

# **PLATAFORMA 120 – CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO DE PARTILHA PARA OS DOCENTES DO NOVO GRUPO DE RECRUTAMENTO 120**

**O ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO NO CONTEXTO PORTUGUÊS**

---

**JOANA PINHEIRO VAZ**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no  
1º Ciclo do Ensino Básico outubro de 2018

**VERSÃO DEFINITIVA**

Provas para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

**PLATAFORMA 120 – CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO DE PARTILHA PARA OS  
DOCENTES DO GRUPO DE RECRUTAMENTO 120  
O ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NO CONTEXTO  
PORTUGUÊS**

Autora: Joana Pinheiro Vaz

Orientador: Professor Doutor José Reis Jorge

Coorientador: Mestre Pedro Frade

Outubro de 2018

## **Agradecimentos**

Aos meus pais e à minha avó Bernardete pela força que sempre me deram em tudo, e especialmente nas escolhas que fui fazendo no meu percurso profissional.

Aos meus avós Eugénio, Esperança e Manuel, que mesmo já não estando cá, olharão sempre por mim.

À minha irmã, que me inspira todos os dias a ser a melhor versão de mim.

Ao Filipe, meu segundo pai.

Ao Professor e meu Orientador, José Reis Jorge, por me ajudar a descobrir o caminho para este projeto e por me guiar ao longo do mesmo.

Ao Professor Pedro Frade, pela sua disponibilidade e contributo fundamentais.

Ao Professor Paul Figueiredo, por me fazer acreditar cada vez mais nas minhas capacidades e por me ter guiado no meu percurso profissional.

Aos meus amigos que sempre estiveram lá:

À amiga, colega e mentora Carla Reis, pela partilha de experiências e saberes, pela amizade, consideração, apoio, respeito e confiança que me ajudou a desenvolver

À Mafalda, pela amizade, apoio e partilha de saberes.

Ao Hugo, pela troca de opiniões, incentivo e por ter estado sempre lá.

À Rita, por fazer parte da minha vida em todos os momentos.

À Nina, por ser quem é e por me ter sempre incentivado e acompanhado.

À minha família, que sempre me incentivou ao longo deste recompensador percurso, especialmente à minha tia Carla, e os “porta-chaves” Raki e Sara.

A todos aqueles que por impossibilidade de nomear, sempre me acompanharam e incentivaram ao longo deste percurso.

## Resumo

O presente projeto pretende explorar e de alguma forma resumir o caminho percorrido pelo ensino do Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), desde as pioneiras Atividades de Enriquecimento Curricular até à implementação da disciplina como obrigatória. Desta obrigatoriedade nasce o Grupo de Recrutamento 120 (GR 120), que reúne os profissionais de ensino do Inglês ao 1ºCEB, aos quais se dedica este projeto. Olham-se vicissitudes, particularidades e benefícios deste processo.

Como objetivo transversal, enquadrado no referido contexto e em seu contributo, pretendeu-se criar um *website* de seu nome Plataforma 120 (P120) que assenta o seu propósito na necessidade de reunir num só espaço a variada e algo dispersa informação no que concerne o GR 120 e a sua prática pedagógica. Assumindo-se ademais como um espaço de partilha de recursos, ideias e opiniões, constituindo assim um veículo de fomento à colaboração /cooperação e ao sentimento de pertença a um grupo organizado. Na sua contextualização apresentam-se algumas impressões sobre a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino, assim como se diferencia e reúne os conceitos de colaboração e cooperação. Apresentam-se em seguida os conteúdos da P120, acompanhados pela estrutura visual, criada para a sua apresentação online.

Seguirá uma fase de testes, com conteúdos disponíveis para futura adequação. Parece de vital importância proceder à sua operacionalização em campo (P120), por forma a receber as reações dos seus (futuros) utilizadores, recolhendo assim contributos importantes para uma oferta de qualidade.

**Palavras-Chave:** Ensino do Inglês no 1ºCEB, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Grupo de Recrutamento 120 (GR 120), TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação, Cooperação/Colaboração, Plataforma 120 (P120).

## **Abstract**

The current project aims to explore the ground covered in the context of Teaching English to Young Learners, from the Curricular Enrichment Activities to the mandatory implementation of the discipline. From this obligation, the Recruitment Group 120 (RG 120) is born, which gathers the professionals in the field of Teaching English to Young Learners, to whom this project is dedicated to. We will look at vicissitudes, particularities and benefits of this process

As an overarching aim, framed by the referred context it was intended to create Platform 120 (P120) with the purpose to reunite in one space the various and somewhat disperse information in what concerns the RG 120 and its pedagogical practice. Moreover, it assumes itself as sharing/trade space of resources, ideas and opinions, constituting itself as a vehicle of increment for collaboration/ cooperation and for the feeling of belongingness within a group. In its contextualization we present some impressions on the importance of Information and Communication Technologies (ICT), as well as we differentiate and reunite the concepts of collaboration and cooperation. Following, we present the P120 contents, illustrated by its visual structure created for its presentation.

A test phase will follow with contents available for future improvement. It seems of vital importance that we proceed with its operationalization (P120) in order to attain the reactions of its (future) users, gathering important contributions for a quality offer.

**Key-words:** Teaching English to Young Learners, Curricular Enrichment Activities, Recruitment Group 120, ICT - Information and Communication Technologies, Cooperation/Collaboration, Platform 120.

## **Abreviaturas e Siglas**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

GR 120 – Grupo de Recrutamento 120

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

MEC – Ministério da Educação e Ciência

P120 – Plataforma 120

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SLA – *Second Language Acquisition*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>ii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Abreviaturas e siglas</b> .....	<b>v</b>
<b>Índice</b> .....	<b>vi</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Fundamentação Teórica</b> .....	<b>3</b>
1. A importância do ensino precoce de uma língua estrangeira .....	3
2. O ensino do Inglês no contexto português .....	7
2.1. O Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) .....	7
2.2. A obrigatoriedade do ensino do Inglês no 1ºCEB .....	11
2.2.1. Criação e especificidades do Grupo de Recrutamento 120 .....	15
2.3. Metas Curriculares do Inglês no 1ºCEB .....	18
<b>Capítulo II – Plataforma 120</b> .....	<b>21</b>
1. A importância das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no contexto pedagógico .....	21
2. A importância da colaboração e cooperação entre docentes .....	23
3. Plataforma 120 – Conteúdos .....	24
3.1. Website .....	24
3.2. Quem somos .....	24
3.3. Grupo 120 .....	25
3.4. Concursos .....	26
3.5. Recursos .....	27
3.6. Login .....	28
3.6.1. Área Reservada .....	29
<b>Conclusão (Reflexões Finais)</b> .....	<b>30</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>32</b>

Referências Legislativas.....	33
Anexo 1 – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) .....	34
Anexo 2 - Plataforma 120 (website).....	35

## Introdução

Este projeto nasce na sequência da criação recente (2015) do Grupo de Recrutamento 120 (GR 120) pela Portaria n.º 260-A/2014 de 15 de dezembro, representando este os docentes qualificados para o Ensino de Inglês ao 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB). Como principais objetivos deste projeto que apresento, definem-se: a exploração das especificidades do ensino do Inglês no contexto português e a criação do GR 120, sendo que, sem demérito, a informação disponibilizada acerca deste parece ainda demasiado dispersa e por vezes confusa/contraditória; e a criação de uma plataforma original (Plataforma 120) online onde a partilha de informação, experiências, recursos e, geralmente falando, troca de ideias entre profissionais deste grupo são a principal premissa. Visa, não menos importantemente, a aproximação entre os profissionais da área e a prática cooperativa/colaborativa em torno deste recurso, contribuindo para a sua otimização e para o desenvolvimento do sentimento de pertença a um grupo, algo relevante, dada a sua tão recente criação.

Num primeiro momento (capítulo I), e por forma a contextualizar a discussão, explora-se a importância do ensino precoce de uma língua estrangeira, apontando-se os fatores da idade e horas de contacto com a disciplina, como os mais relevantes no caminho para a proficiência. Faz-se ainda referência aos aspetos cognitivos e afetivos envolvidos na aprendizagem de uma segunda língua, como integrantes inalienáveis neste processo. Aspetos que se relacionam na aprendizagem da língua materna (L1) e da segunda língua (L2) são explanados, assim como os benefícios que podem trazer em conjunto.

Em seguida, delinea-se o caminho percorrido no que concerne o ensino do Inglês no contexto português, olhando-se para os seus primeiros passos, dados através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em 2005, até à introdução da disciplina de Inglês no currículo obrigatório do 1ºCEB no ano letivo 2015/2016. Partilham-se balanços da implementação de ambas as fases, discutindo-se aspetos positivos e negativos tidos em conta para esta melhoria da oferta existente. Aqui se descortina a necessidade de investir mais na formação profissional dos professores e no incremento das horas de contacto com a disciplina do Inglês, ou no limite, a sua introdução mais precoce.

Passamos às especificidades do GR 120, fazendo referência às qualificações necessárias e as contingências e benefícios deste processo, assim como a sua operacionalização em campo, onde se explicitam: a componente horária, remuneração e outras particularidades que diferenciam o ensino privado e público. Faremos uma breve exploração às Metas Curriculares definidas para o Ensino do Inglês no 1ºCEB e apresentação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, visto que são conteúdos a ser disponibilizados na Plataforma 120 (P120) e dado o contributo que trazem para a nossa discussão sobre a necessidade de uniformização de conteúdos programáticos.

No capítulo II, abordarei o segundo objetivo deste projeto – a criação e desenvolvimento da P120. Por forma a enquadrar a sua pertinência, começo por abordar brevemente a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto pedagógico, sendo que está no âmago deste projeto o foco nesta ferramenta enquanto veículo de aproximação entre docentes.

Em seguida, diferenciam-se os conceitos de colaboração e cooperação, que embora facilmente se confundam em diferentes momentos, assumem-se como objetivos a fomentar pela existência da P120, que culminarão com o mencionado reforçar de um sentimento de pertença a um grupo específico. A educação é um processo intemporal e fundamental ao desenvolvimento do ser humano, tal como a cooperação/colaboração se assume como facilitadora da aprendizagem.

Na parte final deste capítulo (II) explicitam-se os conteúdos da P120, passo a passo, ilustrando-os com o visual pensado e criado para este projeto, com vista a ser devidamente apresentado em suporte virtual.

Este projeto pretende ser uma primeira apresentação do que se pretende viabilizar para os docentes do GR 120, sendo que, antes da sua versão final, importa abordar estes profissionais utilizando vários métodos de contacto, por forma a aferir a relevância prática do projeto como está, pretendendo otimizar o recurso com esse feedback. A resposta dos seus destinatários quanto às utilidades e a consequente complementação de conteúdos, contribuirá então para suplementar as funcionalidades da P120, que poderão surgir de outras necessidades identificadas por este grupo de profissionais.

## Capítulo I – Fundamentação Teórica

### 1. A importância do ensino precoce de uma língua estrangeira

Qual a importância de ser proficiente numa segunda língua? E quando devemos começar a aprendê-la por forma a atingir um nível quase nativo?

Parece bastante consensual, observando as exigências do mercado de trabalho, que se torna cada vez mais difícil a empregabilidade de um indivíduo que não saiba comunicar em pelo menos mais uma língua, para além da materna. Compreendemos esta predileção atendendo à sociedade globalista em que vivemos, onde o Inglês (que aqui se refere pelo cabal propósito desta discussão) é reconhecido facilmente como a língua franca mais adotada pelo mundo fora. Assim, não ser proficiente na mesma, coloca qualquer candidato/candidata em desvantagem e até, crescentemente, mais distanciado daquela que é a nossa realidade social, já que, mesmo aparte do mencionado aspeto profissional, a recolha e atualização da informação se faz, em grande parte, pela língua inglesa.

Estabelecida a relevância da aquisição desta ferramenta crescentemente necessária, importa debruçarmo-nos sobre o processo de *Second Language Acquisition* (SLA) através da sucinta exploração de diferentes perspetivas sobre o mesmo.

Uma das questões mais debatidas no âmbito da SLA tem sido a influência da idade neste processo. Neste contexto de exploração, Sang (2017), debruça-se sobre a literatura existente, reunindo algumas importantes conclusões. O autor começa por referir a crença geral de que crianças mais pequenas aprendem uma segunda língua (L2) mais facilmente que crianças mais velhas ou adultos, mencionando a plasticidade do cérebro, tornando-se este processo menos fácil após os 9 anos de idade. Não falamos aqui de uma incapacidade absoluta de adquirir competência linguística numa L2, mas antes no que concerne a possibilidade de alcançar proficiência semelhante à L1 (língua materna) do indivíduo. Sang (2017) refere inclusive que, crianças mais velhas podem mesmo ter vantagens em relação às mais novas devido ao seu estágio de desenvolvimento. No entanto, estas últimas, a longo prazo, ultrapassarão quem começou a sua aprendizagem mais tarde. Outros fatores a ter em conta são: a qualidade da instrução, o contexto socioeconómico e o número de horas de contacto. Este último

aspecto é sem dúvida (a par da idade) um dos fatores mais determinantes na aprendizagem de uma L2, não fosse a imersão na mesma um princípio que aprendemos a viabilizar no contexto de sala de aula. Quanto mais contacto e oportunidades um aluno tiver com uma L2, maior a possibilidade de se tornar proficiente na mesma.

Santana, García-Santillán & Chavez, (2017) também se debruçam sobre as variáveis que afetam a proficiência no Inglês enquanto L2, indicando o número de horas de instrução, o tipo de escola e a frequência com que os alunos leem em Inglês. Ademais, chamam a atenção para os fatores cognitivos e afetivos envolvidos no processo de SLA, assim como um comentário à influência da idade.

De acordo com Mitchel & Myles (2004, cit. in Santana et al., 2017), os fatores cognitivos envolvidos no processo de SLA incluem a inteligência, aptidão e a estratégia de aprendizagem adotada. Acredita-se, dizem, que pessoas com uma inteligência acima da média terão mais facilidade na aprendizagem de uma L2. Embora não seja fácil distinguir aptidão linguística de inteligência geral, alguns estudos parecem apontar para a ligação entre habilidades específicas e o processo de aprendizagem de L2 (Gardner & McIntyre, 1992; Mitchell & Myles, 2004; cit. in Santana et al., 2017), como seja: a capacidade de codificação fonética, a sensibilidade gramatical, a capacidade para a aprendizagem indutiva da linguagem e a memória associativa. A juntar à aptidão natural, a vontade/motivação para investir a fundo no próprio processo de aprendizagem tem também, certamente, grande influência.

Quanto aos fatores afetivos, Santana et al. (2017) enumeram a empatia, autoestima, extroversão, inibição, ansiedade e atitudes. Segundo Mishan (2005, cit. in Santana et al., 2017), as atitudes tomam especial importância, sendo que quanto maior for o interesse do aluno na língua e sua cultura, mais fácil se tornará a aquisição. No que diz respeito ao ambiente sociocultural mencionado, importa notar que a aprendizagem de uma L2 não só se desenvolve exponencialmente em contexto social, mas a razão para a aprender prende-se absolutamente com a necessidade de comunicar com outros, algo intrinsecamente humano. O fator emocional, importante em qualquer processo de aprendizagem, pode ser melhor acompanhado quanto mais cedo se introduzir uma L2, sendo que as crianças terão menos tendência para se sentir inseguras quando a aprendizagem da mesma não lhes é apresentada como algo tão consciente e dependente de resultados.

No que concerne a idade, Santana et al. (2017) acreditam que esta poderá não ser um fator tão determinante quanto as horas de instrução. Salvaguardando o ponto de que quanto mais horas de instrução, mais proficiente será o aluno, colocando para segundo plano o fator da idade. Nas suas conclusões, os autores não só apontam o número de horas de contacto como fundamentais, como acreditam que este aspeto, a par da implementação de programas de fomento de leitura em L2 serão determinantes para desenvolver e consolidar a proficiência dos alunos.

Konishi, Kanero, Freeman, Golinkoff & Hirsh-Pasek (2014), apontam 6 princípios fundamentais da linguagem aplicados no SLA, sendo estes:

- As crianças aprendem o que ouvem mais – a frequência importa; quanto mais vezes se repetir vocabulário, mais familiar este se torna. Ademais, as crianças expostas desde cedo a duas línguas apresentam regularmente um vocabulário mais vasto.
- As crianças aprendem palavras para objetos e situações/eventos que lhes interessam – “language learning is enhanced when the words a child hears bear upon and are pertinent to the objects of engagement, interest and feelings...” (p. 407, Bloom, 1993, cit. in Konishi et al., 2014).
- Contextos interativos e responsivos em vez de ambientes passivos, promovem a aprendizagem da linguagem – períodos que envolvam interação/foco conjunto, o afeto positivo, sensibilidade, cooperação e aceitação, possibilitam à criança o *scaffolding* necessário para facilitar a aquisição da linguagem (L1 e/ou L2).
- As crianças aprendem melhor em contextos significantes – as aprendizagens ligadas ao contexto, rotina e interesses da criança motivam-na não só para querer aprender, mas para replicar estas aprendizagens em contextos sociais.
- As crianças precisam de ouvir exemplos diversos de palavras e estruturas linguísticas – quanto mais diverso for o vocabulário utilizado (tanto por pais como por educadores/professores), mais rico se tornará o repertório da criança e a sua literacia.
- O desenvolvimento do vocabulário e da gramática são processos recíprocos – embora o foco nas regras formais de qualquer língua (L1

e/ou L2) não seja apresentado às crianças num primeiro momento, onde a aprendizagem é um processo mais inconsciente, a maneira como comunicamos com elas possibilita-lhes o entendimento da colocação correta das palavras e de como se constroem diferentes frases.

Na sua revisão de literatura sobre SLA, *The Language Research Centre (LRC)* da Universidade de Calgary (2006) aponta sumariamente os efeitos da L2 na L1 de um indivíduo, sendo que o aumento da exposição a uma segunda língua possibilita: o aumento da complexidade sintática discursiva utilizada; o aumento das capacidades linguísticas – estratégias narrativas, mais aptidão ao nível da escrita e leitura ao nível da L1; aumenta as aptidões não linguísticas – o pensamento divergente, as aptidões metalinguísticas, as atitudes perante o Outro e os resultados e aptidões ao nível da matemática.

Olhando para o conjunto da literatura explorada, como mencionei, alguns autores consideram a idade como um fator mais, outros menos, relevante. Várias investigações apontam as horas de contacto com a L2 como o fator mais determinante e ambas as posições fazem um bom argumento. Sendo que no contexto português as horas de contacto são ainda pouco expressivas, e de momento previsivelmente imutáveis, a idade pode ser aqui determinante. Segue lógico o pensamento de que, dada a frequência de instrução adotada, quanto mais cedo for introduzida a aprendizagem de uma L2, mais familiaridade o aluno terá, e, a seu tempo, mais proficiente se tornará. A disciplina de Inglês, parece então, seria benéfico fazer parte do contexto diário da criança desde o pré-escolar, o que acontece de facto, embora que, de forma frequente, só no contexto do ensino privado. Ademais, a aposta no ensino bilíngue parece estar a crescer no contexto português, o que me parece, em nota pessoal, ser bastante positivo e cada vez mais pertinente.

Em seguida, passaremos à exploração do ensino do Inglês em Portugal, descrevendo o seu percurso inicial desde a oferta curricular facultativa viabilizada pelas AEC, até à implementação do ensino obrigatório da disciplina no 1ºCiclo (nomeadamente, no 3ºAno e após, no 4ºAno de escolaridade) e subsequente criação do GR 120, que reúne e propõe diretrizes para a qualificação dos profissionais na docência do Inglês neste ciclo de ensino.

## 2. O ensino do Inglês no contexto português

### 2.1. O Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC)

Num primeiro momento, a disciplina de Inglês é introduzida nas escolas pelo Ministério da Educação e Ciências (MEC) em 2005 pelo Despacho 14753/2005 de 5 de julho, e consolidado mais tarde pelo Despacho 12591/2006, de 16 de junho de 2016. À luz dos mesmos, é elaborado o *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005)*, apresentando os fundamentos/relevância desta proposta e oferecendo orientações programáticas para a sua implementação. De acordo com o estabelecido, passa a ser obrigatória nas escolas tuteladas pelo MEC a disciplina do Inglês como oferta complementar gratuita aos 3º e 4º anos de escolaridade, numa frequência recomendada de 1 hora e 30 minutos semanais, onde se concebia, se necessário, a constituição de turmas mistas.

Inicialmente, este programa é pensado e dirigido apenas aos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade, e baseia-se nos seguintes pressupostos que enumera:

- da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
- do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;
- dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
- do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.

Em 2008, pelo Despacho 14460/2008, de 26 de maio, é alargada a oferta da disciplina de Inglês a todo o 1ºCEB, passando os alunos do 1º e 2º anos também a ser contemplados. Esta medida é tomada pelo MEC na sequência do sucesso observado na sua primeira forma de implementação.

No curso da implementação do referido programa, o MEC percebe a necessidade de adequar os requisitos no que concerne as habilitações iniciais recomendadas para os docentes responsáveis pelo ensino do Inglês nas escolas. Nos despachos indicados, alarga-se o alcance do acesso à docência da disciplina a titulares de outros cursos superiores na área das línguas e/ou dotados de certificação por instituições reconhecidas como o *Cambridge* ou a *International House*.

A gestão e contratação dos professores das AEC não era realizada inicialmente pelos Agrupamentos Escolares, esta estava frequentemente a cargo de empresas externas, designadas habitualmente como entidades promotoras, à luz de protocolo estabelecido com a Câmara Municipal de cada zona. Esta parceria era estabelecida em procedimento concursal e a verba atribuída pelo MEC para a execução do programa era gerida por ambas as instituições envolvidas. Como tal, a relação de trabalho era estabelecida em regime de prestação de serviços entre docente e entidade promotora, pelo curso do ano letivo a que reportava, sendo ou não passível de renovação. Quanto aos alunos, os manuais adotados para a disciplina eram oferecidos aos inscritos, sendo que a frequência da mesma era de carácter facultativo.

Decorridos os primeiros anos de introdução do Inglês nas escolas, a APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) leva a cabo uma observação detalhada desta implementação, resultando em 2008/2009 na publicação de um *Relatório Final de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Neste documento, chama a atenção tanto para aspetos positivos observados como para áreas a melhorar/adequar. Resultante desta observação, destacam-se os seguintes pontos positivos, descritos em linhas gerais:

- tanto em contexto de sala de aula como em outras interações, verificou-se o aumento da preferência pelo uso da língua inglesa, possibilitando aos alunos um alargado contexto de exposição;
- o estímulo do uso da língua inglesa pelos alunos, abrindo a possibilidade para a utilização de metodologias mais centradas no mesmo, em detrimento da enumeração/transmissão de listas de vocabulário pelo professor;
- a diversificação de atividades e estratégias com recurso ao lúdico e apelando à criatividade dos alunos;

- a alteração de procedimentos relativos à avaliação, revelando uma maior proximidade às propostas sugeridas nas Orientações Programáticas;
- a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa, a boa relação pedagógica e uma maior adequação da gestão de sala de aula.

No que concerne os aspetos negativos, a APPI, enumera os seguintes:

- a insegurança na tomada de decisões pedagógicas e na elaboração de materiais;
- a falta de apoio pedagógico por parte da Entidade Promotora/Entidade Parceira;
- a inexistência de articulação com o professor titular e/ou com o Departamento de Línguas do Agrupamento;
- a falta de integração do Inglês e das outras Atividades de Enriquecimento no Projeto Curricular da Turma e da Escola.
- não foram utilizadas estratégias de ensino/aprendizagem com recurso ao lúdico e a atividades criativas;
- as metodologias foram inadequadas ao nível de ensino e à faixa etária;
- houve a preocupação de fazer testes para avaliar/classificar, testes demasiado formais, baseados na sistematização gramatical, o que constitui um procedimento não aconselhável.

A APPI sublinha que a grande maioria dos aspetos negativos observados se prendem com a fraca ou inexistente monitorização e auxílio das entidades promotoras, que não pareciam mostrar qualquer preocupação em acompanhar os professores e/ou em oferecer formação adequada e necessária.

No âmbito desta mesma observação, a APPI conduziu a aplicação de questionários aos professores por forma a aferir possíveis dificuldades e/ou constrangimentos à sua prática diária. Desta auscultação, percebe-se a insatisfação dos professores no que concerne a dimensão das turmas e a preponderância de casos de indisciplina; a existência de turmas mistas que obrigam a uma adequação bastante complicada, quer pela disparidade de conhecimentos quer pela utilização de manuais/materiais diferentes; a falta de materiais consumíveis (em alguns casos, até manuais) e a inadequação dos espaços; o afastamento e a falta de articulação e

planificação entre Professor Titular e Professor de Inglês; a assiduidade irregular dos alunos, dado o carácter facultativo da disciplina; a falta de tempo – para reunir com outros professores, e para as deslocações entre escolas.

Ao longo da minha experiência de ensino da disciplina de Inglês no âmbito das AEC, fui tendo contacto com diferentes abordagens ao nível da gestão das atividades e verbas consagradas. Nos primeiros anos, a nós professores eram facultados materiais pelo período do ano letivo a decorrer, e oferecidos aos alunos os manuais correspondentes. Eram obsequiadas pela entidade gestora formações adequadas à prática, e a realização de reuniões (remuneradas) era procedimento comum. No entanto, ao longo dos anos, a situação dos docentes de Inglês nas AEC foi-se tornando cada vez mais precária, quer por alegada apropriação indevida de verbas, quer pelo alargamento da oferta complementar a outras disciplinas autonomamente escolhidas por entidades gestoras, Associações de Pais e/ou Agrupamentos Escolares. Desta conjuntura, resultou a atribuição de um menor número de horas letivas aos docentes de Inglês, a diminuição subsequente da remuneração atribuída por aula, a inexistência de materiais de trabalho, quer para professores quer para alunos, e o desligamento progressivo das entidades gestoras com os seus profissionais em campo. Este último aspeto verificou-se essencialmente no procedimento das contratações que em alguns casos era feita sem ser presencialmente, no término da prática de observações supervisionadas de onde resultaria a aferição da qualidade dos serviços oferecidos, e na autogestão dos docentes, sujeitos a trabalhar sem materiais, apoios e/ou orientações.

O que inicialmente parecia uma proposta enriquecedora no âmbito da educação, foi-se tornando progressivamente um negócio, mais centrado nos interesses das suas entidades promotoras do que nos alunos e profissionais cooperantes. Na minha experiência pessoal, algumas escolas foram-se apercebendo-se desta abordagem negativa, tendo passado a gestão das AEC para os Agrupamentos Escolares e Associações de Pais, à partida mais conscientes da qualidade necessária a ser oferecida aos alunos.

Com vista à homogeneização de práticas no âmbito do ensino do Inglês no 1ºCEB, o MEC vem a introduzir mais tarde a obrigatoriedade da disciplina, primeiro no 3ºano de escolaridade e conseqüentemente no 4ºano. As especificidades desta medida serão exploradas em seguida.

## **2.2. A obrigatoriedade do ensino do Inglês no 1ºCEB**

O Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, introduziu, com carácter obrigatório, o ensino do Inglês a partir do 3.º ano de escolaridade, com implementação prática no ano letivo 2015/2016.

A referida medida é tomada com base na necessidade da uniformização do currículo, sendo que, dada a obrigatoriedade da disciplina a partir do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, era necessário acabar com a disparidade de conhecimentos dos alunos, dado o carácter facultativo da disciplina no 1.º CEB. Consequentemente, previram-se no mesmo documento, a adequação dos conteúdos programáticos da disciplina de Inglês nos seguintes ciclos de ensino (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico) necessariamente produto desta nova equidade introduzida pela obrigatoriedade precoce.

Antecipando esta medida, e como referido, dada a necessidade de uniformização, o CNE (Conselho Nacional da Educação) elabora em 2014 um Relatório Técnico que se constituiu como um parecer importante no caminho da integração do Inglês no currículo do 1.º Ciclo. No referido documento, começa por se apontar a importância da introdução precoce de uma L2, dada a

empatia da criança para com sonoridades alheias à sua língua materna, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar [... sendo que] também nessas idades [...] [a] descoberta de outras línguas é apontada como um meio para melhor entender o outro e para construir a sua própria identidade (CNE, 2014, p. 4).

De acordo com o referido Relatório, “[u]ma das vantagens de começar cedo traduz-se na aquisição de níveis de competência equivalentes aos dos nativos (pronúncia e entoação). De igual modo, a sensibilidade ao ritmo e à fonologia aumenta com a exposição à língua. (CNE, 2014, p. 7).

Neste parecer do CNE (2014), as referências à introdução precoce, tão cedo quanto no pré-escolar, são constantes e enunciadas como extremamente positivas. No entanto, tal realidade, acreditam, irá demorar anos a suceder. Para já, a implementação recente no 1.ºCEB parece ser um passo significativo neste sentido. Não basta somente integrá-la no currículo, é necessário tornar possíveis as condições para assegurar a

eficácia da sua ação, nomeadamente: ambiente, método, continuidade, métodos adotados, formação adequada dos professores e exposição à língua.

O CNE (2014) procedeu ainda à recolha da opinião de 18 especialistas de diversas áreas de investigação, assim como à recolha de dados de relatórios/pareceres/artigos, visando fazer um balanço sobre o Ensino do Inglês no âmbito das AEC. Os aspetos positivos e negativos são apresentados nos Quadros 1 e 2, e seguem a linha de considerações apresentadas pela APPI (2008/2009). Os fatores observados, que a seguir se indicam (Quadros 1 e 2) serviram para o processo de consciencialização das escolhas a fazer numa eventual implementação do Inglês como disciplina obrigatória, servindo como tal um dos cabais propósitos desta discussão.

Quadro 1 – Aspetos positivos do ensino do Inglês no âmbito das AEC (CNE, 2014, p. 25)

O ensino do Inglês nas AEC (em larga escala) potenciou a generalização da oferta de uma língua estrangeira a aprendentes cada vez mais novos, alinhando a política educativa nacional com as políticas de língua europeias.
O ensino do Inglês teve a vantagem de sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, na perspetiva do plurilinguismo e com o desenvolvimento de competências interculturais e de uma atitude positiva face às línguas.
Referido como positivo o alargamento da oferta de Inglês tratando-se de uma língua de comunicação internacional com papel relevante no mundo global.
Relativamente aos professores envolvidos foi assinalado como positivo o facto de a maioria apresentar conhecimentos de Inglês de nível B1, no mínimo.
As AEC contribuíram para a mudança do regime de monodocência no 1º ciclo do ensino básico, decorrente da articulação estabelecida entre o professor especialista e o professor generalista.

Quadro 2 – Aspectos negativos do ensino do Inglês no âmbito das AEC (CNE, 2014, pp. 26-27)

Apontou-se a falta de formação dos professores de Inglês nas AEC a nível didático e pedagógico, nomeadamente a pouca preparação para o ensino precoce da LE.
O recrutamento dos professores, por sua vez, não foi criterioso e levantou inúmeras dificuldades.
Enquanto entidades promotoras, algumas autarquias contrataram empresas que não tinham o devido conhecimento da realidade das escolas e das crianças nem estavam devidamente certificadas/qualificadas para o efeito. A relação entre entidades promotoras e as empregadoras foi incipiente.
A implementação do Inglês ficou muito dependente das entidades promotoras, autarquias na maior parte dos casos. Isto criou situações de desigualdade pois nem todas apostaram do mesmo modo num programa consistente de articulação entre todos os envolvidos.
Os professores recrutados podiam ser das mais variadas áreas, desde que tivessem certificado, ou alguma experiência com crianças, em ATL. Contudo, alguns professores não estavam preparados metodologicamente para aquele nível de ensino. E alguns não tinham o devido conhecimento científico/linguístico.
Outro fator que levava a problemas no recrutamento deveu-se à indefinição do enquadramento profissional dos professores de Inglês no 1º ciclo, associada a uma baixa remuneração, causando uma grande rotatividade de docentes que deixavam as AEC à procura de melhores condições de trabalho, o que provocava instabilidade pedagógica.
A oferta de formação não foi suficiente para colmatar as lacunas iniciais e não houve o acompanhamento e a supervisão necessários.
Relativamente a orientações programáticas, são apontadas insuficiências por não existir um plano de estudos específico para cada ano, mas apenas linhas orientadoras e sugestões metodológicas para os dois primeiros e para os dois últimos anos. As orientações programáticas não apoiaram devidamente os professores que não dominavam as estratégias de ensino adequadas aos alunos daquele nível de ensino.
As instalações onde decorriam as AEC poderiam ser mais adequadas. Para além disso, a carga horária do Inglês era insuficiente e a sua distribuição inadequada. As aulas de Inglês no fim do dia escolar, quando os alunos já estavam cansados, foram geradoras de indisciplina revelando-se pouco produtivas.
Embora a oferta do Inglês fosse obrigatória, o facto de ser extracurricular e de frequência facultativa provocou, à partida, uma desigualdade entre os alunos. Este aspeto traduziu-se no facto de os alunos atingirem o segundo ciclo com conhecimentos díspares o que provocou a heterogeneidade do grupo-turma. Se alguns professores do 2º ciclo souberam trabalhar esta diversidade, outros não tiveram em conta as aprendizagens anteriores dos alunos. Foi notória a falta de articulação com o segundo ciclo.
Não considerar as aprendizagens anteriores leva a que alunos percam o entusiasmo e interesse na descoberta uma vez que têm de recomeçar as aprendizagens e acabam por ter maus resultados nesta disciplina. É notória a falta de articulação entre ciclos, de progressão e sequencialidade das aprendizagens.
O excesso de anos de frequência do Inglês com aprendizagens em “espiral”, de um modo extensivo, provocava desinteresse e desmotivação.
A falta de manuais e de outros recursos pedagógicos também terá prejudicado e/ou condicionado as aprendizagens.
Não houve um trabalho com o professor generalista que permitisse articular o Inglês com as matérias curriculares. Esta falta de ligação e de articulação horizontal decorreu, em parte, da inexistência de componente não letiva para preparação de aulas e para momentos de articulação com o professor titular da turma.
O insucesso na disciplina é atribuído ao cansaço e à falta de motivação dos alunos que, por não haver uma avaliação final na disciplina de Inglês, acabam por não lhe dar a devida importância.

Com vista à integração do Inglês no currículo do 1ºCEB, o CNE (2014) faz recomendações no que concerne a carga horária semanal, aconselhando 2/3 horas semanais; refere o AILC (Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos, mais conhecido como CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) como a metodologia de ensino mais eficaz pretendendo associar a aprendizagem da língua à dos conteúdos programáticos; quanto à idade de introdução, embora os especialistas apontem que seria importante que esta se iniciasse no 1ºano do 1ºCEB, a realidade portuguesa não o permite (devido à falta de recursos humanos e financeiros), e como tal, recomenda-se a introdução no 3ºano de escolaridade e o alargamento gradual aos anos anteriores. No caso dos 3º e 4º anos, as aprendizagens deveriam centrar-se nas componentes escrita, oral e de leitura, integrando os conteúdos de outras disciplinas (CLIL). A verificar-se mais tarde a sua introdução nos 1º e 2º ano do 1ºCEB, o foco estaria na iniciação à língua e sensibilização para a diversidade linguística e cultural.

O último aspeto explorado pelo CNE (2014) recai sobre o perfil dos docentes que seriam afetos ao ensino do Inglês no 1ºCEB. Primeiro, passaria por indicar a situação de monodocência coadjuvada, sendo que o Professor Titular não adquiriu, muitas vezes, as competências para lecionar a disciplina de Inglês. Em segundo, os professores especialistas de língua não possuem muitas vezes as competências pedagógicas para o ensino do 1ºCEB. Como tal, em ambas as situações, existe a necessidade de formação adicional.

O CNE (2014), propõe a oferta de complementos de formação aos grupos 220 e 330 e a criação de oferta superior (licenciatura/mestrado) no âmbito do ensino do Inglês ao 1ºCEB. Outra possibilidade seria também a de possibilitar a estes profissionais a experiência de imersão linguística num país de expressão inglesa como parte da sua formação.

O parecer discutido serviu como linha de base para a integração curricular do Inglês no 1ºCEB e como orientação para definir as qualificações necessárias para a docência neste Grupo de Recrutamento, que se veio a denominar 120. Passaremos a explorar as suas especificidades em seguida.

### **2.2.1. Criação e especificidades do Grupo de Recrutamento 120**

Pela Portaria n.º 260-A/2014 de 15 de dezembro, vêm a definir-se as qualificações necessárias para a docência do Inglês no 1.ºCEB, resultando desta a criação do Grupo de Recrutamento 120 (GR 120) e a abertura de novos mestrados com vista à obtenção de certificação própria.

No que concerne a qualificação para o GR 120, o MEC define as seguintes condições de acesso, conforme descrito na referida Portaria:

- Ficam qualificados profissionalmente para a docência no grupo de recrutamento 120 os titulares de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 110/220/330 que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:
  - a) Ter um ano de experiência de ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico;
  - b) Ser titular de uma das seguintes qualificações: (i) Complemento de formação superior com 40 créditos; (ii) Diplomas CELTA e YL; (iii) Módulos READY, STEADY e GO do diploma CiPELT.
- Experiência de ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico
  - 1 – A experiência de ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico a que se referem os artigos 3.º a 5.º deve ter sido adquirida no âmbito da Oferta Complementar ou das Atividades de Enriquecimento do Currículo.
  - 2- O modo de apuramento da duração da experiência de ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico a que se refere o número anterior, as entidades escolares competentes para certificar e a forma de proceder à certificação são fixados por despacho do Diretor-Geral da Administração Escolar publicado na 2.ª série do Diário da República.
  - 3 – A experiência de ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico a que se referem os artigos 3.º a 5.º pode ser adquirida nos termos fixados pela presente portaria, simultaneamente com os restantes requisitos previstos para aquisição de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120.

Seguindo as linhas de orientação do MEC, os docentes dos grupos de recrutamento 110, 120 e 330 não precisariam de frequentar o Mestrado de Ensino de Inglês ao 1ºCEB, sendo apenas obrigatório para os profissionais das AEC que não possuíssem qualificação para a docência. No entanto, o acesso a este mestrado para estes profissionais tem em conta os seus anos de experiência nas AEC e outros certificados/qualificações obtidas na área da língua inglesa. Estes pressupostos teriam de ser sempre cumpridos por forma a possibilitar o acesso, assim como, naturalmente, a verificação de qualificação anterior ao nível de licenciatura.

Em 2016, no Instituto Politécnico de Bragança, realizou-se o 1º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2016 – *1st International Conference on Teacher Education*), onde se pretendeu discutir os últimos 10 anos do ensino de Inglês no 1ºCEB com enfoque nas questões relativas à formação de professores, que se levantaram com a obrigatoriedade da disciplina. A legislação que aprovou o complemento de formação para os professores pecou por ser tardia, levando a uma resposta débil e bastante limitada em termos de tempo por parte das instituições de ensino superior. Quanto aos mestrados acreditados na área (Ensino de Inglês ao 1ºCEB), a oferta foi-se alargando pelo país, seguindo ideais de rigor e coesão curricular, conforme orientações definidas pelo MEC no âmbito do Decreto Lei nº.79/2014, de 14 de maio, e do Decreto Lei, 176/2014, de 12 de dezembro, por forma a garantir um corpo docente estável e com consistente formação académica. Deste encontro, resulta a concordância de que o mestrado seria a opção que ofereceria melhor qualificação e preparação para este novo desafio, sendo que articula prática e teoria de forma atual e sólida. No entanto, por força da escassez de recursos humanos e financeiros, a maior parte dos docentes apenas teve que frequentar o complemento de formação e/ou validar competências para poder integrar o GR 120.

De acordo com o parecer do INCTE (2016), resultante da auscultação feita a estes novos profissionais, chama-se a atenção para alguns aspetos, como seja: a colocação em diversas escolas simultaneamente; as deslocações; a integração em departamentos do agrupamento; falta de condições de trabalho; descredibilização da disciplina; questões programáticas; carga horária insuficiente. Tendo em conta a obrigatoriedade da disciplina se iniciar apenas no 3ºano, para alguns alunos foi um primeiro contacto e para outros a continuação (neste caso, repetição dos anos anteriores), o que pode ser

desmotivante tanto para alunos, como para professores. Verificou-se ainda que muitos professores dos GR 220 e 330 complementavam os seus horários lecionando o inglês do 1ºCEB, sem que para tal tivessem obtido a qualificação necessária o que, portanto, veio a prejudicar os que nela investiram.

Conforme o estabelecido no Estatuto da Carreira Docente (ECD, 2010) disposto no artigo 77º conjugado com o artigo 79º, a componente letiva do GR 120 considera-se completa quando atingidas as 22 horas semanais (1100 minutos), em vez de 25 horas, visto não se tratar de uma situação de monodocência. Tendo em conta a obrigatoriedade do horário de trabalho semanal de 35 horas, a carga não letiva destes docentes corresponderia a 13 horas semanais, não podendo ser a componente não letiva de estabelecimento superior a 150 minutos semanais. Note-se ainda que também as deslocações em serviço são contabilizadas como período não letivo e sujeitas a retribuição.

No caso do ensino privado, sendo que a oferta do Inglês é curricular desde o 1ºano do 1ºCEB e também disponibilizada nas valências da creche e pré-escolar, o horário dos professores do GR 120 é muitas vezes completado com estes anos de escolaridade, por forma a perfazer os 22 tempos letivos e a carga horária semanal de 35 horas.

Quantas às tabelas de remuneração, as aplicáveis seriam as mesmas dos restantes docentes do 1ºCEB. No entanto, no privado raramente se verifica essa concordância e muitos dos professores passam mais do que um ano a auferir aquela que é a remuneração estabelecida para o período probatório.

Na minha prática profissional deparei-me com dificuldades na altura de obter informação num só espaço e até conseguir algo coincidente. A falta de informação existente no que a este GR diz respeito dificulta a credibilização de uma via de ensino, pelo que criar um espaço de partilha entre docentes do 120 onde a disponibilização e/ou troca de informação e outros recursos fosse viabilizada fez-me cada vez mais sentido. Nasce daqui uma das principais motivações para a criação da Plataforma 120, cuja pertinência aqui introduzimos e que iremos explorar num segundo capítulo.

Uma das maiores questões, levantada também no INCTE (2016) e anteriormente mencionada, foi a adequação dos conteúdos, visto que, para alguns alunos, frequentar a disciplina de Inglês no 3ºano representaria realidades diferentes. Se para uns, esta

representaria um primeiro contacto com a língua, para outros que frequentaram a disciplina no pré-escolar e nas AEC, representaria uma repetição de conteúdos. Embora se tenham definido Metas Curriculares de Inglês para o 1ºCEB, que passaremos a explorar em seguida, o facto desta introdução da disciplina não ter sido feita ao nível do 1ºano do 1ºCEB não ajudou, pelo menos numa primeira fase, à tão desejada uniformização de saberes que conduzissem os alunos em pé de igualdade para o ciclo seguinte.

### **2.3. Metas Curriculares de Inglês no 1º CEB**

Decidimos, neste ponto do trabalho, fazer especial referência às Metas Curriculares de Inglês para o 1º CEB não só pela importância do conteúdo deste documento orientador da abordagem à disciplina em contexto de sala de aula, mas também pelas lacunas que, em nosso entender, este documento apresenta.

As Metas Curriculares de Inglês para o 1º CEB (Cravo et al., 2014) foram homologadas em 19 de dezembro de 2014 e pretenderam fornecer os conteúdos programáticos a trabalhar na disciplina nos 3º e 4ºanos de escolaridade. Estas organizam-se por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho, seguindo a mesma estrutura a que respeitam as restantes disciplinas do ensino básico.

O foco neste ciclo de ensino é a oralidade, privilegiando-se a compreensão oral e repetição como ponto de partida para a interação e expressão, fazendo-se posteriormente o paralelo com a leitura e escrita.

Os domínios de referência são os sete seguintes: Domínio Intercultural/*Intercultural Domain*; Léxico e Gramática/*Lexis and Grammar*; Compreensão Oral/*Listening*; Interação Oral/*Spoken Interaction*; Produção Oral/*Spoken Production*; Leitura/*Reading* e Escrita/*Writing*.

Os diferentes domínios referem-se à organização do currículo por temas unificadores, à complexidade das interações adequadas a este ciclo de ensino e à sua faixa etária. Chamam ainda a atenção para o uso de recursos lúdicos como as músicas e as histórias, e para a importância da adoção do uso proeminente da L2 pelo professor, como forma de viabilizar um contexto de imersão na língua aos seus alunos.

Os objetivos são os indicadores de conhecimento e capacidades que os alunos deverão adquirir no final de cada ciclo. Ademais, os conteúdos pensados para o 3ºano serão depois revisitados e consolidados no 4ºano.

Os descritores de desempenho representam a concretização dos objetivos descritos pelos domínios de referência.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), os alunos devem atingir o nível A1 no final do 3ºano e consolidar o mesmo no 4ºano. Por forma a possibilitar um melhor entendimento do QECR e suas especificações, disponibiliza-se o mesmo em anexo (Anexo 1).

A 11 de maio 2015 é lançado um Caderno de Apoio às Metas Curriculares (Cravo et al., 2015) que pretende prestar apoio à aplicação das mesmas. As atividades propostas dividem-se em cinco secções: *Rhymes, Chants and Poems; Let's sing; Story time; Let's start speaking* e *Let's start writing*. Através das atividades propostas, os domínios de referência são abordados transversalmente e interligados. O trabalho do professor é perspectivado tendo em conta a faixa etária dos alunos e o tipo de interação adequada/apropriada a estabelecer.

Antes de apresentarem a panóplia de atividades orientadoras a ser adaptadas pelo professor ao seu contexto, as autoras referem alguns princípios gerais a ter em conta, sendo estes: assegurar que a comunicação em sala de aula seja feita em inglês, por forma a proporcionar contacto relevante com a L2; repetição e rotina são fundamentais para familiarizar o aluno cada vez mais com o conteúdo, contribuindo progressivamente para a sua autonomia; as atividades devem ser variadas, fazendo o professor o uso de abordagens multissensoriais; os recursos devem ser variados e interativos (uso de *realia*, ilustrações, histórias, recursos audiovisuais, etc.); fomentar o trabalho colaborativo e envolver as crianças na criação de materiais.

É importante salientar a ausência, no documento em apreço, de esclarecimento acerca de uma questão que nos parece relevante, nomeadamente a justificação da integração do ensino do Inglês obrigatório a partir do 3ºano de escolaridade. Dada a ausência, na legislação, de justificação com base em evidência científica para tal decisão, pensamos que as Metas Curriculares poderiam ser o espaço adequado para suprir esta lacuna. Tanto mais que, face à complexidade do programa e das abordagens propostas, parece partir-se do falso princípio de que todos os alunos no 3º ano de escolaridade se

encontram em pé de igualdade ao nível de conhecimentos da língua inglesa, o que se sabe não ser verdade. Dada a escolha das escolas de continuar a apostar no Inglês como oferta complementar (AEC) nos 1º e 2ºanos e outras tantas possibilitarem este contacto desde o pré-escolar, o desfasamento ao nível de conhecimentos é algo que necessita de ser claramente mais explorado, no sentido de oferecer alternativas para uma desejada uniformização.

Pelo que ficou exposto, será pertinente dedicar um espaço às Metas Curriculares na P120, cujo enquadramento e conteúdos passaremos a apresentar no capítulo seguinte.

## Capítulo II – Plataforma 120

Neste segundo capítulo, cumpre-se o segundo objetivo deste projeto, abordando-se o processo de criação da P120, que pretende viabilizar um espaço informativo e de partilha para professores do GR 120. Naturalmente, qualquer profissional de ensino ou de outra forma interessado em aceder aos seus conteúdos é bem-vindo, sendo que contributos multidisciplinares poderão trazer oportunidades ao diálogo e virão com certeza enriquecer os conhecimentos de outros participantes. A articulação entre professores de língua inglesa e os titulares é desejável.

Começaremos por abordar o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto facilitadores de partilha e veículo de aproximação entre indivíduos, a par do seu compreensível papel no facilitar do acesso à informação.

Dada a recente criação do GR 120, e apesar de existirem espaços virtuais abertos à troca de ideias, não existe ainda um que reúna satisfatoriamente os conteúdos a que nos propomos e que se dirija quase exclusivamente a estes profissionais. Em seguida, procedemos à distinção dos termos colaboração e cooperação, conceitos muitas vezes confundidos entre si, cujo estímulo serve também como propósito à criação desta plataforma.

Num terceiro momento, faz-se uma concisa apresentação dos conteúdos da P120, explanando-se a inerência dos seus objetivos. A cada item junta-se figura ilustrativa do *website*, que por sua vez poderá ser visualizado na sua versão completa em anexo a este projeto.

### **1. A importância das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no contexto pedagógico**

Almeida (2008), no seu artigo sobre a criação de redes de conhecimento refere-se ao uso das TIC como favorecendo “a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional (...) poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária” (p. 1).

A presença das TIC no nosso dia-a-dia é incontornável, existindo já muitas escolas que as integram em contexto do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula. A

P120 vem viabilizar o contacto em tempo real (através de *webinars* e chats, por exemplo) entre profissionais do GR 120, pretendendo-se a criação de uma rede de conhecimentos que se constrói inevitavelmente da interação entre os seus utilizadores, enriquecendo saberes próprios e do Outro. Conforme Almeida (2008) defende que:

À medida que o homem interage com o contexto e com os objetos aí existentes, ele atua sobre esses objetos, retira informações que lhe são significativas, identifica estes objetos e os incorpora à sua rede, transformando o meio e sendo transformado por ele (p.2).

As TIC na educação parecem reunir consenso quanto às suas potencialidades no que concerne a diminuição de barreiras entre os atores do processo educativo. A criação de páginas, blogs e outros espaços de troca semelhantes vêm indubitavelmente estimular a criatividade e enriquecer conhecimentos (Bordeaux et al., 1988; Pugalee & Robinson, 1988, in Pocinho & Gaspar, 2012, p.145).

Dada a relevância das TIC na sociedade atual, é importante dotar professores e alunos com os conhecimentos necessários à sua utilização. Como será claro para muitos, recorrer às TIC deve ser olhado como uma forma de enriquecimento da *praxis*, resultando daí um aprofundar de conhecimentos que venha a equipar os docentes com ferramentas úteis e adequadas não só em contexto de sala de aula como na gestão da própria prática profissional no que concerne as suas inerentes particularidades.

Procurar um espaço que viabilize a colaboração entre profissionais de uma determinada área sem a necessidade de presença física e/ou a disponibilização de muito tempo (cada utilizador fará essa gestão de acordo com a suas exigências pessoais e profissionais) parece ser uma alternativa a que muitos recorrem por forma a colmatar as necessidades de formação e atualização constante. Também a reunião de conteúdos direcionados para um grupo específico num mesmo local vem diminuir a dispersão de conhecimentos e possibilitar um contacto mais direto e estruturado com os conhecimentos que se pretende fomentar. Ademais, e como já se sublinhou, vem fortalecer o sentimento de pertença a um grupo, que no caso específico do GR 120 se revela deveras importante, dada a sua tão recente criação.

## 2. A importância da colaboração e cooperação entre docentes

Segundo Almeida (2008), “o grupo que trabalha em colaboração é autor e condutor do processo de interação e criação. Cada membro desse grupo é responsável pela própria aprendizagem e corresponsável pelo desenvolvimento do grupo.” (p. 2).

Por forma a explorarmos o conceito de colaboração, importa antes de mais diferenciá-lo do construto de cooperação, sendo que tantas vezes se confundem como sinónimos. Boavida & Ponte (2002), debruçam-se sobre esta diferença, começando por equiparar os termos colaborar e cooperar aos conceitos de *laborare* e *operare*, respetivamente. No que concerne a colaboração, os autores definem-na como uma ação que envolve o desenvolvimento de atividade para atingir determinados fins. Os processos de pensar, preparar, refletir e formar estão presentes nos modos de ação dos seus atores. Já a cooperação consiste na realização de uma operação simples e bem definida, funcionando ou fazendo funcionar de acordo com um plano ou sistema.

No que concerne a nossa discussão, e se nos debruçássemos apenas na visão destes autores, o conceito de colaboração parece ser consistente com o que se pretende alcançar nesta plataforma. No entanto, e de acordo com outras explorações que serão apresentadas, parece que ambos os conceitos serão passíveis de aplicação.

Walter (2001), explora a relação entre educação e cooperação, assumindo este segundo conceito como fulcral na sua discussão. Como tal, oferece uma definição do mesmo como sendo um processo social, apoiado em relações associativas e na interação humana, através do qual um grupo de indivíduos procura encontrar respostas/soluções para as suas comuns preocupações/problemas, tentando produzir resultados através de ação coletiva de interesse comum e realizar objetivos comuns. Neste âmbito, podemos afirmar que também a cooperação é veiculada pela P120, sendo que a partilha de interesses comuns poderá levar à ação conjunta num mesmo caminho.

Aprender é em si um processo inerentemente colaborativo, no sentido em que

é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca e ao fazer por si mesma. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas segundo as necessidades e interesses momentâneos do grupo, permitindo estabelecer múltiplas e mútuas relações e recursões,

atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual.”  
(Almeida, 2008, pp. 3 e 4).

Segundo Walter (2001), a educação é certamente um processo social fundamental na vida do ser humano e a cooperação é produtora de educação, podendo afirmar-se então que ambas se contêm entre si.

### 3. Plataforma 120 – Conteúdos

#### 3.1. Website

A escolha do nome desta plataforma – Plataforma 120 – pretende naturalmente fazer alusão ao grupo de docentes a que se destina. Pensou-se num visual apelativo, mas simples, onde elementos respeitantes à disciplina de Inglês estivessem claramente presentes, ligando estes dois aspetos – a disciplina e o GR 120. Abaixo apresenta-se o visual da página de entrada (Figura 1).



Figura 1 – Página de entrada

#### 3.2. Quem somos

Neste ponto, é feita a apresentação da Plataforma 120 (Figura 2) e os objetivos a que se propõe, como abaixo na descrição.

*A Plataforma 120 surge na sequência da criação do Grupo de Recrutamento 120 – Docentes de Inglês 1ªCEB.*

É criada em 2018 por uma professora do 120 para professores do 120, pretendendo oferecer um espaço de partilha de informação, troca de ideias, opiniões e recursos.

Um espaço de professores para professores, onde qualquer profissional de ensino e/ou interessado em fazer parte deste núcleo é bem-vindo.



Figura 2 – Apresentação da P120

### 3.3. Grupo 120

Neste separador resume-se o **enquadramento legal** (Figura 3) do GR120, dado pela Portaria 260-A/2014. Como já explorámos no capítulo anterior, esta regula a aquisição de qualificação profissional para o GR 120.

As **tabelas de vencimento** (Figura 4) em vigor são também aqui apresentadas, resumindo as remunerações e parâmetros aplicáveis, quer para os professores a exercer funções no sistema de ensino público, quer para os docentes do ensino particular e cooperativo/IPSS. Importa referir que no caso do GR 120, os valores de referência são os mesmos aplicáveis aos restantes docentes do 1ºCEB.



Figura 3 – Enquadramento Legal GR 120



Figura 4 – Tabelas de Vencimento

### 3.4. Concursos

No separador **concursos** (Figura 5), o docente pode consultar informações sobre a abertura/prazos de concursos docentes e ter acesso a procedimentos e instruções de preenchimento de candidaturas. Disponibilizam-se os manuais atualizados para consulta da informação referida, assim como notas informativas relevantes, legislação aplicável e outras informações pertinentes. Por fim, disponibiliza-se um link de acesso direto ao Portal SIGRHE, que possibilita a efetivação da candidatura dos docentes ao ensino público.



Figura 5 - Concursos

### 3.5. Recursos

O separador **recursos** dá acesso a **partilha de materiais**, **recursos didáticos** e **documentos de interesse** (Figuras 6, 7 e 8, respetivamente).

No que concerne a **partilha de materiais**, é um espaço onde docentes do GR 120 (maioritariamente) poderão trocar/publicar gratuitamente recursos/planos de aula e até artigos de interesse criados / adaptados e/ou consultados por si, enriquecendo o processo de partilha entre profissionais (Figura 6). Para poder aceder a estes conteúdos é necessário ser utilizador registado e efetuar o *login*.



Figura 6 – Partilha de Materiais

Os **recursos didáticos** reúnem uma listagem de sites com diferentes ideias para a criação de aulas, desde planos de aula a materiais (músicas, estórias, cartões de bingo, etiquetas, etc) e sugestões relevantes para a prática.



Figura 7 – Recursos Didáticos

Os **documentos de interesse** reúnem alguma documentação relevante para a prática como o Estatuto da Carreira Docente (ECD), as Metas Curriculares de Inglês e respetivo Caderno de Apoio e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).



Figura 8 – Documentos de Interesse

### 3.6. Login

O acesso à plataforma é efetuado através do email e password definidos pelo utilizador, respeitando a regulamentação dada pela Lei da Proteção de Dados (RGPD) recentemente atualizada. Embora a grande maioria dos conteúdos informativos da P120 seja visível a qualquer utilizador, é necessário efetuar o **login** (Figura 9) por forma a aceder aos recursos didáticos, materiais partilhados e aceder à área reservada, que exploraremos em seguida.



Figura 9 – Página de Login

### 3.6.1. Área Reservada

O acesso à **área reservada** faz-se após a validação dos dados de *login* e os utilizadores acedem assim ao campo **fórum/discussões** (Figura 10). Aqui, cada utilizador poderá criar tópicos de interesse sobre os mais variados temas, quer no que respeita dúvidas relativas à legislação, divulgação de ofertas de emprego, apelos à partilha de ideias em contexto de sala de aula, etc. Estas discussões devem seguir as recomendações de interação dadas pelo moderador do *website* que monitorizará a atividade dos seus utilizadores e conteúdos publicados. Pretende-se mais uma vez fomentar a partilha e o sentimento de pertença a um grupo que se revê nas mesmas questões.



Figura 10 – Área Reservada (permite acesso ao Fórum/Discussões)

## **Conclusão - Reflexões Finais**

Tendo em conta a sociedade global em que vivemos, o bilinguismo, e até o multilinguismo, são realidades que se assumem não só como proeminentes, mas como necessárias naquela que é a vivência atual do ser humano enquanto ser social e produtor e recetor de conhecimento.

No contexto português, já foram dados os primeiros passos ao longo dos últimos anos no sentido de alcançar uma uniformização de conhecimentos ao nível da comunicação intercultural que vem viabilizar trocas não só no âmbito do desenvolvimento da força laboral como social e cultural do indivíduo.

A implementação das AEC veio viabilizar a importância da aprendizagem precoce de uma segunda língua, servindo como processo para mais tarde viabilizar o seu enquadramento obrigatório no currículo do 1ºCEB. Esta primeira abordagem serviu para alcançar conhecimentos necessários à operacionalização do ensino de uma segunda língua como uma realidade na nossa sociedade, sendo que forneceu dados importantes resultantes de observações em campo, quer no que concerne os aspetos positivos a dar continuidade, quer no que respeita os obstáculos a ultrapassar/eliminar no sentido de viabilizar uma oferta de ensino de qualidade.

O ensino obrigatório de uma segunda língua, neste caso o Inglês, está ainda, como mencionado, a dar os seus primeiros passos. Embora se afigure como uma medida extremamente positiva, a escassez de recursos financeiros e humanos, a par da gestão atual que se faz dos mesmos são obstáculos importantes no que se pretende alcançar.

À luz das investigações exploradas, o fator idade toma mais ou menos importância no processo de ensino-aprendizagem do Inglês, sendo que parece importante a introdução da disciplina tão cedo quanto no pré-escolar. Ademais, o número de horas de contacto parece significativamente insuficiente naquele que é o objetivo assumido de capacitar futuros adultos com capacidades comunicativas perto da proficiência nativa. Outro aspeto importante é a formação de professores nesta área. Tendo sido criado mestrados no âmbito do Ensino de Inglês ao 1ºCEB que prometem e de facto possibilitam a capacitação de profissionais efetivos na área, parece-me manifestamente insuficiente o procedimento adotado de dotar profissionais do 1ºCEB para o ensino de Inglês sem terem de concluir esta formação superior adicional.

Principalmente, quando a experiência com a língua é pouca, o que conseqüentemente irá prejudicar o princípio de imersão na língua em contexto de sala de aula.

As Metas Curriculares, que brevemente apresentámos no capítulo I, não refletem ainda o desfasamento de conhecimentos entre os alunos de diversos *backgrounds*. Muitos têm contacto com a língua desde tenra idade, logo, a abordagem globalista que se faz poderá resultar em alunos desmotivados em aprender. Ademais, embora a introdução da disciplina como obrigatória tenha sido feita no 1ºCEB, isto só se verifica a partir do 3ºano do 1ºCEB, o que não faz muito sentido. Isto porque, em muitas escolas, o Inglês é ainda oferecido como AEC nos 1º e 2ºanos do 1ºCEB. Na prática, e embora já exista uma tentativa maior de uniformização, atualmente os alunos trabalham quase os mesmos conteúdos nos quatro anos do 1ºCEB, diferenciando-se apenas o grau de dificuldade.

No segundo objetivo proposto, a criação da P120, parece-me que, pelo menos preliminarmente, o que se pretendia foi alcançado. Como referi, a criação recente deste grupo está diretamente ligada à dispersão e certa escassez de informação no que concerne aquela que é a nossa prática profissional e princípios que a regem. Reforçando o ponto feito atrás, até no que concerne a formação necessária para a obtenção de qualificação está em constante mudança. E esta serve mais as fragilidades financeiras do Estado que propriamente a qualidade que se pretende almejar neste campo.

A P120 surge na tentativa de esclarecer, aproximar e fortalecer os profissionais a que se dirige (docentes GR 120), através da criação de uma rede de apoio que possa contribuir direta e/ou indiretamente para o elevar da qualidade da prática em contexto de sala de aula. Sendo a sua apresentação feita em forma de projeto a ser lançado, importa vir a disponibilizar brevemente a sua consulta *online*, no sentido de aferir a sua utilidade e recolher contributos no âmbito do seu enriquecimento e identificação de necessidades.

Partindo-se do princípio discutido de que a educação e cooperação se contêm mutuamente, acreditamos que a resposta a esta projeto poderá ser bastante positiva e vir a facilitar o dia-a-dia dos docentes do GR 120 e até mesmo aos profissionais das AEC que continuam na sua grande maioria a desenvolver a sua prática profissional sem apoios e recursos de qualidade.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, M. E. B. (2008). Tecnologia na escola: Criação de redes de conhecimento. *Programa Salto para o Futuro*. Disponível em:  
[eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto26.pdf](http://eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto26.pdf)
- APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2008/2009). *Relatório final de acompanhamento das atividades de enriquecimento curricular no 1º. Ciclo do ensino básico*. Lisboa: APPI-CAP
- Gregório, C., Perdigão, R. & Casas-Novas, T. (2014). *Relatório técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1ºciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares de inglês. Ensino básico: 1º.Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2015). *Metas curriculares de inglês. Ensino básico: 1º.Ciclo. Caderno de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cardoso, N., Martins, C., Silva, E. (2016). *INCTE – 1<sup>st</sup> International Conference on Teacher Education. Livro de Atas*. Instituto Politécnico de Bragança, 4 e 5 de março, 142-148.
- Konishi, H., Kanero, J., Freeman, M., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2014). Six principles of language development: Implications for second language learners. *Developmental Psychology*, 39(5), 404-420.
- Pocinho, R. & Gaspar, J. (2012). O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. *Exedra, Educação /Formação*, 6.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). *Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Sang, Y. (2017). A conceptual review of age effect in L2 acquisition. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 1-4.

Santana, J. C., García-Santillán, A. & Escalera-Chávez, M. E. (2017). Variables affecting proficiency in english as a second language. *European Journal of Contemporary Education*, 6(1), 138-148.

Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jesney, K., Dewey, E., Moisk, S. & Lessard, P. (2006). *A review of the literature on second language learning*. (2<sup>nd</sup> Edition) The Language Research Centre of the University of Calgary: Alberta Education.

Walter, F. (2001). Educação e cooperação: Práticas que se relacionam. *Sociologias*, 6, 242-264.

## **Referências Legislativas**

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República nº 240/2014 – I série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Lei nº.79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014 – I série. Ministério da Educação.

Despacho nº 14753/2005, de 5 de julho. Diário da República nº 127/2005 – II série. Ministério da Educação.

Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República nº 115/2006 – II série. Ministério da Educação.


Estatuto da Carreira Docente (última versão 2010). Disponível em:

<https://www.spgl.pt/estatuto-da-carreira-docente-eed-ultima-versao-2010>

Portaria nº 260-A/2014, de 15 de dezembro. Diário da República nº 241/2014 – II série. Ministério da Educação.

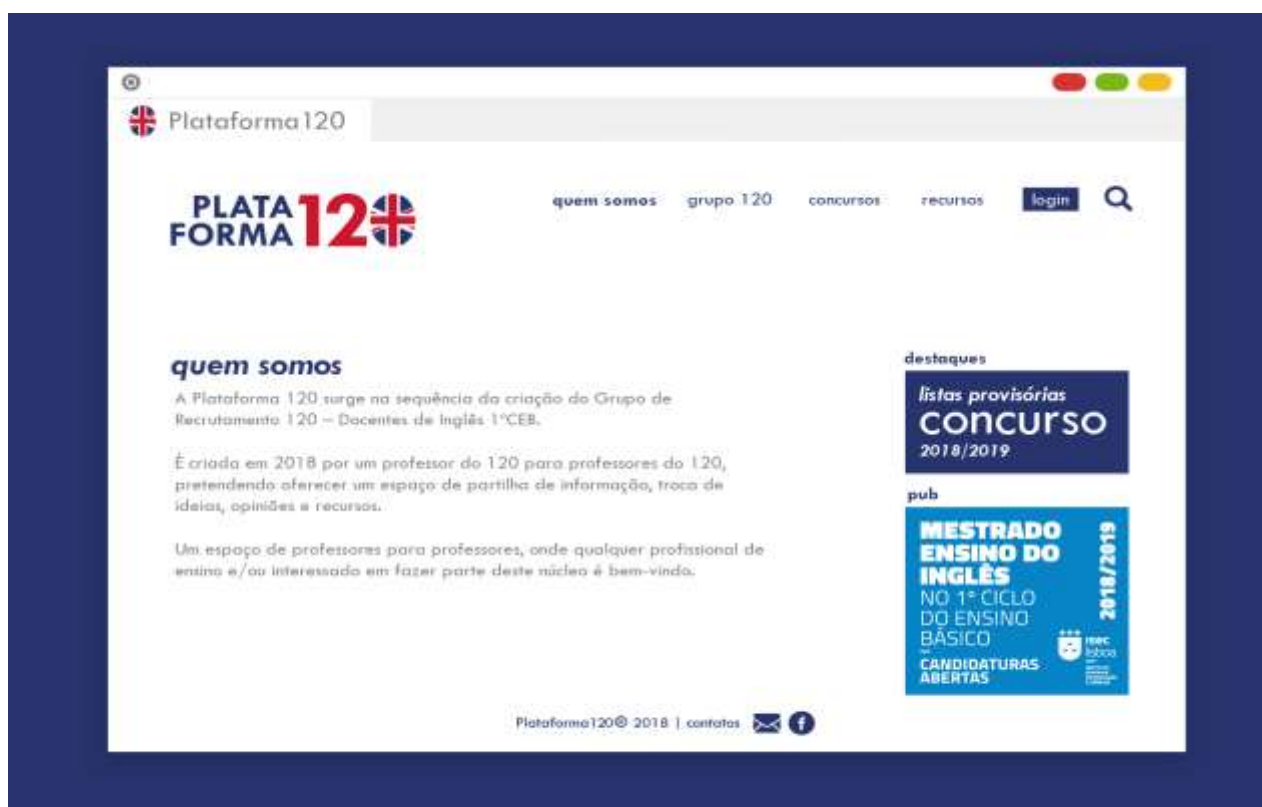
## Anexo 1

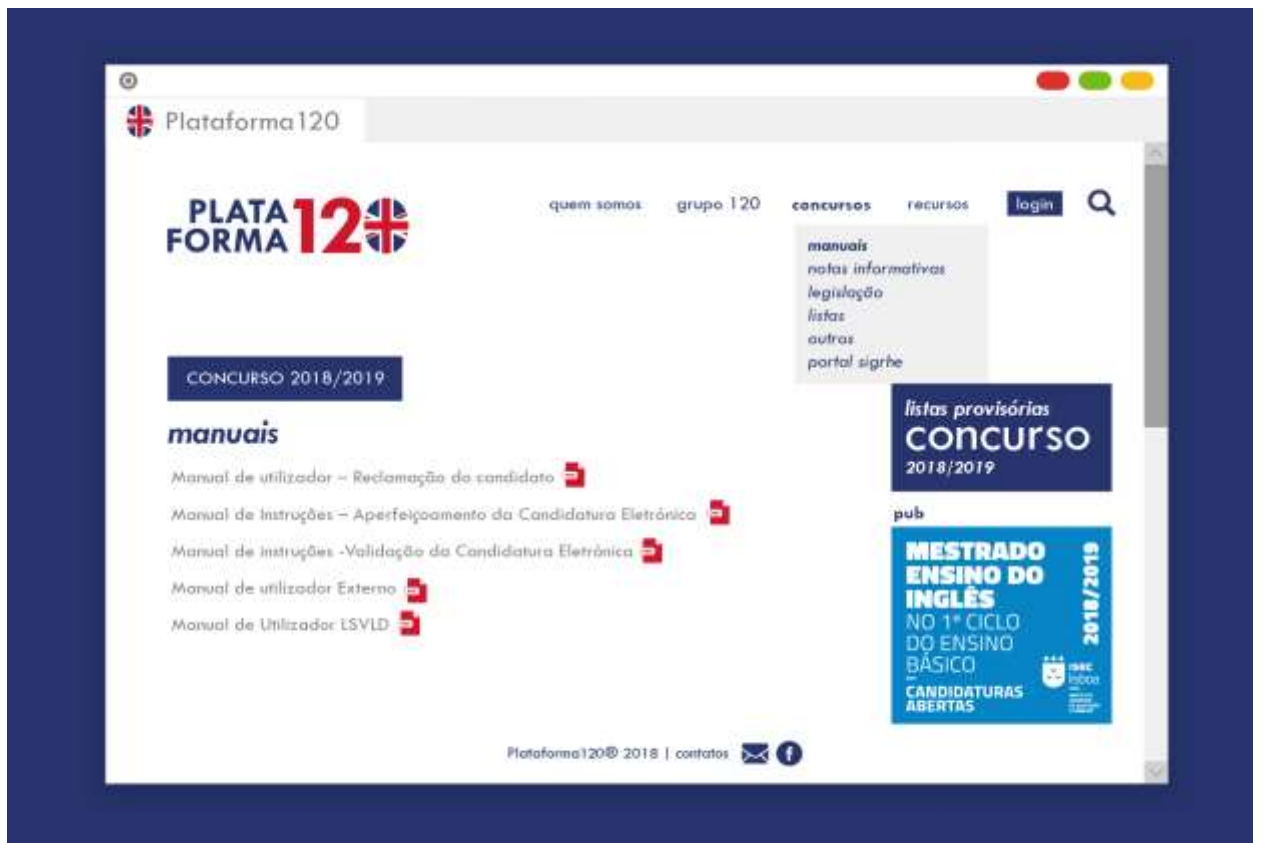
### Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

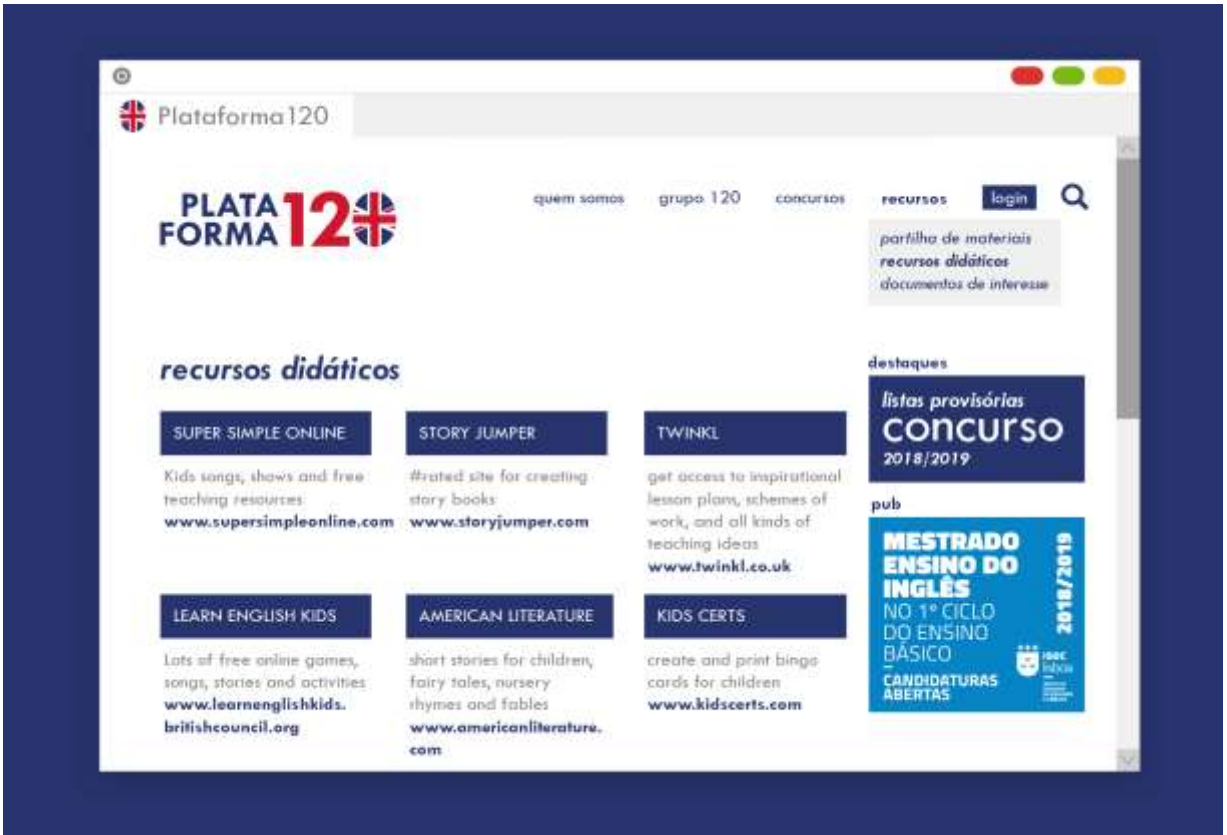
	A1 Utilizador básico	A2 Utilizador básico	B1 Utilizador independente	B2 Utilizador independente	C1 Utilizador avançado	C2 Utilizador avançado
<b>Comprender</b>  <b>Compreensão oral</b>	<p>Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos conteúdos em que estou inserido, quando me fazem de forma clara e pausada.</p>	<p>Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.</p>	<p>Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o dúbio da fala é relativamente lento e claro.</p>	<p>Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e acompanhar partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.</p>	<p>Sou capaz de compreender textos literários e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.</p>	<p>Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se trata depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.</p>
	<p>Sou capaz de compreender nomes, conteúdos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.</p>	<p>Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.</p>	<p>Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passeatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).</p>	<p>Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tomar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.</p>	<p>Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.</p>	<p>Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.</p>
<b>Falar</b>  <b>Interação oral</b>	<p>Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.</p>	<p>Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.</p>	<p>Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.</p>	<p>Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.</p>	<p>Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.</p>	<p>Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspetos mais importantes.</p>
	<p>Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.</p>	<p>Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.</p>	<p>Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.</p>	<p>Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.</p>	<p>Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relativos sobre assuntos complexos, tendo em conta um determinado aspeto que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.</p>	<p>Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relativos ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a apreender-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.</p>

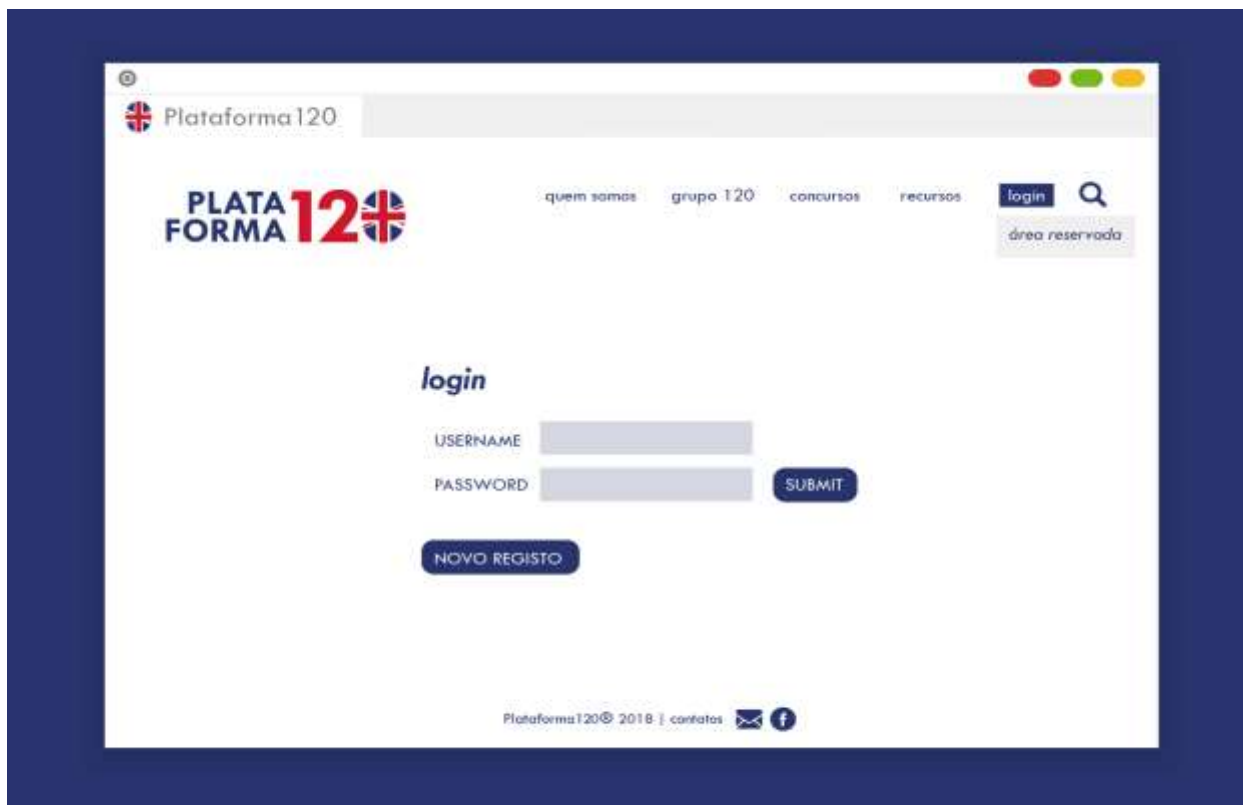
## Anexo 2

### Plataforma 120 (website)









## área reservada

FORUM / DISCUSSÕES

PÚBLICO OU PRIVADO? [ver tópico >](#)

TEMPOS LETIVOS E NÃO LETIVOS GR120 [ver tópico >](#)

OFERTA DE EMPREGO EM LISBOA [ver tópico >](#)

IDEIAS HALLOWEEN [ver tópico >](#)

## destaques

listas provisórias  
**CONCURSO**  
2018/2019

## pub

**MESTRADO  
ENSINO DO  
INGLÊS**  
NO 1º CICLO  
DO ENSINO  
BÁSICO  
CANDIDATURAS  
ABERTAS

2018/2019

SEC  
23