Weeks 2021
Join the campaign

MY EVENTS >

MY PROJECTS >

MY GROUPS >

MY PORTFOLIO >

ETWINNING SCHOOL >

eTwinning Weeks 2021 kicks off today!
31.08.2021
eTwinning is thrilled to announce the launch of the eTwinning Weeks 2021 Campaign based on the annual theme of Media...

Divulgação dos resultados relativos aos Selos Nacionais de Qualidade - 30 de setembro de 2021

Anexo 4 - Exemplo de um kit de projeto




Agir pelo futuro

Descrição do kit de projeto

A poluição, de vários tipos, está a ter um impacto significativo na sociedade e no ambiente. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, cerca de 4,2 milhões de mortes por ano são resultado da exposição à poluição do ar exterior. Noventa e um por cento da população mundial vive em lugares onde a qualidade do ar excede os limites das diretrizes da OMS. Claramente, algo drástico precisa ser feito sobre o aumento da poluição. E este é apenas um exemplo.

Com este projeto, os alunos serão levados a fazer a diferença - seja nas suas próprias vidas, seja como cientistas ambientais e inventores no futuro.

Objectivos Pedagógicos

- Sensibilizar para os problemas ambientais
- Desenvolver no aluno o seu pensamento crítico, levando-o a ser capaz de fornecer soluções
- Torná-lo cidadão ativo e saber fazer ouvir a sua voz
- Organizar o seu trabalho e ser capaz de trabalhar em equipas internacionais
- Aprender sobre a poluição através da realização de experiências científicas
- Construir uma forte consciência ambiental

Apresentação dos parcelos

Os alunos serão convidados a fazer um desenho ou uma banda desenhada que mostre os problemas de poluição no nosso planeta. Esta imagem será usada como uma imagem de perfil no TwinSpace e será acompanhada por 3 palavras que expressam os sentimentos de cada aluno. Os alunos das escolas parceiras têm de visitar pelo menos 3 perfis e escrever em 3 palavras os seus próprios sentimentos sobre as imagens que os seus colegas criaram.

No final, usando uma ferramenta como o AnswerGarden (nuvem de palavras), os alunos irão criar a "Nuvem dos nossos sentimentos pelo ambiente".

Numa reunião online, as escolas parceiras irão encontrar-se e apresentar e discutir os seus sentimentos e receios sobre o futuro do planeta.

Ferramentas: Answergarden, Adobe Connect

Orientação

Os alunos de todas as escolas parceiras identificam e debatem acerca dos diferentes tipos de poluição: terra, ar, mar e, também, identificam as diferentes fontes de poluição.

Os professores de Química, em colaboração com uma organização ambientalista, podem organizar uma palestra com especialistas, onde os alunos terão a oportunidade de aprender mais sobre o tema e algumas questões.

Após as reuniões informativas, os alunos podem trabalhar em equipas nacionais e observar os níveis de poluição na sua área e rapidamente pesquisar sobre as diferentes ações que os cidadãos e as entidades interessadas estão a tomar para manter o ambiente livre de poluição.

Depois, poderiam criar um pequeno vídeo sobre suas descobertas, e adicionar perguntas ao vídeo. Desta forma, as escolas parceiras, ao reproduzirem o vídeo, poderão responder às perguntas e aferir os seus conhecimentos.

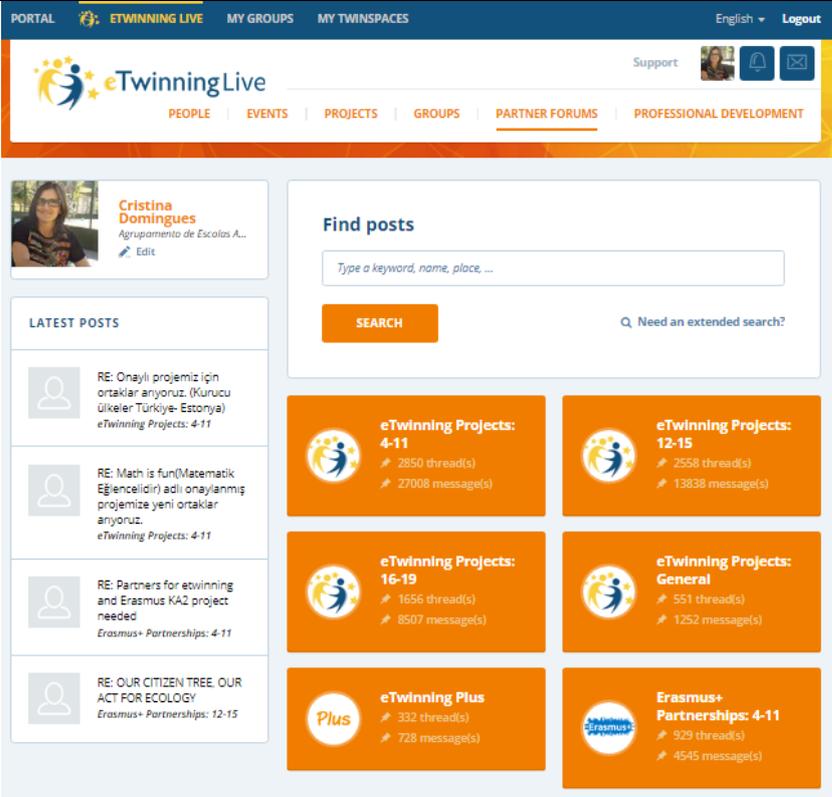
Grau de dificuldade
Intermédio

Competências-chave
Digital, Línguas, Pessoal, social e de aprendizagem

Disciplinas
Educação ambiental, Educação Visual, Física, Geografia, Informática/TIC, Línguas Estrangeiras, Literaturas/Língua Portuguesa, Música, Química, Teatro

Nível
14-16

Anexo 5 - Fóruns de Parceiros



The screenshot displays the eTwinning Live interface. At the top, there are navigation tabs for PORTAL, ETWINNING LIVE, MY GROUPS, and MY TWINSPACES. The main header includes the eTwinning logo and navigation links for PEOPLE, EVENTS, PROJECTS, GROUPS, PARTNER FORUMS (highlighted), and PROFESSIONAL DEVELOPMENT. A search bar is prominently featured with the text "Find posts" and a placeholder "Type a keyword, name, place, ...". Below the search bar, there are several forum category cards, each showing the eTwinning logo and statistics:

- eTwinning Projects: 4-11**: 2850 thread(s), 27008 message(s)
- eTwinning Projects: 12-15**: 2558 thread(s), 13838 message(s)
- eTwinning Projects: 16-19**: 1656 thread(s), 8507 message(s)
- eTwinning Projects: General**: 551 thread(s), 1252 message(s)
- eTwinning Plus**: 332 thread(s), 728 message(s)
- Erasmus+ Partnerships: 4-11**: 929 thread(s), 4545 message(s)

On the left side, there is a profile for Cristina Domingues and a "LATEST POSTS" section with four entries, each featuring a user profile picture and a brief description of the post.

Anexo 6 - Missão das Escolas eTwinning



eTwinning SCHOOL MISSION

eTwinning Schools are leaders in the eTwinning world. Their **school management** and teacher leaders recognising the importance and values of eTwinning, embed it in the **school's policies, practice and professional development**.

In eTwinning Schools, the teachers **work together to share** their strengths and provide a wider and richer educational experience for all.

eTwinning Schools are **models** they inspire and guide other schools to attain the levels they themselves have achieved. In doing this they ensure that the promise of change in education is maintained, so that the young people in their care are nurtured to become **better people, better learners, better and more active citizens**.

eTwinning Schools have a commitment to shared leadership

In eTwinning Schools leadership is a shared process, both for the responsibility of organisation and the decision-making process. The school principal and teacher leaders understand the possibilities offered by eTwinning both at a pedagogical and professional level and actively support all staff to become involved in eTwinning activities.

eTwinning Schools display a strong commitment to collaboration, sharing and team work

The teachers in the school work together as a team to plan their eTwinning and other pedagogical activities and share their experiences and practices with their colleagues, both inside and outside their school. They collaborate on providing an eTwinning action plan and use it to drive innovation and change in their school and beyond.

Students in eTwinning Schools are agents of change

Students have a role to play in the development of the eTwinning School. They promote eTwinning to teachers (both already engaged or who are not yet involved) and parents, acting both as drivers and as a sounding board for all innovations taking place in pedagogy and use of technology.

eTwinning Schools are models for other schools

The eTwinning School is committed to playing a role of ambassadors for other schools in their area/region by actively promoting eTwinning and disseminating their achievements through as many means as possible: open days, information briefings, and mentoring schemes. They are proactive in creating professional development opportunities open to other schools in their area.

eTwinning Schools are inclusive and innovative learning organisations

eTwinning Schools are committed to inclusivity at every level and actively seek ways to create an inclusive environment for students of every ability and culture, their parents and the wider community. Teachers in eTwinning Schools commit to developing the whole school as a learning organisation. They use eTwinning to support and deliver their curriculum using innovative pedagogical models which include, among a variety of approaches, collaborative learning, student-centred education, flexible approaches to learning times and learning spaces.




Anexo 7 - Exemplo de um certificado entregue aos alunos eTwinners no final do ano



Anexo 8 - Comunicação do Reconhecimento de Escola eTwinning

eTwinning School Label awarded for Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã
1 mensagem

info@etwinning.net <info@etwinning.net> 18 de março de 2020 às 09:56
Para: cibdomingues@gmail.com
Cc: ~~XXXXXXXXXX~~@gmail.com

Dear Cristina Domingues

Congratulations! Your school has been awarded with the eTwinning School Label 2020-2021 and this is a great achievement by the eTwinning team in your school!

The official announcement will be made on the eTwinning.net Portal this week and on other eTwinning and European Commission's news channels.

What's next

- You can proudly use the eTwinning School Label (here attached) on your school's website.
- Shortly, we will send you a package containing some eTwinning materials and of course the eTwinning School plaque.
- You will be invited to participate in the eTwinning Schools' Group and in the various activities dedicated to eTwinning Schools.
- To stay updated on the news and activities of the eTwinning Schools' Group, please sign up to the mailing list: <https://groups.etwinning.net/68026/pages/page413133>

Congratulations again for being an example for all the other schools: we count on your dedication and commitment to promote eTwinning and its values, which are represented by the eTwinning Schools' mission which you can download here: https://www.etwinning.net/files/etwinning-school/etwinning_school_mission.pdf.

The eTwinning Team



awarded-etwinning-school-label-2020-21.png
16K

Anexo 9 - Benefícios eTwinning para o Pessoal Docente

A SUA JORNADA PELA EDUCAÇÃO NA EUROPA

Descubra como pode enriquecer a sua carreira na educação através de duas iniciativas europeias!

School Education Gateway

A plataforma online da Europa sobre a política e a prática na área da educação escolar, destinada a qualquer pessoa que trabalhe no sector www.schooleducationgateway.eu

Informe-se sobre políticas de educação através de artigos e contribuições de especialistas

Valorize a sua opinião através da participação em inquéritos

PARTICIPE EM PROJETOS EUROPEUS

- **Obtenha inspiração** em outros projetos financiados pela UE
- **Utilize a pesquisa de parcerias estratégicas** para encontrar parceiros Erasmus+
- **Tire partido do acompanhamento Erasmus+**, incluindo um curso online sobre o financiamento Erasmus+

CRESÇA NA SUA PROFISSÃO

- Participe nos **webinars da Teacher Academy** e nos **cursos online** de forma gratuita
- Explore o catálogo de **cursos presenciais** e de **oportunidades de mobilidade**
- Encontre **recursos**, incluindo **publicações** e **materiais didáticos**

eTwinning

A maior comunidade para professores e escolas na Europa, reservada ao pessoal docente registado nos 44 países eTwinning. www.etwinning.net

Adira à comunidade de professores e crie redes de trabalho colaborativo com colegas no eTwinning Live

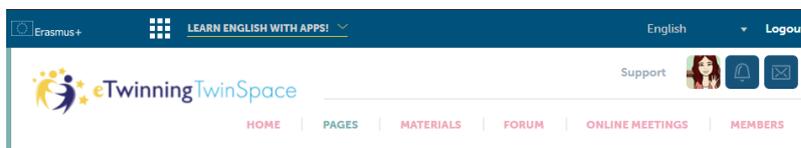
- **Obtenha inspiração** com os guias práticos para projetos eTwinning
- **Encontre parceiros eTwinning** nos fóruns
- **Desenvolva projetos com a sua turma e colaborem no TwinSpace** do vosso projeto
- **Receba acompanhamento** da rede de embaixadores e dos serviços nacionais de apoio

- Participe em **seminários online** e em **eventos de aprendizagem** (cursos online curtos e intensivos)
- Partilhe experiências em **grupos temáticos moderados**
- Invista no seu conhecimento, participando em **Workshops de Desenvolvimento Profissional** e **Conferências**
- Tire proveito dos **Materiais de Autoaprendizagem** e das **ferramentas de autoavaliação**
- Obtenha reconhecimento através de **Selos de Qualidade** e **Prémios eTwinning**, pelos projetos que desenvolve, e de **Selo de Escola eTwinning**

A School Education Gateway e o eTwinning são iniciativas da União Europeia e financiadas pelo Erasmus+, o programa europeu para a educação, formação, juventude e desporto. As instituições e os organismos da União Europeia, ou qualquer pessoa que os represente, não poderão ser responsabilizados pelo uso que possa ser dado às informações contidas neste infográfico.

Anexo 10 - Projeto *Learn English with Apps*: objetivos e equipas

Content from: <https://twinspace.etwinning.net/16087/pages/page/87694>



It is a project which aims at making students test and write about free apps that can help them improve their English language skills. The project aims at taking advantage of a powerful and engaging learning tool – the students' smartphone. Considering the huge amount of apps everywhere, the project wants to make students test some of them for some time and see if they are in fact effective or not at improving English language skills.

Students will be sorted into different roles:

- **App tester & reviewer** (tests the apps, writes reviews, and rates apps)
- **App finder** (valid for rounds 2 & 3)
- **Art/Design editor** (responsible for the way a magazine looks, supervises, and assists with page design, sets colour scheme for the edition, coordinates the cover of the magazine, creates the logo of the project)
- **Editor** (proofreads what was written by other students by examining the text carefully to find and correct typographical errors and mistakes in grammar, style, and spelling)
- **Multimedia specialist** (designs and creates information technology-based multimedia products that combine text with sounds, pictures, graphics, video-clips, etc; skilled student who has some expertise in some of the following areas: computer graphics, audio design/recording/editing, video recording/editing)

We have teams from the following **countries**:

- **Poland** (Zespół Szkół Zawodowych im. św. Barbary w Bogatyni)
- **Portugal** (Escola Secundária de Mira de Aire, Mira de Aire)
- **Portugal** (EB São Domingos, Covilhã)
- **Turkey** (Darıca Anadolu Lisesi)

The project



Epic intro created by the Polish team: http://www.classtools.net/movietext/201606_CETCgh

Anexo 11 - Projeto Learn English with Apps: planificação e tarefas

The screenshot shows the eTwinning TwinSpace interface. At the top, there's a blue header with 'Erasmus+', 'LEARN ENGLISH WITH APPS!', 'English', and 'Logout'. Below that is the eTwinning logo and a navigation menu with 'HOME', 'PAGES', 'MATERIALS', 'FORUM', 'ONLINE MEETINGS', and 'MEMBERS'. On the left, a 'Pages' sidebar lists various project-related pages, with 'Activity 3: Apps & Tasks - 2nd round' highlighted. The main content area is titled 'Activity 3: Apps & Tasks - 2nd round' and contains the following text:

Activity 3

Dear students,

It is time to start activity 3. Choose an app and don't forget to use it several times for 3 weeks. Whether you like it or not, you are testing it to see if it is effective. Write down any problems you find while using it. We will try to find out which apps are the best and the worst.

Feel free to use the forum to ask questions, write comments and suggestions, etc.

Take your time and have fun!

Activity	Tasks	Tools	dates
Activity 3 - round 2	Students choose the app they will test for 3 weeks. Teachers will assign students to apps in the shared Google Document. The remaining tasks will also be assigned. a)	Twinspace Google Doc	March
	Each student writes a review.	Twinspace Google doc	March & April
	Art/Design editors will start preparing the e-magazine with round 2 reviews. b)	Google Doc Lucidpress doc	April & May

a) Tasks:

- **App tester:** student who tests the app and writes a review.
- **App finder:** do you want to do some research and suggest some apps to be tested by your classmates in the future? There are 5 spots for this task. Twinspace will have a place where you can submit your suggestions. Remember that the apps must be free!
- **Art/Design editor:** the students responsible for the way a magazine looks, they supervise and assist with page design, set the colour scheme for the editions, coordinate the cover of the magazine, create the logo of the project.
- **Editor:** student who proofreads what was written by other students by examining the text carefully to find and correct typographical errors and mistakes in grammar, style, and spelling.
- **Multimedia specialist:** students who design and create information technology based multimedia products that combine text with sounds, pictures, graphics, video-clips, etc. The multimedia specialists can create presentations about the most popular apps (after the first and/or second e-magazine is out), for example).

b) The Portuguese team from Covilhã will be in charge of the second e-magazine.

Apps & tasks - Presentation:

1. [Practice English Grammar](#)
2. [Learn English grammar quick](#)

Anexo 12 - Projeto Learn English with Apps: apresentação dos discentes

The teams (students)

Activity 1

The teams – Students

Each student will prepare a slide only with his/her **presentation**. You may include your:

- name
- age
- photo
- country

You can also include some words about your:

- personality
- interests & hobbies
- dislikes
- Facebook and/or Skype (optional)

Each class is responsible for their own slide presentation. Don't forget the cover! It should identify the school and the country.



My name is Santos. I'm fourteen years old. I live in Covilhã, Portugal.

I really like to read, watch films and series. My favourite series are The Vampires Diaries and Teen Wolf and my favourite book is the girl on train. I love meeting friends and have fun with them. I'm always laughing!

I really like funny people. I'm very stubborn and I'm fun. I'm kind but pessimistic too.

I have brown and curly hair. I'm 1.60 metres tall and I have brown eyes.



My name is [redacted]. I'm 14 and I'm from Portugal. I'm short and I have light brown hair and I'm always asleep. I like watching animes, series and cartoons. My favourite series is person of interest, it's about a machine that was built to spy. My favourite anime, (actually I have two) they are Death Note and Fullmetal Alchemist. My favourite cartoon is The Simpsons. My favourite food is French fries and the food that I don't like at all is meat.

I spend my free time mostly playing computer games and playing football. Actually I play on a football team called Sporting Clube Covilhã (S.C.C).



I'm [redacted]. I'm 14 years old.

I like listening to music, watch The Walking Dead and recording videos on youtube.

I have brown hair and eyes and I'm tall.

I live in Vila do Carvalho – Covilhã, with my brother, my mother and my dad.

I love playing CSGO, I'm Master Guardian and I like playing with my friends. We have fun together. We hate playing with Russians because they play very very bad and they don't keep silent.





My name is [redacted]. I'm 14 years old. I live in Covilhã, Portugal.

I'm very shy, calm and genuine. My hair is brown with blond locks. I play a little bit of guitar.

I love watching series and my favourite series is Prison Break. I really like reading and writing. I love watching Youtubers and my favourite youtuber is ThatcherJoe. I've got a passion for photography and editing images.

I hate making decisions, thinking about the future. I don't see me in the photos.



Anexo 13 - Exemplo de avaliação da App *Learn English Grammar Quick*, por discente do AE a Lã e a Neve.

  <p style="text-align: center;">LEARN ENGLISH WITH APPS eTWINNING PROJECT</p>						
						
Adriano Andrade				Portugal		
POSITIVE ASPECTS						
It has great exercises, it's very helpful for the students. It has grammar and tenses to learn and good videos. The tests are good to test our English and that is very essential for our learning. You also find funny quizzes and speaking exercises. It has different levels of difficulty. This application has many forms to play and options. It is possible to play with idioms too. In general, this app is not difficult to use.						
NEGATIVE ASPECTS						
It helps a bit but sometimes exercises at beginner level are difficult.						
LANGUAGE LEVEL						
Beginner and professional						
RATE IT!						
	1	2	3	4	5	
	BAD	NEEDS WORK	AVERAGE	GOOD	GREAT	
STUDENT MOTIVATION: I don't want to use it anymore.					x	I will keep using this app.
OVERALL APPEARANCE & SOUNDS: It is very boring.				x		The app has excellent graphics and sounds.
DIRECTIONS & INSTRUCTIONS: What am I supposed to do with this app?				x		The app is very easy to use and the directions are clear and easy to follow.
PERFORMANCE: The app crashes a lot.				x		The app has no technical problems and loads quickly.
DIFFERENTIATION: It has just one or few levels of difficulty.			x			The app has several levels of difficulty.

Anexo 14 - Exemplo de avaliação da App <i>English Vocabulary Game</i> , por discente do AE a Lã e a Neve	
Paulo R. [REDACTED]	Portugal
POSITIVE ASPECTS	
<p>This app is very good for people who want to learn vocabulary. The app has two levels of difficulty, the easy level and the difficult level.</p> <p>In the easy level you have to choose the missing letter, in the difficult level you do the same thing but this time you have to choose two missing letters in the word. In the game you can choose the 10 questions quiz, the 15 questions quiz or the 20 questions quiz and you have 10 seconds to complete each one.</p> <p>It is also possible to select categories like animals, countries, plants, surroundings, vehicles, foods, and cities.</p>	
NEGATIVE ASPECTS	
<p>It is a little bit boring because the game is always the same and the words are quite repetitive. The app doesn't have images, sounds or videos and that is bad because the apps with images, sound or videos motivate people to use them.</p>	
LANGUAGE LEVEL	
beginner / advanced	
OTHER COMMENTS	
<p>In my opinion the app has to improve with a new diversity of games, and it should have a speaking and listening exercise to practise the pronunciation.</p>	

RATE IT!

	1	2	3	4	5	
	BAD	NEEDS WORK	AVERAGE	GOOD	GREAT	
STUDENT MOTIVATION: I don't want to use it anymore.		x				I will keep using this app.
OVERALL APPEARANCE & SOUNDS: It is very boring.			x			The app has excellent graphics and sounds.
DIRECTIONS & INSTRUCTIONS: What am I supposed to do with this app?			x			The app is very easy to use and the directions are clear and easy to follow.
PERFORMANCE: The app crashes a lot.					x	The app has no technical problems and loads quickly.
DIFFERENTIATION: It has just one or few levels of difficulty.			x			The app has several levels of difficulty.

Anexo 15 - Comparação entre os diferentes documentos, por referência aos domínios definidos para as competências-chave (Patrícia et al., 2015)

Domínio da Competência-chave	DeSeco	CNE	Key Competences	Learning for the 21st Century
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Utilizar ferramentas interativamente	Comunicar adequadamente	Competência Digital	- Literacia TIC; - Competências de Aprendizagem (Competências de informação e de comunicação)
Língua estrangeira		Comunicar adequadamente	Comunicação em língua estrangeira	Ênfase nos conteúdos
Língua materna		Comunicar adequadamente	Comunicação em língua materna	Ênfase nos conteúdos
Social/interpersonal	Funcionar em grupos socialmente heterogéneos	Cidadania ativa (ação num quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância)	Competências sociais; Consciência e expressão cultural	Competências de Aprendizagem (Competências interpessoais e autodirigidas); Consciência global
Cidadania	Agir autonomamente	Cidadania ativa	Competências cívicas	Literacia cívica
Matemática			Competência Matemática	Ênfase nos conteúdos
Ciência e Tecnologia			Competências básicas em Ciência e Tecnologia	Conteúdos
Aprender a aprender	Agir Autonomamente	Mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar, organizar e avaliar a informação	Aprender a aprender	Competências de aprendizagem
Resolução de situações problemáticas e conflitos		Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar os obstáculos que surjam nos diversos contextos em que o indivíduo se insere.		Competências de aprendizagem (competências de pensamento e resolução de problemas)
Espírito crítico		Desenvolver opinião pessoal com base em argumentos		

Anexo 16 - Projeto Let's Be Lanterns - Zeemap

Let's Be Lanterns
Let's pin our locations and see where us lanterns are spreading light :)

lets Deletions Print or Share Go to...

Erasmus+ LET'S BE LANTERNS English Logout

eTwinning TwinSpace Support

HOME PAGES MATERIALS FORUM ONLINE MEETINGS MEMBERS

Anexo 17 - Textos diversos, produzidos para comunicação com os parceiros, incluídos no produto final.

Sunny

The Cuddly Sunshine Bear

Let's Be Lanterns an eTwinning Collaboration 2017/18

HELLO PORTUGAL - SCHOOL OF S. DOMINGOS - COVILHÃ

Hello, we are 8th C!

Our class is small, we are eight girls and five boys, a total of thirteen. In our school the classes begin at 8.40, we have ninety minutes of classes and after that we have a break for twenty minutes. We continue lessons and we have lunch at 12 o'clock, on Mondays, but the rest of the days we only have lunch at 12.55. We usually leave the school at 15.35 or 16.20.

SCHOOL OF S. DOMINGOS - COVILHÃ

The champions

The students of S. Domingos practise futsal at school. The futsal match ended 5-5 with the school Serra da Gardunha. The game was balanced, the teams included Tomas Rolo, André Neto, Joaquim (Joca), João Ricardo, Alexandre, Bruno Correia, Alex, Tiago, Rafael Esteves, Leandro. Well done team!

Studying about British newspapers...

We embraced this project because we can learn about the different cultures and make new friends.

We hope you have a nice year, bye!

SCHOOL OF S. DOMINGOS - COVILHÃ

In our school one of the school sports is artistic gymnastics, let's talk about it. Our gymnastics group participates in some competitions, for example the district competitions. This year, our school's gymnastics group has won the district competition again! Last year we went to the regional gymnastics meeting, where they obtained the second place. April 28th will be the district competition, where we hope they win again!

HELLO COVILHÃ, PORTUGAL

Covilhã

Covilhã is a city in Portugal, it is near Serra da Estrela and it is in the district of Castelo Branco. We love Covilhã because it is a nice city and a very beautiful place to live in. Sometimes referred to as *town of wool and snow*, Covilhã is one of the main urban centres of the historical Beira Interior region. The proximity of the mountains offers dramatic scenery and a great environment for those fond of hiking, camping, mountain climbing and skiing. The climate in Covilhã is Mediterranean, moderately cold in Winter and relatively warm during Summer. There is the Vodafone Ski Resort, the only ski resort in Portugal.

SCHOOL OF S. DOMINGOS - COVILHÃ

We have been studying the press, so we have decided to prepare a small interview for the students of Nicosia....

Hello NICOSIA!

We are students from São Domingos School. We'd like to ask you some questions about your school and your habits.

- Do you wear uniforms in your school?
- What time do you usually go to school?
- How is your timetable?
- Which languages do you study?
- Do you have any extra activities?
- How is the lunch of your school canteen?

Anexo 18 - Breve produção escrita, integrada no trabalho da Educação Inclusiva.

HELLO PORTUGAL (SCHOOL OF S. DOMINGOS- COVILHÃ)



Sunny is happy and a best friend. The colour of Sunny is brown. He's very cute and sweet. He is very brave and he likes me a lot. I love him and Sunny always gives a light to everyone to be happy forever.

Anexo 19 - Páginas exemplificativas do Calendário de Boas Ações

"Welcome to my Calendar"

I have been working with all of the pupils from the 'Let's be Lanterns' project to design this calendar. They have created a wonderful journal where they have given lots of examples on how to become a Lantern to brighten up someone's life.

Every year brings with it new and exciting opportunities to grow. This can be the year that you accept love, joy, success and wellbeing into your life. This stunning calendar offers positive thoughts, affirmations and words of wisdom to help you focus on that *I can do it* attitude and be open to all that life has waiting for you.

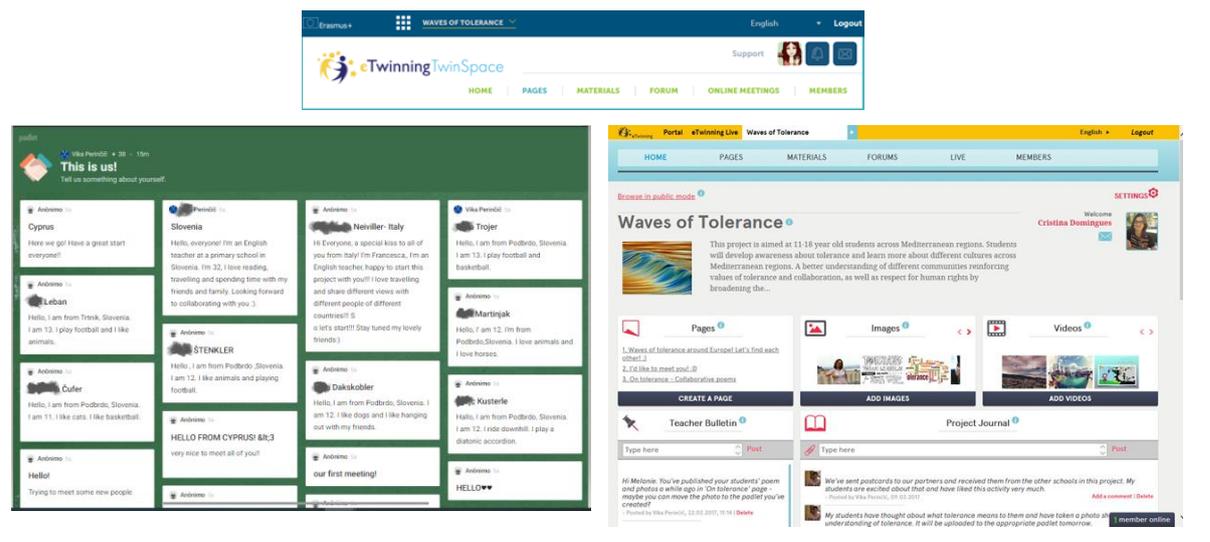
Each day features an action on a topic such as happiness, health, kindness, gratitude and determination. Start the day with a positive thought and you too can become a glowing lantern.

Our hope is these small acts start a conversation about giving and gratitude with others, and that these small acts inspire us to do more for those around us.



June 2019						
Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
						1 Start by playing chase and catch. Have a laugh!
2 Relax all day! 😊👌	3 Smile 😊	4 Play hide and seek. Make others laugh too!	5 Share your smile. Someone may need it! 😊	6 Spend some time with a friend!	7 Kiss your family before you go to school.	8 Face the day with a big smile 😊
9 Study for school! Boring... :P. 📚	10 Compliment your friend! 😊	11 Share what you have, not only what you don't need!	12 Help each other!	13 Lend your stuff, it's a nice gesture.	14 Leave your teacher a smile on the board!	15 Bake some biscuits.
16 Offer a flower	17 Collect money for a shoaltrip.	18 Visit someone in hospital	19 Send good morning message to someone special!	20 Leave a nice note to someone. (e.g. inside a schoolbag)	21 Clean your room and make your space a happier one.	22 When we're sad, we have to put on a smile and say, sorry, but today happiness comes first!
23 Listen to your favourite song	24 Give a hand to a colleague with schoolwork.	25 Offer a present.	26 Help doing the household chores.	27 Give free hugs!	28 Send a nice GIF to a person that you know is feeling blue.	29 Sing aloud!
30 Send a nice text message	Acts completed _____/30					
EB São Domingos- Portugal						

Anexo 20 - Apresentação dos participantes no projeto Waves of Tolerance (Padlet)



Anexo 21 - Postais, cartas, marcadores de livros e nuvens de palavras do projeto Waves of Tolerance.



Anexo 22 - Logotipo sobre Tolerância

6. Our Tolerance Logo

You are going to create the logo of our project by using wordcloud. Post it on below.

Anexo 23 - Poemas colaborativos sobre Tolerância

COLLABORATIVE POEMS IN GROUPS: WRITTEN ONLINE ACROSS COUNTRIES

OUR COLLABORATIVE POEM GROUP 1

Together we can,
Together we feel,
Together we accept,
Together we are.

We are better from
yesterday,
We are the best,
And together we can
make a difference.
We are kind and
respectful.

We are tolerant,
We are patient.

We like tolerant people.
Be polite to us as we are to
you.
We like kind people and we
have many friends.
We need people for good
world.

We listen to each other,
We smile to each other,
We talk to each other,
We play with friends.
No difference between girls
and boys.

We are good!

OUR COLLABORATIVE POEM FROM MALTA

SHINING STARS

Lets' love each other as
Jesus loved us,
Accept each other as we
are,
Be friends with everyone,
Each one of us is a shining
star
As we all twinkle bright,
High up in the sky,
Lighting up the world with
light
Together as one :)

COLLABORATIVE POEMS IN GROUPS: WRITTEN ONLINE ACROSS COUNTRIES

OUR COLLABORATIVE POEM GROUP 7

Don't be upset
You can get help
Take the first step
to make friends!

Everyone is different
Everybody is special.

Don't look for money
Don't look for wealth
All you need is friendship,
happiness and health.

We are love,
we always fly in the sky,
above,
we are the joy.

OUR COLLABORATIVE POEM GROUP 3

Good morning to everyone!
Love each other, let us be one,
Let's help each other
No matter where you are!

No matter what shape,
Size and colour.
Like tape,
Stick together!

We are tolerant, we can't fight.
We must get along!
Wait for other people,
And be friendly!

We are good!
We like good people,
Because it's better to connect.

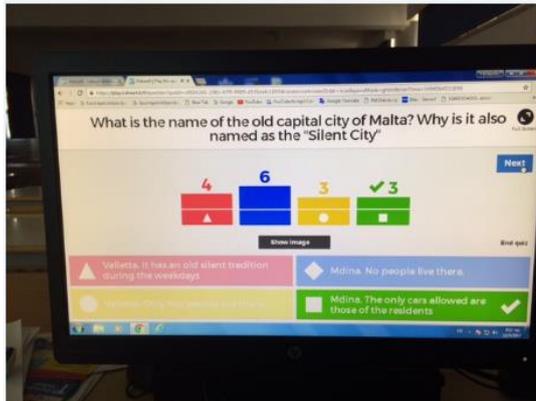
Be nice, be good
So that everybody like you.

Be friendly, be polite,
Talk to all, and love all!

We like peace and freedom words.
Being together,
Make us tolerant forever.

We are like one,
We are together
Be patient.

Anexo 24 - Jogo com Kahoot



5. Playtime

Learning is so much more fun if you do it through play. You are going to prepare some questions about habits, food, tradition and holidays in our countries by using kahoot.it. When you're finished, we're all going to play this game together.

Something to get us started on this one!

<https://play.kahoot.it/#/k/c4554265-2380-47f9-9989-e535da4c1883>

ENJOY YOUR PLAYING EVERYONE!

Discussion Topic: Playtime! Waves of T

Let me know if it works for you!



KAHOOTING & INTERESTING FACTS: PORTUGAL

1. Lisbon is the capital city of Portugal.
2. The name Portugal means Tranquil Port.
3. The Belém Tower was built in 1515 as a fortress to guard over the capital city's harbour.



Anexo 25 - Class avatars com recurso ao Pixton

Project Class Avatars



ADD YOUR PROJECT CLASS AVATAR HERE

Add item



Gürkan ELİTOK - GÜLİZAR ZEKİ OBDAN ANATOLIAN HIGH SCHOOL
ME AND MY STUDENTS



Anna Rinaldi De Filippis Galdi - Italy
Me And My students



GÜL CİVAK-ŞEHİT YUSUF YELKENCİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
Me and My students



TUĞÇE DURMUŞ - ŞEHİT VELİT BEKDAŞ ANADOLU LİSESİ
my students and me

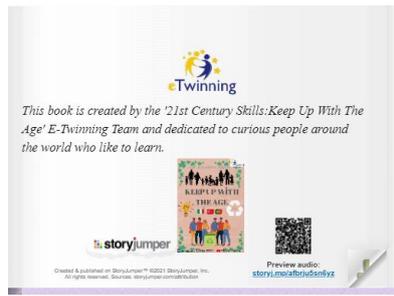


DÜRDANE ÖCAL-ÖZEL İDARE ANATOLIAN HIGH SCHOOL
My lovely students and me :)

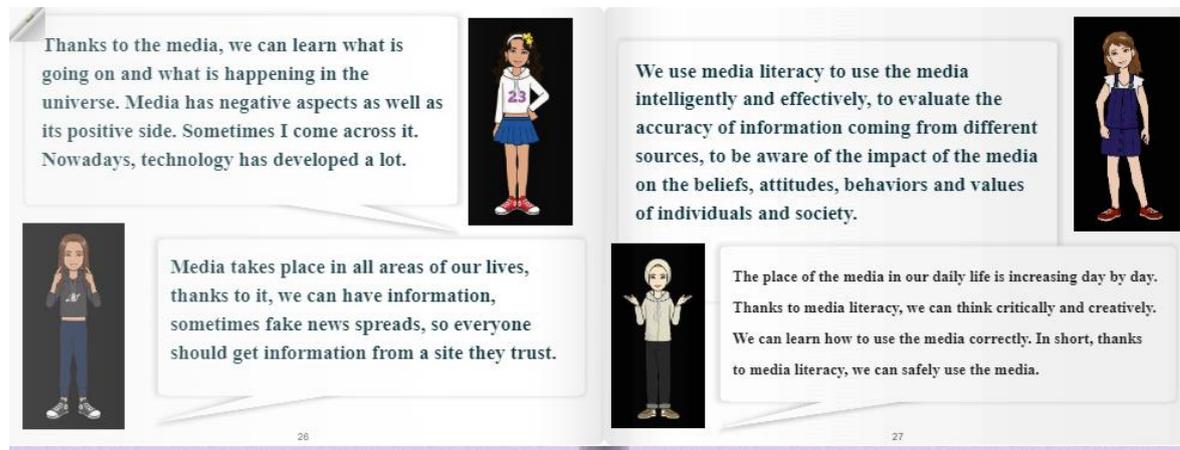


St. Domingos School, Portugal
Here we are, such a happy team!

Anexo 26 - Exemplo de páginas do e-book criado com recurso ao Storyjumper

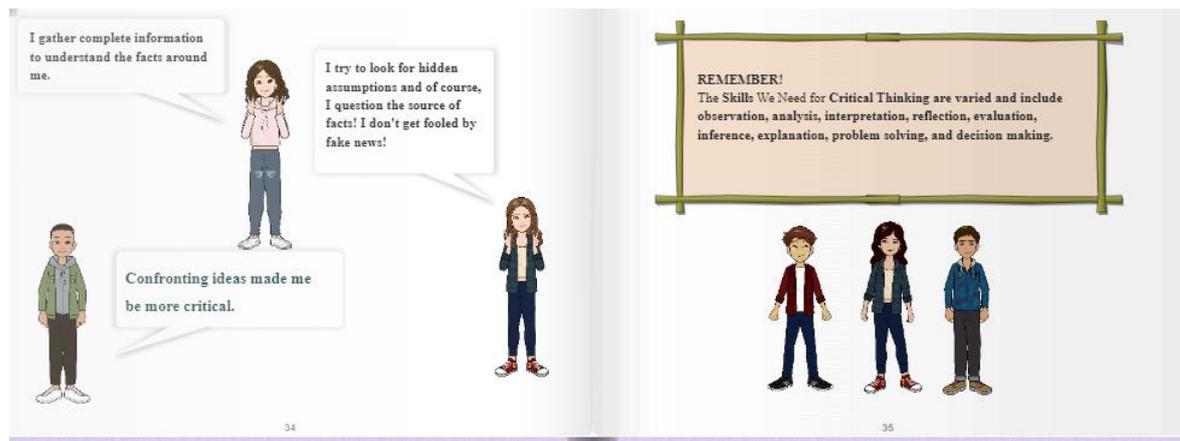


END >



BEGINNING

END



BEGINNING

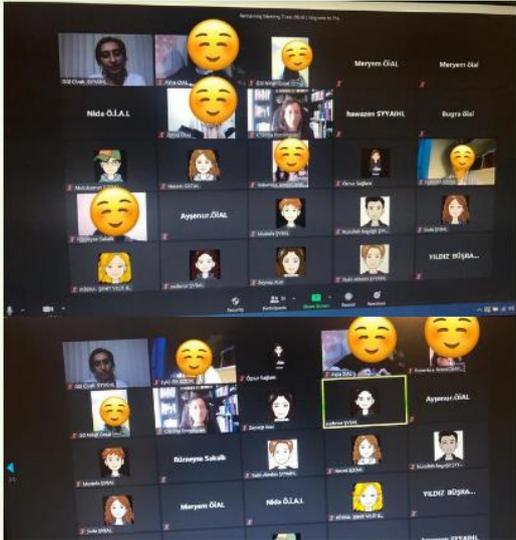
END

Anexo 27 - Exemplo das reuniões síncronas

Tuğçe Durmuş
WE HELD THE SECOND ONLINE MEETING WITH OUR STUDENTS

We held our meeting on 24 of March with our students.They introduced themselves to each other and shared their thoughts about joining the proect.They were happy and excited about the meeting.We had great time and fun,too.

Thank you our project team!



Past events

Media Literacy and Disinformation And E-Safety
21.04.2021
Time: 19:30 - 21:00

1 > 1 (1)

Pages

- Let's get to know St. Domingos School Students more
- Create a visual about Covid-19 Questionnaires and Results
- Media Literacy And Disinformation
 - > **Our Webinar on Media Literacy and Disinformation**
 - The Survey on Media Literacy and Disinformation
 - The Survey Results
- APRIL EVENTS
 - Empathize With Disadvantaged People
 - Create a Recycling Bin

Archive

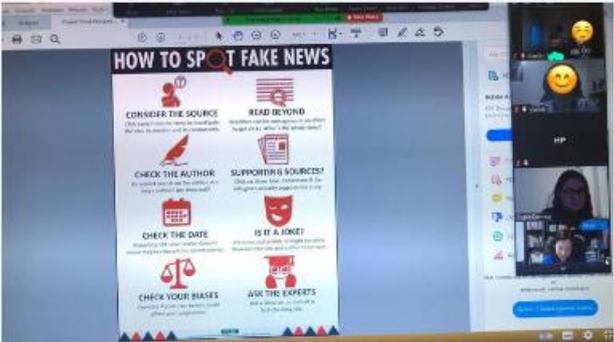
Create a page

Our Webinar on Media Literacy and Disinformation

We held our webinar about media literacy and disinformation.We shared our ideas about how to refrain from misleading information.We talked about how to separate from fake news and right news from each other.

Also we shared our opinions about true sources of information.We talked about e safety and privacy of personal information.

Our students express their ideas about disinformation and how they react when they read news.We also watched a slideshow that our students prepared for the webinar.It was a great experience to talk and share ideas together.



Nota: Imagens dos participantes publicadas com autorização prévia.

Anexo 28 - Inquérito sobre *Media Literacy* e resultados

The Survey on Media Literacy and Disinformation

Click to the links above to join the survey about Media Literacy and Disinformation on MENTIMETER

1st set of questions, the code: 57630503

2nd set of the questions, the code: 84883904

How can you develop your media literacy?

Category	Count
Using Multiple Sources of Information	9
Recognizing Fake News	7
Questioning Numbers and Figures	1
Developing Multimedia Skills	4
Recognizing manipulated information	0

What do you associate with Media Literacy?

Rank	Association
1st	Recognizing manipulated information
2nd	Using multiple sources of information
3rd	Recognizing fake news
4th	Questioning numbers and figures
5th	Developing digital literacy
6th	Using multiple sources of information and recognizing manipulated information

What is your biggest worry, when you identify "fake news"?

Worry	Count
To delete the information	37
To avoid reposting it	31
Tell my friends about it	15
I don't worry about that	9
Report the situation to the media managers	7

Anexo 29 - Apresentação, em Inglês, pela aluna portuguesa M.P.

eTwinning TwinSpace

HOME | PAGES | MATERIALS | FORUM | ONLINE MEETINGS | MEMBERS

Media Literacy & DISINFORMATION

Why is it so important?

The media are the most important, most visual and most common means when it comes to information. About more than half of the information we receive today comes from the media, so it's up to us to separate the information that interests us from the information that is not relevant to us.

MEDIA LITERACY: WHAT IS THAT?

Mmmmm... Interesting question. Well, media literacy is the ability to perceive, understand and have a critical thought in relation to the news that we read everyday or see on TV.

Anexo 30 - Sessão síncrona: *chatroom*

Online meetings

Enter the chatroom

Join the chatroom to communicate with other members.

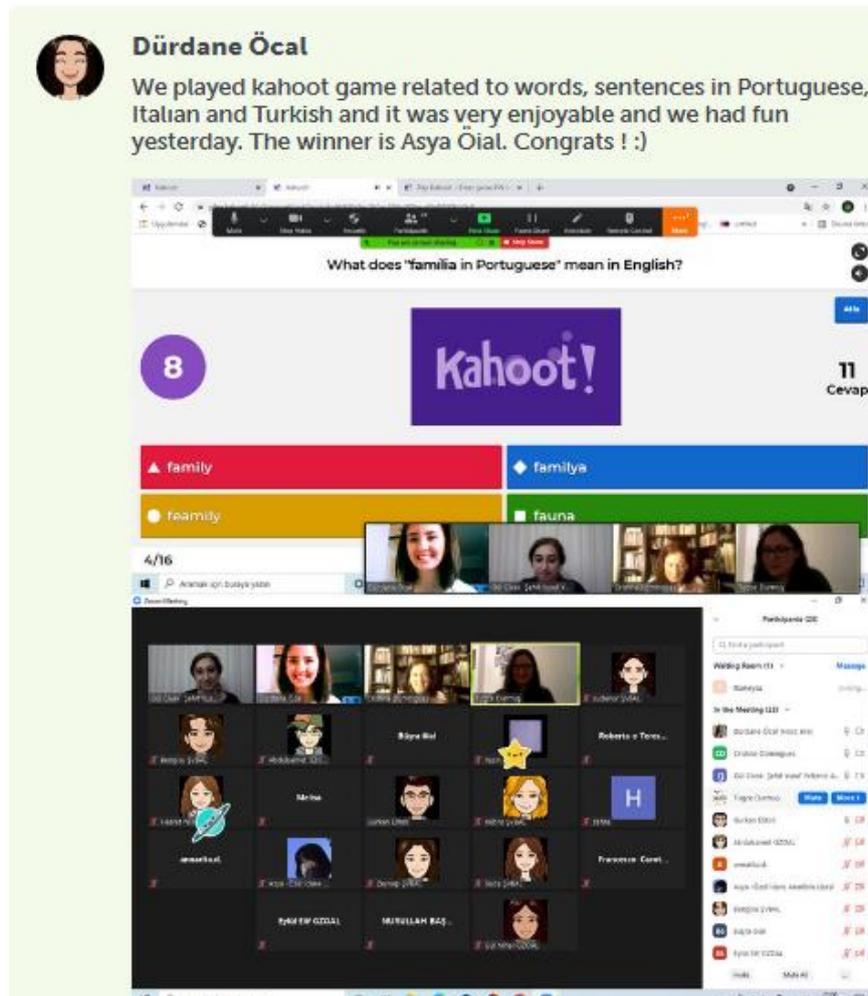
Chat participants

- Ayşe Nur Özal
- Düldüne Özal
- Gül Nihal GZOAL
- Zeynep ŞYBAL
- Ayşe Nur Özal
- Margarida Santos
- Nomuloh ŞYBAL
- Zehra Özal

Chat log:

- Ayşe Nur Özal: We have an international orange blossom festival
- Düldüne Özal: yes in Adana :)
- Gül Nihal GZOAL: hello zeynep welcome
- Zeynep ŞYBAL joins the chat
- Ayşe Nur Özal: it doesn't matter, welcome
- Margarida Santos: that's pretty cool Ayşe Nur :D
- Nomuloh ŞYBAL: We have also 23rd April
- Hawazen ŞYBAL joins the chat
- Gül Civek: because of the covid, we decorate our homes
- Gül Nihal GZOAL: welcome anna
- Zehra Özal joins the chat
- fernandes gui: We have São Tiago's festival too, it is celebrated on our city
- fernandes gui: there are lots of fun things to do there

Anexo 31 - Sessão Síncrona: Kahoot



Anexo 32 - Fórum de discussão sobre Fake News

The screenshot shows the eTwinning Forum interface. At the top, there is a navigation bar with 'HOME', 'PAGES', 'MATERIALS', 'FORUM', 'ONLINE MEETINGS', and 'MEMBERS'. The main content area is divided into several sections:

- Forum:** A prompt to start a discussion and add threads for partners to reply to.
- Discussions:** A section with two discussion cards: 'Page discussions' (5 threads, 77 messages) and 'WHAT ARE YOUR OPINIONS ABOUT THE LAST MEETING?'.
- Latest threads:** A list of recent forum threads with their titles, reply counts, and dates.

Thread Title	Replies	Date
Create a Recycling Bin	11	29.04.2021
Our Webinar on Media Literacy and Disinformation	19	24.04.2021
Poster Poll for the Students	16	23.04.2021
Creating Logos And Posters	20	20.03.2021
Teacher Pre-Evaluation Questionnaire	11	09.03.2021
- My forum posts:** A section for users to view their own posts.

The main discussion thread is titled **Our Webinar on Media Literacy and Disinformation** and includes a 'Subscribe' button. The discussion content is as follows:

How can you separate from fake news and right news from each other? How do you get to right information? Which sources do you use to reach information?

[Go to page](#)

Tuğçe Durmuş - 24.04.2021 @ 14:57

If I come across a news from a source I've never heard of, I'm doing some research.

Reply • Quote **Mustafa ŞVBAL** - 24.04.2021 @ 15:31

We should use familiar sources and if we look at many places while searching for something, I think we can find true and false information.

Reply • Quote **Kübra ŞVBAL** - 24.04.2021 @ 15:41

We should check the news if it is true or not. We can ask our teachers or do some researches by using different sources.

Reply • Quote **rümeysa SYYAIHL** - 24.04.2021 @ 20:44

We can reach the right information on the Internet by using the resources that are committed to being accurate and safe. In this way, we take the first step in accessing the right information. To do this, it is necessary to know the right resources first. In the right sources: Wikipedia, Google Academy and Official Resources.

Reply • Quote **Meryem öial** - 24.04.2021 @ 20:48

Anexo 33 - Atividade colaborativa com Team Maker: distribuição de grupos transnacionais

Empathize With Disadvantaged People

- 1) We have 6 topics. These topics are related to disadvantaged people in the society. We will write one sentence that shows our 'empathy' feeling to them. For example you can write to **DISABLED PEOPLE** title: 'People park their cars on pavements and it is getting hard for blind people to walk' or for **REFUGEES**: 'The refugee children are away from their home and they miss their friends.' Etc.
- 2) We created teams by using **TEAM MAKER** tool, and we have mixed our students to increase cooperation in our Project. Each teacher chose a title and decided a team to work on.
- 3) Students sign up **MINDMEISTER** with their names and school names. They will click on the title which they are supposed to write their sentences. (one sentence will be enough). But please be sure your students should write their names and school names in brackets.

<https://www.mindmeister.com/pt/1858863406?t=YWRbThEzQGE>

** For example: 'We can help families who are in need.' (Tuğçe-SVBAL)

- 4) As an outcome for this event, we expect that students' awareness for disadvantaged people in society will increase. They will use their empathy skills to understand their problems that they have to face.

TEAM MAKER

Copy & paste names below:
Format: One Name per Line

Team Names based on: Numbers

Team Opt: Output For: New Win

Output: Here are your teams:

Thanks to Timothy Harter
TeamMaker App is new!

TEAMS

Teams ,Titles and Teachers

Gül Teacher : TEAM 1 ,families in poverty

Team 1

De...
JOS...
SUS...
Pir...
Me...
RU...
RU...
Havazen SYVAHL

Cristina Teacher : Team 2 ,Discriminated girls and women

Team 2

IVA...
JOS...
ÖZ...
RIT...
Ab...
Nid...
FRANCESCO DE FILIPPIS GALDI

Anexo 34 - Atividade colaborativa Mind Map: produção escrita usando o Mindmeister online

UNDERSTAND ME!

- THE HOMELESS PEOPLE**
 - First of all they need a warm smile and a hot soup (Zehra-OIAL)
 - They don't have any home or they live in a shelter. If you help them, you'll be their home. (ASFA - O,I,K,L)
 - On rainy and cold days, we make our coffee and drink while it's raining. But they sit alone and wait they don't get wet and the rain stops. (Elif Melis ÖZDUAL)
 - We have to help homeless people safely. Roberto IS de Hippa Galdi
 - Protection centers can be built for homeless people! (Ayşenur-OIAL)
 - If we share our food and some of our objects with these people, we can help and support them in this life. (Team-SYVAHL)
- ISOLATED ELDERLY PEOPLE**
 - Older people want to be cared for and loved, but their desires are never fulfilled and so they are left alone. (EMRE -GZQAL)
 - On special days, people don't visit the elderly people they love. These elderly people live very lonely on these days. (Özkan GZQAL)
 - These days we should make video chats frequently with our grandparents as they don't feel lonely. Also this helps them discover their emotions. (Nave GZQAL)
 - Isolated elderly people, experience social relationship problems with the society, because of their old age. (Munira -SVBAL)
 - Isolated old people feel very lonely and long for their families so we can visit them and be happy. (Zeynep-OIAL)
 - Isolated elderly people do not feel like themselves as person in the society and miss their families. (Benzer-SVBAL)
 - Isolated elderly people, they may feel lonely and depressed. We should make them happy by visiting. (Kubra-SVBAL)
- REFUGEES**
 - Children forced to leave their friends, their home, their school and their country to escape poverty must experience a hardship to be able to settle in a new country that seems to them another planet. (De Hippa Galdi), Erica
 - Refugees face many difficulties in the country they want to, but what affects their psychology the most is racism. (ZYLÖZ ZLP-OZQAL)
 - Refugees have to face many problems like sheltering, diseases, reaching food or warm clothes. They are also suffer from being isolated from their families. (TRUSKE-SVBAL)
 - Refugees deserve a good life because they live far from their home, their country or in a place they never leave. (NIDE RİPİSA-OIAL)
 - Refugees need a warm house and a good life. (ZEVYEP-SVBAL)
 - Love and compassion, like must be and make them open. (İsa İsmail ÖZKUAL)
 - Older people want to be cared for and loved, but their desires are never fulfilled and so they are left alone. (EMRE -GZQAL)
- WOMEN FACING DISCRIMINATION**
 - In families with a high level of poverty, girls are deprived of education. We have to find a solution to this. (Abdülhamit GZQAL)
 - Women and girls are worthy of rising to the heavens on the shoulders. (Nida-OIAL)
 - Whenever a woman fights for herself she fights for all women. (Francesco-De Filippis-Galdi)
 - They need a warm home and good people. (Isula -SVBAL)
 - We can categorize people as homeless if they have no job and no home or they live in a shelter. If we have objects, we should help them and be nice. (ÖZKUAL-OIAL)
 - First of all they need a warm smile and a hot soup. (Zehra-OIAL)
- FAMILIES IN POVERTY**
 - and depressed. We should make them happy. (Ayşenur-OIAL)
 - We can share people's poverty when we help them. (MERYEM-OIAL)
 - Families in poverty work hard to provide good life their kids. (SUDENUR -SVBAL)
 - Not everybody is an thief. Poverty is normal, although it's a sad situation, we should learn to deal with it. (Dinç GZQAL)
 - Just we could look at the life from our neighbor's window who is suffering from poverty. (Munira-SVBAL)
 - Unfortunately, poor people have difficult life to handle with the problems. (Gül-SYVAHL)
 - Poverty is a condition that every person can live in. Even the richest of today can be the poorest of tomorrow. (Havazen-SYVAHL)
- DISABLED PEOPLE**
 - We should help disabled people as much as we can and we should not make their lives harder when they are already difficult. (Buğra - OIAL)
 - I know a lot of disabled people who have taught me to love life. (Güneş Rızaül ÖZKUAL)
 - They neglect to build ramps for people with physical disabilities. (Özkan-SVBAL)
 - The only disability in life is a bad attitude. (Francesco De Filippis Galdi)
 - I think the most difficult situation for them is the humiliating and bad looks of the people. Their disabilities are not a hindrance to allow them. (Gül Nida-SZQAL)
 - We are all part of the same family. Teresa RS DE FILIPPIS GALDI
 - I want to go out freely at night now. The discrimination to women should stop. (Emre OIAL)

Anexo 35 - Integração curricular das atividades do projeto na matriz da disciplina de Inglês dos 3 países

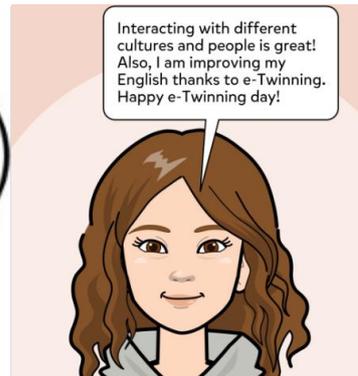
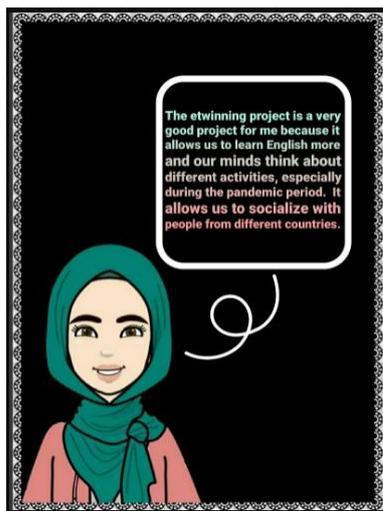
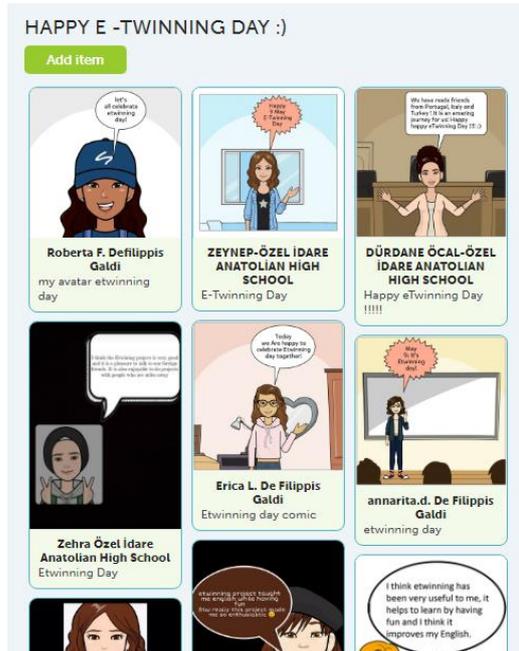
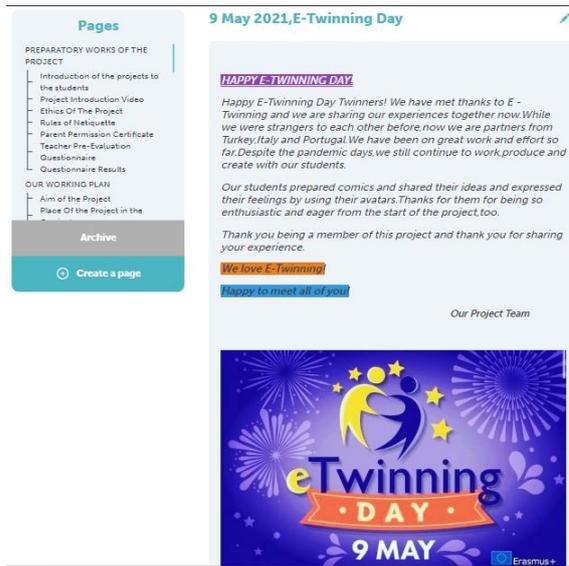
Activities	English Lesson	Other Lessons
Let's get to know students	E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.3.S1. Students will be able to express their opinions about free time activities. E9.3.S3. Students will be able to talk about their preferences of hobbies and free time activities. E.9.4.S1 Students will be able to talk about their abilities E.9.4.S.2 Students will be able to talk about their daily activities and frequencies of those activities E.11.4.S1 Students will be able to talk about future plans E11.2.W1. Students will be able to write a paragraph about their interests and abilities. E10.10.W1. Students will be able to prepare a blog about new trends on technology/architecture/fashion etc...	Language and Literature
Create a covid-19 comic	E10.6.L1. Students will be able to analyze the situation and the phrases related to giving and receiving advice. E10.1.R1. Students will be able to diagrammatize a text about everyday life into a graphic organizer. E10.8.S2. Students will be able to talk about their preferences in technological devices.	Information Technologies
Empathize with disadvantaged people	E.9.B.S3 Students will be able to express obligations, responsibilities and prohibitions in social life. E10.6.W2. Students will be able to write an advice letter about youth problems. E10.6.R2. Students will be able to make use of contextual clues to infer the possible consequences about helpful tips. E10.6.L1. Students will be able to analyze the situation and the phrases related to giving and receiving advice. E11.10.S1. Students will be able to exchange ideas about values and practices. E11.10.S2. Students will be able to make comments about moral values and norms in different cultures.	Values Education Tolerance

Create a recycling bin	E10.6.S1. Students will be able to talk about the consequences of wasting energy sources. E10.8.L2. Students will be able to determine personal opinions about technology in a video/recorded text. E10.8.S1. Students will be able to make comments on innovations by stating causes and effects.	Geography
Do it yourself	E10.6.P1. Students will be able to practice intonation in advice structures E10.6.R2. Students will be able to make use of contextual clues to infer the possible consequences about helpful tips. E10.8.S1. Students will be able to make comments on innovations by stating causes and effects.	Visual Arts
Work for street animals	E10.6.P1. Students will be able to practice intonation in advice structures E10.6.R2. Students will be able to make use of contextual clues to infer the possible consequences about helpful tips. E10.8.S1. Students will be able to make comments on innovations by stating causes and effects. E10.10.W1. Students will be able to prepare a blog about new trends on technology/architecture/fashion etc...	Values Education Responsibility
E-book	E10.8.W2. Students will be able to write an online-digital collaborative story. E10.8.L2. Students will be able to determine personal opinions about technology in a video/recorded text.	Language and Literature

Media Literacy and Disinformation webinar	E.9.10.R1 Students will be able to skim short and simple texts to draw a conclusion in terms of social media E10.6.L1. Students will be able to analyze the situation and the phrases related to giving and receiving advice. E10.6.R2. Students will be able to make use of contextual clues to infer the possible consequences about helpful tips. E10.8.L2. Students will be able to determine personal opinions about technology in a video/recorded text. E10.8.S1. Students will be able to make comments on innovations by stating causes and effects. E10.8.S2. Students will be able to talk about their preferences in technological devices. E10.8.R2. Students will be able to evaluate the effects of social media in a written text to draw conclusions. E10.8.W1. Students will be able to write a cause and effect paragraph about the importance of netiquette. E10.8.W2. Students will be able to write an online-digital collaborative story. E11.9.R1. Students will be able to scan online and printed newspaper articles E10.8.S2. Students will be able to talk about their preferences in technological devices.	Information Technologies
Play kahoot	E10.5.R1. Students will be able to make use of written instructions in order to draw a route. E10.10.L1. Students will be able to categorize the descriptive vocabulary related to objects and people in a recorded text. E10.5.S3. Students will be able to confirm information during a conversation.	Information Technologies
Chat events; *Festival and Traditions of the nations *Introduce themselves in English	E10.7.S1. Students will be able to take part in a dialogue about introducing national and international festivals. E10.7.S2. Students will be able to describe the steps of a process related to national and international festivals. E10.7.R1. Students will be able to evaluate a text to classify various cuisines around the world.	English

*Talking about Street animals and helping them	E10.7.R2. Students will be able to diagrammatize a text about different festivals all around the world. E10.7.W1. Students will be able to write a process paragraph/blog about their favourite festival. E10.4.S1. Students will be able to deliver a short speech using visuals on traditions E11.2.S1. Students will be able to take part in a dialogue about likes dislikes, interests and preferences. E10.5.S3. Students will be able to confirm information during a conversation	English
Chat events; *Festival and Traditions of the nations *Introduce themselves in English *Talking about Street animals and helping them	E10.1.S1. Students will be able to introduce themselves and others individually/ in pairs or small groups. E10.1.S2. Students will be able to exchange personal information in both formal and informal situations. E10.7.P1. Students will be able to practice the pronunciation of problematic words for Turkish learners of English (answer, determine, examine, whole, foreign, career, etc).	English
Create logo and poster	E.9.B.W1. Students will be able to prepare posters/leaflet/brochures about safety and health at work. E10.8.L2. Students will be able to determine personal opinions about technology in a video/recorded text. E10.8.S2. Students will be able to talk about their preferences in technological devices.	Information Technologies Visual Arts
Unlolt	E9.3.W1. Students will be able to write their opinions on a blog. E10.8.W2. Students will be able to write an online-digital collaborative story. E10.8.L2. Students will be able to determine personal opinions about technology in a video/recorded text.	Information Technologies

Anexo 36 - Opiniões dos participantes sobre o eTwinning, expressas num mural colaborativo



Anexo 37 - Reunião de equipa para preparação da candidatura ao Selo Europeu de Qualidade

Latest updates

User System All

Tuğçe Durmuş
our webinar on quality label progress with teachers,good luck :)

17:55 13.06.2021

Unlike • Comments 2

A great Team! Thank you for all the shared knowledge! Keep on going with eTwinning's fantastic projects!

Edit • Delete Cristina Domingues 13:03 24.06.2021

My perfect teachers :)

Durdane Ocak 03:20 14.06.2021

Anexo 38 - Autorização, de Tutores ou Encarregados de Educação, para participação no projeto eTwinning




AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO ETWINNING E DE UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Pretendo envolver os alunos da turma B, do 9º ano de escolaridade, do Agrupamento / Escola a Lã e a Neve, no âmbito da(s) disciplina(s) de Inglês num projeto eTwinning intitulado *21st Century skills: keep up with the age*. Este trabalho vai integrar-se no âmbito da lecionação do currículo das disciplinas envolvidas.

O projeto eTwinning (www.etwinning.net) permite a colaboração e aprendizagem colaborativa entre alunos da Europa, mediados pelos respetivos professores. No nosso caso, vamos trabalhar com alunos e professores do(s) seguinte(s) país(es): Itália e Turquia.

No âmbito do projeto eTwinning poder-se-ão fazer fotografias e/ou filmagens aos alunos no desenvolvimento das atividades do projeto, as quais podem ser disponibilizadas no espaço do projeto que se designa "TwinSpace". Este espaço tem páginas que podem ser públicas (visíveis por qualquer pessoa na Internet) ou privadas (visíveis apenas pelos membros do TwinSpace). Assim, solicitamos que indique se autoriza, ou não, a participação do seu educando no projeto, bem como a disponibilização da imagem do mesmo e em que condições. Mais informações a este respeito poderão ser solicitadas ao(a) Diretor(a) de Turma.

Localidade, data
A coordenadora do projeto

Eu, abaixo assinado, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, do _____ ano, da turma _____, do Agrupamento / Escola _____ tomei conhecimento da informação relativa à intenção de envolvimento do(a) meu(minha) educando(a) num projeto eTwinning. A esse respeito, declaro que:

QUANTO AO ENVOLVIMENTO NO PROJETO ETWINNING:

Autorizo o meu educando a integrar o projeto eTwinning

NÃO autorizo o meu educando a integrar o projeto eTwinning

QUANTO À UTILIZAÇÃO DA IMAGEM / SOM

Autorizo a captação de imagem / voz do meu educando, tanto em formato foto, vídeo e/ou voz e a sua utilização no espaço público do **TwinSpace**.

Autorizo a captação de imagem / voz do meu educando, tanto em formato foto, vídeo e/ou voz e a sua utilização APENAS no espaço privado do **TwinSpace**.

Autorizo apenas a representação da imagem do meu educando, através do recurso a um avatar e a sua utilização no espaço privado/público do **TwinSpace**.

NÃO autorizo a captação de imagem / voz do meu educando.

Local, data

Anexo 39 - Avaliação final do projeto, por todos os envolvidos (Linoit e Padlet)

- Avaliações de alunos e docentes disponíveis em <http://linoit.com/users/tugced/canvases/KEEP%20UP%20WITH%20THE%20AGE>

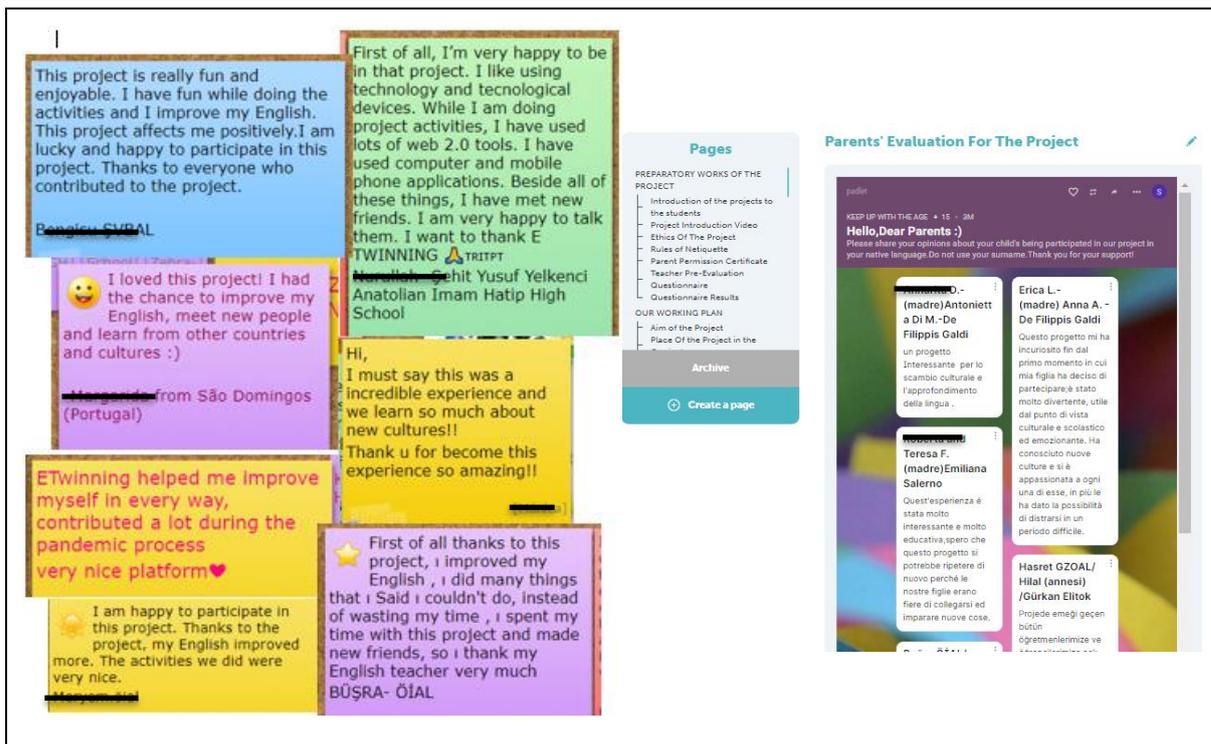
- Relatório final de avaliação disponível em <https://twinspace.etwinning.net/files/collabspac/7/77/477/160477/files/c48b1903c.pdf>

What was the best about our project?

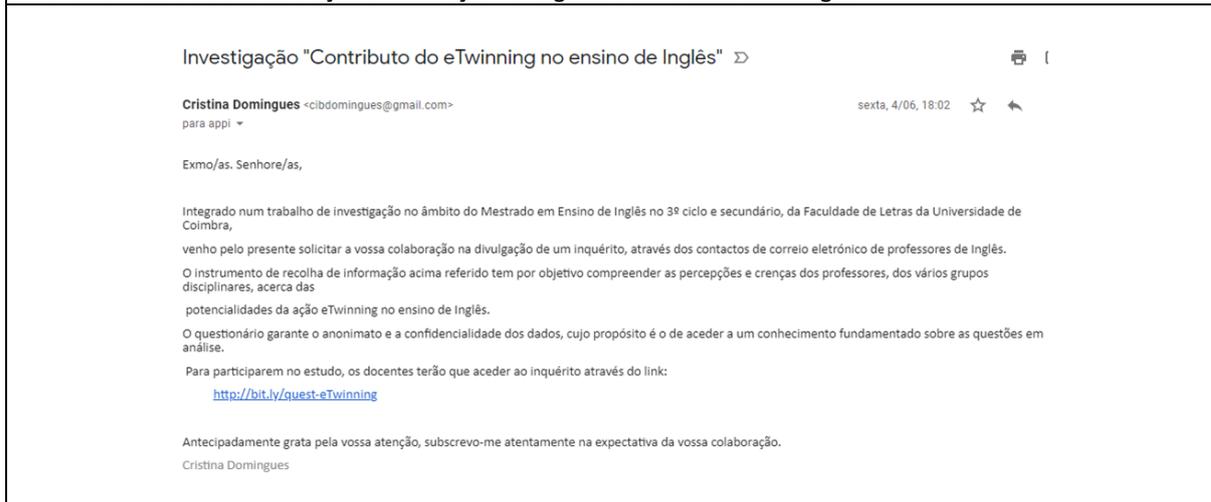
31 yant

Category	Percentage
Interacting and meeting new people in English	51.6%
Creativity activities	16.1%
Collaboration	9.7%
Social Responsibility activities	9.7%
Webinars	9.7%

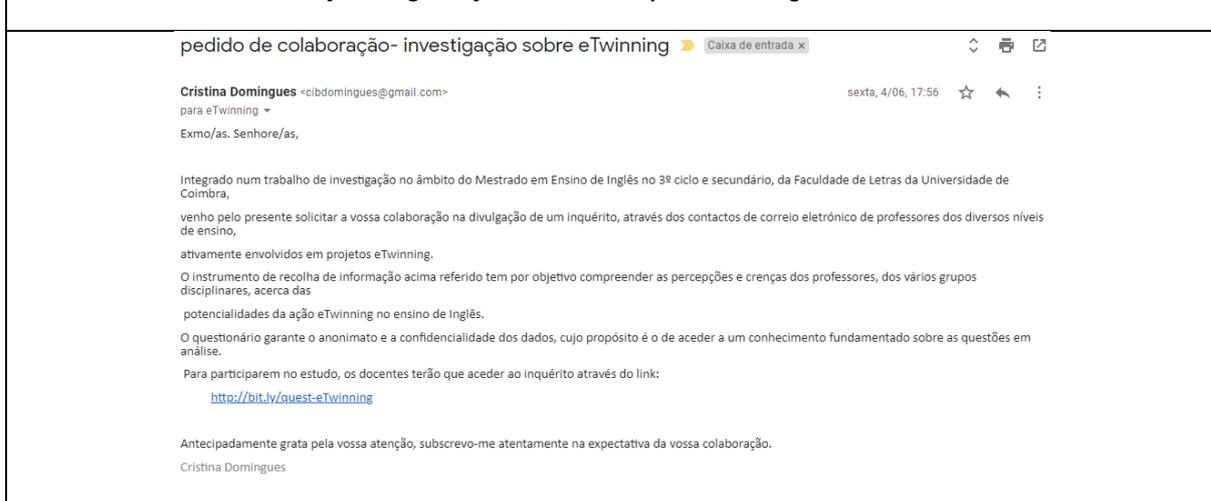
Figura - Resultados do questionário final



Anexo 40 - Pedido de colaboração à Associação Portuguesa de Professores de Inglês



Anexo 41 - Pedido de colaboração à Organização Nacional de Apoio Etwinning



Anexo 42 - Publicação no Facebook da Associação Portuguesa de Professores de Inglês

Associação Portuguesa de Professores de Inglês
14y, 27 at 9:43 PM

Inquirito: "O CONTRIBUTO DO ETWINNING PARA O ENSINO DE INGLÉS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA"
Este questionário destina-se a Docentes, de qualquer grupo disciplinar, e pretende recolher informação sobre "O contributo do eTwinning para o ensino de Inglês como língua estrangeira", no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra... See More

DOCX.GOOGLE.COM
O CONTRIBUTO DO ETWINNING PARA O ENSINO DE INGLÉS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Associação Portuguesa de Professores de Inglês
14y, 26 at 10:00 PM

Agência Erasmus+ Portugal | Edição 2021 -
Convato Selo Europeu
<https://www.erasmusplus.pt/pt/initiatives>

Until August 31 European Language Label

Anexo 43 - Publicação no Facebook do grupo eTwugas

Somos eTwugas
Public group · 750 members

About Discussion Rooms Topics Members Events Media Files

Cristina Domingues shared a link.
June 29

Olá eTwugas! Preciso da vossa ajuda, para perceber melhor o contributo do eTwinning no ensino/aprendizagem de inglês. Qualquer que seja o vosso grupo disciplinar, será uma participação muito importante. Deixo-vos o link <http://bit.ly/questionario-etwinning> para o questionário e agradeço desde já a vossa preciosa colaboração. 🙏🇵🇹

DOCX.GOOGLE.COM
O CONTRIBUTO DO ETWINNING PARA O ENSINO DE INGLÉS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

9 6 Comments 1 Share

About
Grupo eTwinning "eTwuga - Somos eTwinners" é um local de partilhas e aprendizagens. Aqui encontram-se os eTwinners mais entusiastas de Portugal... See More

- Public
Anyone can see who's in the group and what they post.
- Visible
Anyone can find this group.
- Portugal
- General

Anexo 44 - Publicação no Facebook do grupo eTwinning Madeira

eTwinning Madeira
Public group · 1.2K members

About Discussion Mentorship Rooms Topics Members Events Media Files

Cristina Domingues shared a link.
July 6

Olá eTwinners Madeirenses! Preciso da vossa ajuda, para perceber melhor o contributo do eTwinning no ensino/aprendizagem de inglês. Qualquer que seja o vosso grupo de recrutamento, será uma participação muito importante. Deixo-vos o link <http://bit.ly/questionario-etwinning> para o questionário e agradeço desde já a vossa preciosa colaboração. 🙏🇵🇹

DOCX.GOOGLE.COM
O CONTRIBUTO DO ETWINNING PARA O ENSINO DE INGLÉS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

About
eTwinning: Já conhece esta plataforma? Trata-se da maior comunidade de professores e escolas no espaço europeu. Permite a partilha de ideias e o... See More

- Public
Anyone can see who's in the group and what they post.
- Visible
Anyone can find this group.
- Funchal, Madeira
- General

Anexo 45 - Inquérito: O Contributo do eTwinning para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira

O inquérito completo está acessível em <https://bit.ly/questionarioetwinning>



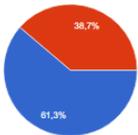
Anexo 46 - Dados recolhidos por inquérito

Todos os dados recolhidos estão acessíveis através do link <https://bit.ly/respostasetwinning>

II – Contacto com Projetos Europeus

Já participou em projetos europeus, com turmas/discipulentes?

124 respostas



Sim	81,3%
Não	18,7%

Independente das disciplinas/áreas curriculares envolvidas, considera que os discipulentes envolvidos no projeto realizaram algumas aprendizagens de inglês, durante a implementação do mesmo?

68 respostas

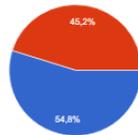


Sim	97,1%
Não	2,3%
Não sei	0,6%

IV- O contributo do projeto europeu eTwinning para a aprendizagem de inglês.

Já participou num projeto eTwinning?

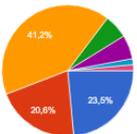
124 respostas



Sim	54,8%
Não	45,2%

Tomou contacto com o eTwinning através de:

68 respostas

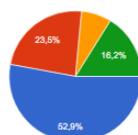


Ações de formação	41,2%
Equipa eTwinning do Serviço Nacional de Apoio	23,5%
Outros docentes	20,6%
Newsletters/email	13,2%
Redes sociais	1,9%
Integrado em projetos europeus, nomeadamente Comenius parcerias	1,9%
Numra pesquisa para preparação de aulas.	8,5%

Projetos eTwinning

Ao longo do tempo, participou em quantos projetos?

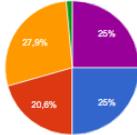
68 respostas



≤ 5	62,9%
6-12	23,6%
13-19	16,2%
≥ 20	7,3%

Considere apenas um projeto eTwinning e uma turma envolvida nesse projeto, em que o inglês foi usado maioritariamente como língua de comunicação. Qual era o nível de proficiência dos seus discipulentes, no início do projeto?

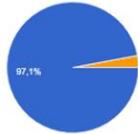
68 respostas



Iniciação (A0-A1)	27,9%
Elementar (A1-A2)	25%
Intermédio (B1-B2)	20,6%
Avançado (C1-C2)	25%
Não sei, não foi realizado esse tipo de diagnóstico.	2,0%

Recomendaria o eTwinning a outros docentes?

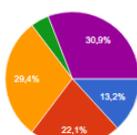
68 respostas



Sim	97,1%
Não	2,3%
Talvez	0,6%

Considere a mesma turma da pergunta anterior, em que o inglês foi usado maioritariamente como língua de comunicação. Qual era o nível de proficiência dos seus discipulentes, no final do projeto?

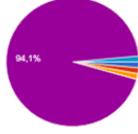
68 respostas



Iniciação (A0-A1)	30,9%
Elementar (A1-A2)	22,1%
Intermédio (B1-B2)	20,4%
Avançado (C1-C2)	13,2%
Não sei, não foi realizado esse tipo de diagnóstico.	13,4%

Que língua usou maioritariamente no(s) projeto(s) eTwinning em que participou?

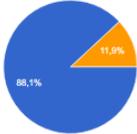
68 respostas



Inglês	94,1%
Português	4,7%
Castelhano	3,2%
Francês	2,3%
Alemão	1,9%
Italiano	1,9%
Árabe	1,9%
Hindi	1,9%

Tenciona continuar a usar o eTwinning futuramente?

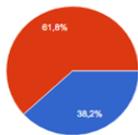
67 respostas



Sim	88,1%
Não	11,9%
Talvez	0%

Já participou num projeto eTwinning em que o objetivo central fosse a aprendizagem de inglês?

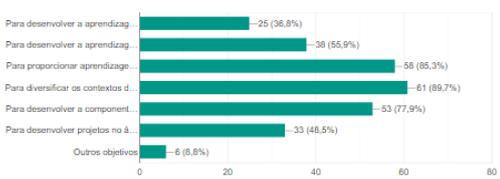
68 respostas



Sim	38,2%
Não	61,8%

Porque tenciona continuar a usar o eTwinning?

68 respostas



Para desenvolver a aprendizagem.	25 (36,8%)
Para desenvolver a aprendizagem.	38 (55,9%)
Para proporcionar aprendizagem.	58 (85,3%)
Para diversificar os contextos d.	61 (89,7%)
Para desenvolver a component.	53 (77,9%)
Para desenvolver projetos no â.	33 (48,5%)
Outros objetivos	6 (8,8%)