

Percursos didáticos para o desenvolvimento das *soft skills* no ensino de Inglês a crianças

Cláudio Filipe Fernandes Santos

Agrupamento de Escolas de Almodôvar, Portugal

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, inED, Portugal

Resumo

Este artigo ilustra um projeto de estágio que evidencia os possíveis contributos da colaboração para o desenvolvimento das chamadas *soft skills* por parte dos alunos de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com vista a uma aprendizagem holística e sustentável para o século XXI, desenvolveu-se uma metodologia de trabalho de índole colaborativa, alicerçada numa abordagem comunicativa experiencial e pedagogia gamificada. O estudo desenvolveu-se em torno de dois objetivos principais: a) perceber e analisar diversas práticas colaborativas para, desta forma, tentar apurar como estas permitem aos alunos desenvolver *soft skills*; b) identificar práticas e recursos, utilizados em contexto de prática de ensino supervisionada, que, aliados a práticas colaborativas, permitam ao aluno desenvolver-se de forma holística na e para a sociedade do século XXI. Foi utilizada uma metodologia etnográfica e qualitativa, com contornos de investigação-ação, na qual foram usados diversos instrumentos de recolha de dados, tais como: a) planificações elaboradas para a intervenção educativa; b) vídeos e fotografias dessa intervenção; c) trabalhos realizados pelos alunos e, ainda, d) notas de campo. Os resultados parecem evidenciar que as práticas supramencionadas promovem uma aprendizagem ativa dos alunos.

Palavras-chave: *soft skills*, gamificação, colaboração.

Abstract

This article illustrates a practicum project that highlights the possible contributions of collaboration for the development of the so-called *soft skills*, by English students in the 1st Cycle of Basic Education. With a view to a holistic and sustainable learning for the 21st century, a collaborative project work methodology was developed, based on an experiential communicative approach and gamified pedagogy. The study was developed around two main objectives: a) to perceive and analyze collaborative practices in order to try to find out how these allow pupils to develop *soft skills*; b) to identify practices and resources used in the context of supervised teaching practice, which, combined with collaborative practices, allow the pupils to develop themselves in a holistic way in and for the society of the 21st century. The research followed an ethnographic and qualitative methodology, with action research contours, in which various data collection tools were used, such as: a) lesson plans created for the educational intervention; b) videos and photographs collected within the intervention; c) students' work and d) field notes. The results seem to show that the aforementioned practices promote active student learning.

Key words: soft skills, gamification, collaboration.

Construir caminhos rumo a um desenvolvimento socioemocional na educação em línguas

Hoje em dia, cabe ao professor do século XXI refletir constantemente sobre as suas práticas, recorrendo não só a processos de *feedback*, mas também a um processo de *feedforwarding* (Conaghan & Lockey, 2009) no sentido de ir transformando essas práticas, inculcando nos seus alunos “uma aprendizagem progressivamente mais consistente nas diferentes áreas e [...] uma desenvoltura e atitude de confiança em situações de comunicação diferenciadas” (Sousa, 2018, WEB). Isto, juntamente com um ensino onde os alunos são os líderes das suas próprias aprendizagens (cf. Fernández-Corbacho, 2014, pp. 1-2), permitirá um desenvolvimento de competências socioemocionais através de dinâmicas de trabalho colaborativo (Castro & Marques, 2015; Roldão, 2007) e de uma educação para a cidadania e para a sustentabilidade (Direção-Geral da Educação, 2019; UNESCO, 2019). A este propósito, importa sublinhar a promoção de competências para uma cultura democrática, apresentadas na Figura 1 de acordo o modelo proposto pelo Conselho da Europa (Council of Europe, 2016, p. 11).

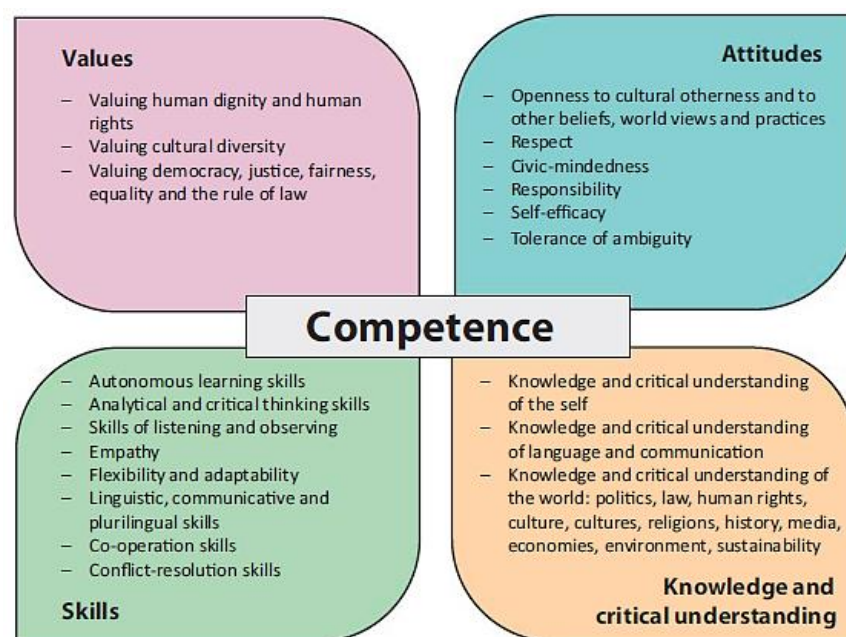


Figura 1. Competências para uma cultura democrática (Council of Europe (2016)

Neste cenário, surgem novos desafios ao nível do ensino e da aprendizagem de línguas, especialmente se tivermos em conta que se torna necessário ir mais além do que apenas preparar jovens para o mundo do trabalho (OECD, 2018, p. 4). Por outras palavras, será preciso dotar os alunos de uma série de competências e atitudes com a finalidade de os tornar comunicadores ideais e não apenas “falantes nativos ideais”, tentando fomentar a interculturalidade (cf. Conselho da Europa, 2003, p. 24) e outras competências como “collaboration, communication and problem-solving, which are some of the skills developed through social and emotional learning” (WEF, 2016, p. 16). Por outro lado, e atendendo à necessidade de estabelecer pontes entre diferentes áreas curriculares, torna-se relevante referir o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) como uma abordagem essencial no ensino e aprendizagem de línguas, pois oferece aos alunos a oportunidade de utilizarem uma língua estrangeira em contexto natural, ao mesmo tempo que desenvolvem competências cognitivas e culturais, promovendo dinâmicas metodológicas centradas no aluno que vão ao encontro dos desafios e competências do século XXI (Cruz, 2021).

São vários os documentos nacionais e transnacionais que sublinham a importância do trabalho em equipa, da colaboração, do respeito pelo Outro e da adaptação à multiculturalidade nos contextos de aprendizagem (Council of Europe, 2016; Martins et al., 2017; OECD, 2018; WEF, 2016). Assim, será relevante para qualquer docente na área das línguas construir caminhos colaborativos que levem os alunos a desenvolver-se ao nível socioemocional. Desta forma, e uma vez que há um destaque para o papel do aluno na comunidade e do seu impacto na mesma, a colaboração deve ser assumida, desde cedo, como uma das competências socioemocionais mais importantes ao longo da vida académica, profissional e pessoal dos alunos.

Relativamente aos fundamentos do trabalho colaborativo, Roldão (2007, p. 25) vê o trabalho colaborativo de maneira ideologizada, ou seja, tida como uma forma de trabalhar superior, mais solidária, enriquecedora e menos competitiva. Contudo, existem, ainda, outras dimensões que se tem de ter em conta e que são igualmente relevantes. Na ideia da investigadora, é relevante ponderar o papel da aprendizagem cooperativa, uma “forma mais específica do trabalho colaborativo, e elaboração mais fina da ideia empírica de trabalho de grupo ou em grupo quando nos referimos a aprendizagem de alunos” (Roldão,

2007, p. 26). Por outras palavras, a investigadora não separa os termos “colaboração” e “cooperação” por completo em relação à sua importância no campo da aprendizagem e do desenvolvimento, entendendo a cooperação como uma dimensão da colaboração. Efetivamente, o trabalho colaborativo é fundamental na dinamização e progressão dos processos cognitivos, sendo que a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

Do ensinar ao aprender - as *soft skills* para uma participação ativa e consciente na sociedade

Os conceitos “ensinar” e “aprender” podem ser flexíloquos e complexos na sua definição. Não será por acaso que ambos sejam ainda discutidos na área da educação, levando a divergências no que toca ao que é “bem ensinar” ou “ensinar bem” e ao que se considera uma “boa aprendizagem” ou “aprender bem”.

Nas palavras Flores & Escola (2013), pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe. Assim, poderá ser possível compreender que ao professor cabe, não só, ensinar (no seu sentido mais lato), mas também conceder oportunidades aos seus alunos de aprenderem e se dotarem de competências essenciais para o futuro. Desta forma, deverá existir na sala de aula um maior foco “on creativity, critical thinking, communication and collaboration” (P21, 2009, p. 3), criando um currículo de sucesso focado nas *soft skills*.

Tal como referido por Agostinho (2018), atualmente, os empregadores não estão interessados apenas na qualificação académica ou profissional do indivíduo, mas também noutras competências que acrescentem valor à sua organização, tais como a capacidade de trabalhar rapidamente, analisar e organizar informações complexas, assumir responsabilidades, lidar com a crise, gerir riscos e tomar decisões. Para além disso, o quadro europeu de referência para a competência digital “DigComp” (o qual sofreu alterações, sendo o mais recente o “DigComp 2.07”) surgiu como uma forma do cidadão

se conseguir autoavaliar relativamente às suas competências digitais em diferentes contextos e engloba, além de *hard skills*, as *soft skills* necessárias para a vida em sociedade (ainda que digital). Um dos exemplos encontra-se na área de competência de comunicação e colaboração, quando se refere que se deve “interagir, comunicar e colaborar através de tecnologias digitais enquanto simultaneamente consciente da diversidade cultural e geracional” (DigComp, 2017, p. 29).

Tendo isto em consideração, o papel do professor passará por motivar os seus alunos, desde muito cedo, a desenvolver competências não só diretamente relacionadas com o conhecimento, mas também aquelas que estão intimamente ligadas a atitudes que se manifestam na e para a vida em sociedade, tal como demonstrado numa das aulas de estágio do primeiro autor, dedicada aos “Green Habits” (ver Figura 2), na qual foram introduzidos objetos na sala de aula que incentivassem posturas promotoras de um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019, WEB), e que também ilustra a abordagem CLIL acima referida.



Figura 2. EcoPontos criados pelos alunos a partir de material reciclado

Um aluno que consiga atingir um perfil baseado no esquema concetual representado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e que englobe, consequentemente, as *soft skills* inerentes a esse perfil, e que, com base nisto, mobilize um “knowledge and critical understanding of the world (including politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, the environment and sustainability)” (Conselho da Europa, 2016, p. 52), terá a oportunidade de participar ativa e conscientemente na sociedade do século XXI.

Desenho da investigação pedagógica

O projeto de investigação-ação aqui relatado foi desenvolvido pelo primeiro autor no seu estágio (Santos, 2020), tendo sido acompanhado pelo segundo autor na função de supervisor. Foi implementado em situação de prática de ensino supervisionada, numa turma do 4.º ano de escolaridade composta por 23 crianças, numa escola privada do Grande Porto. A investigação teve por base uma postura crítica por parte do professor estagiário no que diz respeito aos resultados obtidos aquando da sua implementação. Isto permitiu uma reflexão não só anterior à prática e ao longo desta, mas também posteriormente, a partir de um processo de *feedforwarding*, o qual “comprises not just commentary about what has been done, but suggestions for what can be done next” (Conaghan & Lockey, 2009, p. 48).

O estudo assumiu contornos etnográficos e de investigação-ação, considerando que o professor faz uma exploração reflexiva da sua prática, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, 2009, p. 360). Para além disso, no estudo esteve também presente uma perspetiva metodológica qualitativa, segundo a qual existe um maior interesse pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto final (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), permitindo desenvolver “grounded understandings of phenomena constructed in and through the everyday actions and activity of people within particular settings” (Putney et al., 1999, p. 374). Adotou-se um paradigma interpretativo ou naturalista (Aires, 2015, pp. 13-14), pois “only by studying groups in their natural environment can researchers produce [...] sensitive insights” (Frey, 1994, p. 556). Assim, é permitido ao investigador recolher dados mais próximos da realidade e mais plausíveis (Erickson, 1986, p. 149), considerando que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Para a concretização do estudo, foi necessário procurar um conjunto de questões e objetivos questões de partida, apresentados no Quadro 1, que ajudassem a perceber de que forma é que a colaboração poderia contribuir para o desenvolvimento de *soft skills*,

mediante os percursos didáticos adotados para o ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Quadro 1. Questões e objetivos da investigação

Questões de Investigação	Objetivos
1) Como poderá a colaboração ser uma abordagem válida e necessária para o desenvolvimento de <i>soft skills</i> no Ensino de Inglês no 1.º CEB?	Percecionar e analisar diversas práticas colaborativas para, desta forma, tentar apurar como estas permitem aos alunos do 1º CEB desenvolver <i>soft skills</i> e competências para o século XXI.
2) Que percursos didáticos poderão ser tomados, no 1.º CEB, para fomentar o desenvolvimento de <i>soft skills</i> e um sentido de participação proativa e consciente na sociedade?	Procurar identificar práticas e recursos, utilizados em contexto de prática de ensino supervisionada, que, aliados a práticas colaborativas, permitam ao aluno desenvolver-se de forma holística na e para a sociedade do século XXI.

Para tentar alcançar os objetivos definidos, foi necessário recorrer a técnicas e instrumentos de recolha de dados e de “informação fiável” (Afonso, 2014, p. 18), nomeadamente: a) planificações elaboradas para a intervenção educativa; b) vídeos e fotografias dessa intervenção; c) trabalhos realizados pelos alunos e, ainda, d) notas de campo. Na nossa análise, optámos pela técnica de triangulação de dados para elevar a confiabilidade dos resultados e favorecer a concretização dos objetivos definidos (cf. Griffée, 2012).

Foram várias as *soft skills* de natureza socioemocional trabalhadas ao longo da intervenção educativa. O Quadro 2 apresenta as categorias emergentes da análise do corpus de planificações e notas de campo, à semelhança do que foi realizado por Cruz (2005, pp. 87-100), recorrendo a exemplos retirados diretamente dessas fontes.

Quadro 2. *Soft skills* trabalhadas na intervenção didática

Competências socioemocionais (<i>Soft Skills</i>)	Exemplos retirados do corpus
<i>Pensamento crítico</i>	“Class discussion about the video and about ways (green habits) to solve some of the problems shown in the video and others [...]. Students came up with ideas to help the planet during our class discussing after the video” (PL2, pp. 50-54); “They [pupils] gave the idea of presenting the poster to the other younger classes (kindergarten, 1stgrade, etc.)” (PL2, p. 54).
<i>Criatividade</i>	“Choose a food item you can eat in that meal [of the day] (...). After choosing, you will have to create that food item using the plasticine” (PL1, p. 18).

Competências socioemocionais (<i>Soft Skills</i>)	Exemplos retirados do corpus
<i>Colaboração</i>	“Using the clocks, made by the pupils, the teacher will say out loud the time shown on a clock. When the groups hear it, they must help the two students, pretending to be the clocks pointers, to position themselves correctly in order to indicate the time they heard” (PL2, p. 24).
<i>Autonomia</i>	“They will have to take care of the plant and water it [...]. They will have to organize themselves and decide who will do it and when (without the teacher’s help)” (PL2, p. 18).
<i>Utilização das TIC</i>	“The teacher will ask them [pupils] to search in their technological devices what is the time in another country that not theirs” (PL2, p. 59).
<i>Resolução de problemas</i>	“The names Marcelo Rebelo de Sousa and Queen Elizabeth II will already be written in the cardboard, but their photos will be spread around the classroom. The pupils will have to solve riddles in order to find the pictures, and then they will have to match them to the correct names” (PL1, p. 52)
<i>Comunicação</i>	“I started to make them think about how to talk about this [daily routines] in the Present Simple, but always in an implicit way. I even showed some objects related to some routines and asked them to make [orally] their own sentences, using the correct tense. For my surprise, and happiness, this worked very well” (PL2, p. 35).
<i>Interculturalidade</i>	“The pupils will have information about the Trooping the colour celebration in an information sheet. After reading that information, they will have to create their own birthday cards for the Queen, which they will put inside a cardboard mailbox” (PL1, p. 53).

No ponto seguinte, ilustramos a abordagem pedagógica através de exemplos de práticas, nos quais é possível compreender de que forma algumas destas *soft skills* foram sendo exploradas.

Pedagogia da gamificação e trabalho colaborativo na aula de Inglês no 1.º CEB: exemplos de práticas

Uma das estratégias didáticas exploradas foi a gamificação, pelas suas potencialidades na aprendizagem. Num contexto de ensino, ela encontra-se direcionada para a aprendizagem com elementos e pensamentos do jogo, podendo ser definida do seguinte modo:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa

experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos. (Foncubierta & Rodríguez, 2015, p. 2)

O processo de gamificação será bem-sucedido se todos os conceitos a ele inerentes estiverem em conformidade e sigam um fio condutor, como podemos observar no esquema da Figura 3, proposto por Wood & Reiners (2015, p. 3).

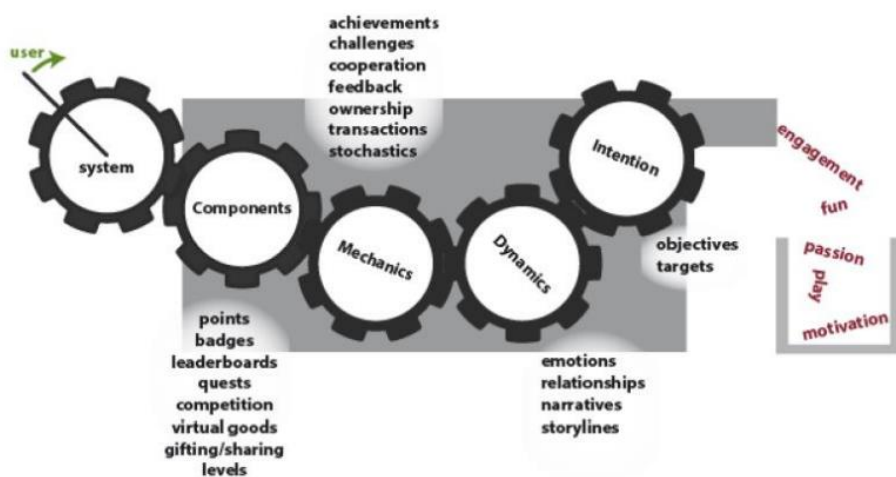


Figura 3. Esquema sobre o conceito de gamificação (Wood & Reiners, 2015)

O objetivo do ensino de línguas no 1.º CEB passará por não só motivar explicitamente os alunos com um “Hoje vamos jogar um jogo!” ou “No fim há um prémio para quem vencer este jogo!”, mas sim por motivá-los implicitamente, fazendo-os querer chegar mais longe, promovendo e implementando atitudes e elementos que os façam querer, autonomamente e subconscientemente, atingir objetivos.

É inequívoco que a aprendizagem da língua deverá comportar um carácter implícito e não estritamente explícito. O tempo letivo tem de ser dedicado à exercitação da língua através da realização de uma grande variedade de tarefas que vá dando aos aprendentes o máximo possível de sensação de que a língua é um instrumento útil e vivo que eles podem utilizar (cf. Torre, 1999, p. 34). Neste sentido, um dos exemplos a recordar será a aula dedicada à abordagem *storytelling* com a história adaptada do *picture book* “Gruffalo”. Nesta atividade de *storytelling*, os alunos apenas tiveram como auxiliares visuais alguns *handmade stick puppets* alusivos às personagens do livro (Figura 4) e um fundo criado de

acordo com o ambiente em que ocorre a história. O professor estagiário serviu como auxiliar auditivo, ao fazer a voz dos diferentes personagens ao longo da história. Foi explorado o campo lexical relativo os animais e, de modo implícito, o uso dos artigos definidos e indefinidos.



Figura 4. Personagens da história como *handmade stick puppets*

A exploração da história e a sua compreensão em plenário foi realizada seguindo uma abordagem gamificada, em que os alunos foram divididos em grupo. Cada grupo tinha que desempenhar determinadas tarefas gamificadas. O seu desempenho foi avaliado de tarefa para tarefa através de um *Starboard*. Se realizassem uma determinada tarefa com sucesso, o grupo receberia uma estrela, colecionando assim pontos. No final, o desempenho dos diferentes grupos foi avaliado pelo professor.

O processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à gramática, ocorreu de forma indutiva, pelo que após o *storytelling* foi realizado um debate em grupo entre professor e alunos acerca do uso de artigos definidos e indefinidos ao longo da história, colocando-se perguntas, em inglês, como: “Why do you think I said, *A mouse* at the beginning, but in the middle of the story I already said *the mouse*?” (Por que acham que eu disse *A mouse* no início, mas no meio da história já disse *the mouse*?”). A partir desta discussão, os alunos tiveram a oportunidade de chegar por eles próprios a uma noção do que são os artigos definidos e indefinidos, quando os usar e porquê usá-los.

No que à pedagogia da gamificação diz respeito, o recurso a elementos de jogo como um *Starboard* (ver Figura 5) e a boa relação professor-aluno fomentaram uma maior motivação e participação por parte dos alunos, levando-os a querer estar mais envolvidos nas atividades gamificadas.



Figura 5. *Starboard*

Como podemos constatar nas atividades que ilustrámos anteriormente, a abordagem comunicativa experiencial proposta por Fernández-Corbacho (2014) deverá também ser tida em conta na sala de aula, pois recorrendo a esta abordagem nas atividades gamificadas, “teachers are able to involve and engage pupils with competencies and dexterities which may help to further develop their collaborative, communicative, creative and critical thinking, hence, creactical skills [...] both in and beyond the classroom walls” (Duarte & Cruz, 2017, p. 11). Importa, então, que as aulas apresentem um carácter no qual “las tareas faciliten lo que Mora (2013) denomina encendido emocional” (Fernández-Corbacho, 2014, p. 2), segundo as quais “para poder aprender de forma eficaz y duradera, el aprendiz ha de sentir, experimentar, observar y reflexionar sobre la lengua y la experiencia de aprendizaje” (ibidem).

Isto talvez seja melhor compreendido a partir de uma das atividades desenvolvidas. Foram fornecidos aos alunos vários objetos, nomeadamente pratos de cartão reciclável (nos quais estava escrita uma das quatro refeições do dia) e plasticina de diversas cores. O professor estagiário colocou-lhes o desafio de criarem os alimentos (tentando não ter alimentos iguais uns aos outros) pertencentes ao tipo de refeição descrita no prato, utilizando a plasticina. Posteriormente, os alunos apresentariam o resultado à turma,

descrevendo o conteúdo do prato e o porquê de terem escolhido especificamente aqueles alimentos (Figura 6).



Figura 6. Refeições criadas pelos alunos a partir de plastina

O trabalho colaborativo, integrado na primeira atividade descrita, parece assumir um papel cada vez mais relevante em contextos educativos, nomeadamente naqueles em que se recorre a atividades gamificadas, uma vez que estas “requerem a partilha de experiências com um par ou um grupo para melhorar o desempenho” (Fortunato, 2017, p. 23), criando um ambiente no qual “as crianças aprendem lições valiosas, praticam habilidades e adquirem atitudes que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e motor” (Assunção, 2018, p. 20).

Um exemplo a realçar aqui é o da atividade *Escape Room*, a qual foi dinamizada em colaboração com outro professor-estagiário. Seguindo uma perspetiva de comunidade, a ideia foi misturar duas turmas (3.º e 4.º anos) e criar dois grandes grupos, cada um deles com alunos de ambos os anos de escolaridade, indo ao encontro do descrito no relatório europeu Eurydice que, segundo Duarte & Cruz (2017), destaca grandes áreas de competências na educação para a cidadania, nomeadamente, interagir de forma eficaz e construtiva com os outros e estimular o desenvolvimento pessoal (autoconfiança, responsabilidade pessoal e empatia), comunicando, ouvindo e cooperando.

A atividade foi desenvolvida numa perspetiva CLIL, segundo a qual “pupils are learning content and language in a dual-focused way” (Ellison, 2019, p. 247), tendo em conta, neste caso, as temáticas “English History” e “English customs and traditions”. Neste *Escape Room*, os alunos tiveram de concluir tarefas e ultrapassar diversos desafios de modo a conseguirem sair da sala de aula dentro do tempo limite. Esta atividade

gamificada envolveu, portanto, uma imersão num contexto colaborativo (tanto entre alunos como entre docentes), de CLIL e de interculturalidade, o que implicou um enfoque no desenvolvimento de competências socioculturais, uma (re)negociação de saberes linguístico-culturais de forma sistemática (Cruz, 2021) e as chamadas as *creactical skills*, ou seja, “critical thinking and creativity into action” (Cruz, 2019, p. 26) (ver Figura 7).

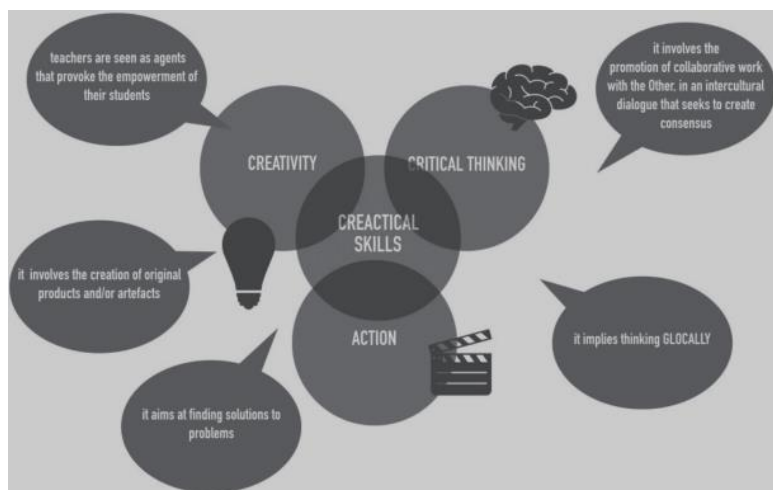


Figura 7. As *creactical skills* (Cruz, 2019, p. 27)

Poderá parecer estranho que a autonomia como *soft skill* seja passível de ser desenvolvida através de atos colaborativos. Atente-se, todavia, que apesar da riqueza humana se centrar na diversidade, cada pessoa deve afirmar a sua identidade e apreciar-se com uma individualidade original e única, para que, ao valorizar-se a si mesmo, valorize também o outro (cf. Estanqueiro, 1992, p. 26). Por isso, na interação com os outros, as crianças podem também desenvolver a sua individualidade e a sua autonomia (Vieira, 2009). Devido ao seu desejo inato de querer explorar e de colocar questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade, os alunos vão desenvolvendo a sua capacidade de resolver problemas que interferem com os seus objetivos, criando, assim, novas estratégias para porem em prática e que lhes possibilitam um crescimento a nível intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2003, p. 5).

Regressando à exploração da intervenção educativa, numa das nossas aulas introduziu-se o tópico “How to be Green” (já mencionado anteriormente), aliando hábitos de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019, WEB) às rotinas diárias, tendo sido

colocados vários desafios aos alunos com o intuito de os envolver num trabalho colaborativo que fomentasse o desenvolvimento da autonomia. Assim sendo, colocou-se na sala de aula uma planta e explicou-se aos alunos que teriam de cuidar dela até ao fim do ano letivo, convidando-os organizar-se da forma que lhes fosse mais conveniente para cumprir, todos os dias, o proposto. Os alunos teriam, junto ao vaso, uma folha para assinar sempre que fossem regar a planta, e um tablet para tirarem uma fotografia à planta. Desta forma, com o recurso a uma ferramenta tecnológica, seria possível aos alunos acompanharem o crescimento da planta. Foi bastante gratificante, e até surpreendente, observar o modo como os alunos se organizaram nesta tarefa, durante a qual criaram um horário que definia as horas e o aluno que iria regar a planta, e onde até se previa um Plano B, para o caso de alguém faltar no dia previsto. Nesta atividade, existiu uma estreita colaboração entre todos os elementos da turma, que lhes permitiu desenvolver *soft skills* como a resolução de problemas, a tomada de decisões, a autonomia e a comunicação, e que possibilitou uma (re)construção de competências inter e intrapessoais.

Os professores “cannot only teach English just to make students able to speak or write” (Abbas, 2013, p. 367), o que justifica o recurso ao tipo de estratégias mencionadas anteriormente no ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB. No século XXI e num mundo intercultural, não basta aos alunos saberem escrever ou falar, mas também “use their knowledge and skills [namely their soft skills] to solve problems in their life” (op. cit., p. 365).

Considerações finais: caminhos trilhados e limitações do estudo

Tendo em consideração a necessidade cada vez mais importante de saber estar e ser em contextos colaborativos e de interação inter/multicultural (Conselho da Europa, 2016; OECD, 2018; WEF, 2016), procurou-se, neste estudo pedagógico, investigar a possibilidade de desenvolver *soft skills* e competências para o século XXI através da colaboração. Com isto, tentou-se facilitar uma aprendizagem que tivesse “em vista a criação de cidadãos que continuem a contribuir para a sua comunidade na e fora da escola” (Cruz, 2012, p. 12) e que consigam (sobre)viver no mundo do século XXI.

Recordando as questões de investigação do Quadro 1 acima, procuraremos agora responder às mesmas. Relativamente à primeira questão – *Como poderá a colaboração*

ser uma abordagem válida e necessária para o desenvolvimento de soft skills no Ensino de Inglês no 1.º CEB?, diríamos que a colaboração deve, em primeiro lugar, ser devidamente compreendida e o docente deverá adotar um conceito de colaboração que permita efetivamente um desenvolvimento holístico do aluno. Em segundo lugar, ao inserir contextos colaborativos (Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2007) numa pedagogia gamificada (Chou, 2016) centrada na abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), na metodologia Escape Room (Cruz, 2019; Nicholson, 2015) e numa hiperpedagogia multissensorial (Cruz, 2012), poder-se-á criar, efetivamente, as condições necessárias para o desenvolvimento de *soft skills* em crianças de tenra idade. Estas conclusões poderão ser sustentadas a partir da literatura explorada, nas planificações da intervenção educativa e na sua análise, e pelos dados recolhidos. Para além disso, as práticas educativas demonstradas parecem sustentar as afirmações supramencionadas, uma vez que seguem o P21 Framework (P21, 2009, p. 1) que tem em vista “skills for success in today’s world, such as critical thinking, problem solving, communication and collaboration”.

No que concerne à segunda questão de investigação – *Que percursos didáticos poderão ser tomados, no 1.º CEB, para fomentar o desenvolvimento de soft skills e um sentido de participação proativa e consciente na sociedade?* –, será possível admitir que são diversos os caminhos possíveis, alguns dos quais foram descritos ao longo do texto, como jogos, *storytelling* com recurso a *picturebooks* (Mourão, 2016), artes plásticas, etc. Alguns dos trilhos percorridos passam por: a) recorrer a práticas que promovam o respeito pelo Outro e que sensibilizem uma maior humildade nas interações interpessoais (e que respeitem também os indivíduos mais introvertidos); b) introduzir na sala de aula práticas que promovam um desenvolvimento sustentável de acordo com uma educação para a cidadania; c) utilizar ferramentas e recursos que incentivem os alunos a participar ativamente na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, que os motivem a passar por processos de introspeção; d) desenvolver práticas que coloquem o professor no papel de orientador e não no de líder; e) pôr em prática exercícios que provoquem um pensamento crítico e uma reflexão acerca de questões sociais e sobre comportamentos e atitudes dentro e fora da sala de aula; f) promover, através de trabalhos de projeto, competências de colaboração que permitam aos alunos interagir com a comunidade, exporem as suas curiosidades e explorarem (novas) formas de viver num mundo melhor; g) suscitar nos

alunos um sentimento de superação e de *empowerment*, que lhes permita resolver problemas dentro e fora da sala de aula.

Não obstante o trabalho realizado, nem tudo ocorre conforme o previsto ou idealizado, pelo que importa também reconhecer as limitações deste estudo de investigação-ação. Com efeito, foi difícil avaliar se as competências socioemocionais desejadas foram efetivamente desenvolvidas e se elas se desenvolveram realmente a partir da colaboração, embora as evidências da prática apontem nesse sentido. Partindo deste ponto de vista, poderá considerar-se que com mais turmas, mais tempo e outros contextos de estágio, as questões colocadas no estudo poderiam ser exploradas de forma mais ampla e com resultados mais sustentados.

Referências bibliográficas

- Abbas, A. (2013). Integrating the English language teaching and learning process with soft skills. *Proceedings of the International Conference on Education and Language*, Bandar Lampung.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Assunção, P. (2018). *A gamificação aplicada no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Economia no Ensino Profissional*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J., & Marques, M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109.
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges and leaderboards*. London: Leanpub.
- Conaghan, P., & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward: A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed*, 2, 45-48.

- Coutinho, C. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: Três propostas de futuros professores de português. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 75-86.
- Cruz, M. (2005). *Cibercomunicador intercultural: Imagens das línguas em chat plurilingue* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2010). Desmistificando o mito da turma homogénea: Caminhos duma sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, 23(36), 27-42.
- Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom: The 'Escape Room Methodology' in the foreign languages classroom. *Babylonia*, 3, 26-29.
- Cruz, M. (2021). CLIL Approach and the fostering of "creactical skills" towards a global sustainable awareness. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 1-19.
- DigComp. (2017). *Quadro europeu de referência para a competência digital*. Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Educação para a cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>.
- Duarte, S., & Cruz, M. (2017). From and beyond gamified activities in primary English learning. *Proceedings of the Challenges Conference 2017*, Braga.
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 247-268). Abingdon & New York: Routledge.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York MacMillan.
- Estanqueiro, A. (1992). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Conselho da Europa (2003). *Quadro europeu de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA Editores.
- Council of Europe (2016). Competencies for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. *Programa de Desarrollo Profesional: El enfoque comunicativo experiencial: claves para un aprendizaje duradero*, 1.

- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*.
https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Fortunato, M. (2017). *O jogo das atividades gamificadas e das emoções no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Frey, L. (1994). The naturalistic paradigm: Studying small groups in the postmodern era. *SAGE Social Science Collections*, 25(4), 551-577.
- Griffiee, D. (2012). *An introduction to second language research methods: Design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, 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*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mora, C. (2013). Gamificación: Lo cognitivo, lo emocional y lo social.
<https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-cognitivo-lo-emocional-y-lo-social>
- Mourão, S. (2016). Picturebooks in the primary EFL classroom: Authentic literature for an authentic response, *CLELEjournal*, 4(1), 25-43.
- Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities.
<http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- OECD. (2018). The future of education and skills: education 2030.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- P21. (2009). P21 framework definitions. 21st century skills.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

- Putney, L., Green, J., Dixon, C., & Kelly, G. (1999). Evolution of qualitative research methodology: Looking beyond defense to possibilities. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 368-377.
- Roldão, M. (2007). A formação de professores como objeto de pesquisa: Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação*, 1(1), 50-118. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5>
- Santos, C. (2020). *Percursos didáticos para o desenvolvimento das Soft Skills, a partir da colaboração, no ensino de Inglês no 1.º CEB*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/16460>
- Sousa, M. (2018). Igualdade de género e problemas das aplicações sérias de jogos. *Público*. <https://www.publico.pt/2018/10/04/p3/cronica/igualdade-de-genero-e-problemas-das-aplicacoes-serias-de-jogos-1846121>
- Torre, M. (1999). Tendências recentes no ensino das Línguas estrangeira. *Atas do Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, Porto.
- UNESCO. (2019). *Education transforms lives*. <https://en.unesco.org/themes/education/>
- Vieira, F. (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities – Making our dream come true?, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3): 269-282.
- WEF. (2016). New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Wood, L., & Reiners, T. (2015). Gamification. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 3039-3047). Information Science Reference.