



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria José Peixoto Mesquita

**Expressão dramática e desenvolvimento
da oralidade no ensino de Inglês a crianças**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria José Peixoto Mesquita

Expressão dramática e desenvolvimento da oralidade no ensino de Inglês a crianças

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia G. Fernandes
Ferreira Vieira**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo este processo recebi o apoio de muitas pessoas, às quais quero desde já deixar o meu apreço e um profundo agradecimento, por tudo o que fizeram por mim.

À professora supervisora Dra. Flávia Vieira pelo apoio, disponibilidade, generosidade e ensinamentos prestados durante a supervisão do trabalho aqui apresentado.

À professora Filipa Carrondo pelo seu apoio e auxílio tanto no desenvolvimento deste trabalho como na prática educativa.

Às minhas colegas de mestrado pela partilha de ideias e interajuda durante este percurso.

Às crianças por me terem recebido tão bem, pelo seu carinho e empenho.

À minha família, principalmente ao meu marido, pela compreensão em todos os momentos, nunca deixando de me apoiar e ajudar em tudo o que foi necessário.

A todos, um muito obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Expressão dramática e desenvolvimento da oralidade no ensino de Inglês a crianças

RESUMO

O presente relatório de estágio pedagógico supervisionado descreve e analisa o projeto de investigação-ação intitulado “Expressão dramática e desenvolvimento da oralidade no ensino de Inglês a crianças”, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade do Minho.

O projeto foi desenvolvido numa turma do 4º ano de escolaridade numa escola situada no concelho de Bragança e tinha os seguintes objetivos: conhecer as atitudes das crianças face à aprendizagem do inglês, a atividades associadas à oralidade e ao uso da expressão dramática; desenvolver competências orais através do uso da expressão dramática; promover a capacidade de autorregulação de atividades orais com recurso à expressão dramática; e avaliar o impacto do uso da expressão dramática em dimensões linguístico-comunicativas e socioafetivas da aprendizagem do inglês.

A recolha de dados foi obtida através de um questionário inicial e questionários de autorregulação. Adicionalmente, a avaliação do projeto contou com informação recolhida através da observação de aulas, diálogos com as crianças, observação e análise de atividades orais com recurso à expressão dramática e um postal final dirigido à professora.

Os resultados obtidos evidenciam que é possível promover a aprendizagem da oralidade através de atividades de expressão dramática. Estas atividades acentuam a dimensão lúdica, criativa e interativa da aprendizagem, fazendo com que as crianças se sintam mais envolvidas e motivadas na aprendizagem e contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico-comunicativo e social.

Palavras-Chave: competência oral; ensino do Inglês no 1º Ciclo Ensino Básico; expressão dramática; motivação na aprendizagem.

Drama activities for the development of oral skills in teaching English to children

ABSTRACT

This supervised pedagogical practicum report describes and analyzes the action-research project entitled “Drama activities for the development of oral skills in teaching English to children”, developed within the Master in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education, at the University of Minho.

The project was developed in a 4th grade class in a school located in the municipality of Bragança, and it had the following objectives: to know the attitudes of children towards learning English, activities associated with oral skills and the use of dramatic expression; to develop oral skills through the use of dramatic expression; to promote the ability to self-regulate oral activities that integrate dramatic expression; and to assess the impact of the use of dramatic expression on linguistic-communicative and socio-affective dimensions of English learning.

Data was obtained through an initial questionnaire and self-regulation questionnaires. Additionally, the evaluation of the project relied on information collected through lesson observation, dialogues with the children, observation and analysis of oral activities using dramatic expression and a final postcard addressed to the teacher.

The results showed that it is possible to promote oral skills through drama activities. These activities emphasize the playful, creative and interactive dimensions of learning, making children feel more involved and motivated in learning and contributing to their linguistic, communicative and social development.

Keywords: dramatic expression; motivation in learning; oral skills; teaching English in primary education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. A expressão dramática como atividade educativa.....	4
2. Tipos de atividades de expressão dramática	6
<i>O jogo dramático.....</i>	6
<i>A mímica</i>	7
<i>A interpretação de papéis</i>	8
<i>A improvisação</i>	8
3. Contributos da expressão dramática no ensino de Inglês	9
4. Promoção da autonomia e autorregulação.....	12
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E PLANO DE INTERVENÇÃO	14
1. Análise do contexto	14
<i>A escola</i>	14
<i>A turma e as práticas observadas</i>	15
2. Plano geral de intervenção	17
<i>Questionário inicial.....</i>	19
<i>Questionários de autorregulação.....</i>	19
<i>Postal à professora.....</i>	19
CAPÍTULO III- DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	20
1. Perceções iniciais das crianças	20
2. Desenvolvimento do projeto.....	22
2.1. Sequência didática I: <i>Where are you from?.....</i>	22
2.2. Sequência didática II: <i>We are the farm animals!.....</i>	26
2.3. Sequência didática III: <i>Let 's learn how to move our bodies!.....</i>	33
2.4. Sequência didática IV: <i>Let 's act out our bodies!</i>	37
3. Síntese avaliativa do projeto	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXOS.....	52
Anexo 1- Classroom Observation: Well-being and Involvement.....	52
Anexo 2- Questionário Inicial às Crianças	52
Anexo 3- Questionário da SDII.....	53
Anexo 4- Questionário da SDIII.....	53
Anexo 5- Questionário da SDIV.....	54
Anexo 6- Planificação da SDI.....	54
Anexo 7- Materiais da SDI.....	56
Anexo 8- Planificação da SDII.....	57
Anexo 9- Materiais da SDII.....	60
Anexo 10 - Planificação da SDIII.....	62
Anexo 11- Materiais da SDIII.....	66
Anexo 12 - Planificação da SDIV.....	68
Anexo 13- Materiais da SDIV.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mini bandeiras da atividade: <i>Let's show and tell where I'm from!</i>	24
Figura 2: Produções das crianças da atividade: <i>Let's remember!</i>	25
Figura 3: Cartazes utilizados na atividade <i>Who am I?</i>	28
Figura 4: Interpretação da atividade <i>Let's pretend!</i>	29
Figura 5: Guião da atividade <i>A visit to the zoo. Let's role-play!</i>	30
Figura 6: Projeção do diálogo para a atividade <i>A visit to the zoo. Let's role-play!</i>	30
Figura 7: Atribuição das personagens da atividade “A visit to the zoo. Let's role-play!”	31
Figura 8: Improvisação da cena “Trouble dance”	35
Figura 9: Interpretação da história “Ticle monster”	36
Figura 10: Atividade “The hot ball”	39
Figura 11: Atividade “The sound machine”	40
Figura 12: Atividade “Don ' t be bone idle!”	41
Figura 13: Postal à professora 1	44
Figura 14: Postal à professora 2	44

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atitudes face ao Inglês e ao trabalho colaborativo	21
Gráfico 2: Preferências relativas a tipos de atividade.....	21
Gráfico 3: Perceções das crianças relativamente às atividades da SDII	32
Gráfico 4: Perceções das crianças relativamente à aprendizagem através das AED.....	32
Gráfico 5: Perceções das crianças relativamente às atividades da SDIII	36
Gráfico 6: Perceções das crianças relativamente à aprendizagem através das AED	37
Gráfico 7: Perceções das crianças relativamente às atividades da SDIV	41
Gráfico 8: Perceções das crianças relativamente à aprendizagem através das AED.....	42

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos, Estratégias Pedagógico-Investigativas e tipo de informação a recolher e analisar.....	26
Quadro 2: Síntese descritiva das principais atividades realizadas	27
Quadro 3: Competências de comunicação e de aprendizagem (SD I).....	34
Quadro 4: Diálogo informal sobre as percepções das crianças sobre a SDI.....	37
Quadro 5: Competências de comunicação e de aprendizagem (SD II).....	37
Quadro 6: Competências de comunicação e de aprendizagem (SD III).....	44
Quadro 7: Competências de comunicação e de aprendizagem (SD IV).....	49
Quadro 8: Opiniões favoráveis às atividades do projeto nas três SD	53
Quadro 9: Respostas das crianças ao postal para a professora.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AED – Atividades de Expressão Dramática
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- DGE – Direção Geral da Educação
- CLIL - Content and Language Integrated Learning
- TPR - Total Physical Response
- SD – Sequência didática
- 1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

Nota: este relatório segue as normas do acordo ortográfico em vigor, exceto em citações e títulos de obras cujos autores não o seguem, respeitando-se nestes casos o texto original.

*“Tell me and I will forget;
Teach me and I will remember;
Involve me and I will learn.”*

(Benjamin Franklin)

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio é parte integrante do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, no qual desenvolvi um projeto de investigação-ação intitulado “Expressão dramática e desenvolvimento da oralidade no ensino de Inglês a crianças”, numa turma de 4º ano de uma escola do concelho de Bragança, durante o 1º semestre do ano letivo de 2021/2022. O projeto foi inicialmente desenhado no 2º semestre do ano letivo anterior para a mesma turma, quando esta se encontrava ainda no 3º ano. Os objetivos do projeto foram os seguintes: conhecer as atitudes das crianças face à aprendizagem do inglês, a atividades associadas à oralidade e ao uso da expressão dramática; desenvolver competências orais através do uso da expressão dramática; promover a capacidade de autorregulação de atividades orais com recurso à expressão dramática; e avaliar o impacto do uso da expressão dramática em dimensões linguístico-comunicativas e socioafetivas da aprendizagem do inglês.

O recurso à expressão dramática é uma estratégia facilitadora da aprendizagem da língua inglesa, na medida em apresenta várias potencialidades. Segundo Cimermanová e Burgerová (2013, p. 49), as atividades de expressão dramática na aula de Inglês criam contextos para o desenvolvimento das competências de ouvir e falar, além de propiciarem a expressão de emoções e sentimentos. Na verdade, o seu valor educativo é bastante amplo, estimulando várias dimensões da construção da personalidade das crianças, como a imitação, a imaginação, a fantasia, a criatividade e a sensibilidade estética (Reis, 2005). Zafeiriades (2009) sublinha o papel da criatividade, afirmando o seguinte: “What to my view gives drama a unique value as a pedagogic technique is the fact it brings about students' creative thought and asserts language education as a creative process” (p. 6). A expressão dramática permite, ainda, desenvolver a autoestima e autoconfiança, a relação com os outros e a capacidade de comunicar corporal e verbalmente, o que concorre para a motivação das crianças (Maley & Duff, 2005).

Aquando da observação de aulas e da análise do contexto de intervenção, pude verificar que a temática escolhida se adequaria à turma. Por um lado, como a escola já organizava atividades de representação no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), esperava uma boa receptividade por parte das crianças, ainda que as atividades de expressão dramática não fossem exploradas nas aulas de Inglês. Por outro lado, e apesar de se tratar de uma turma globalmente participativa na aula, pude constatar que algumas crianças se mostravam menos confiantes na sua participação oral e o meu objetivo foi criar contextos que gerassem maior motivação e confiança no desenvolvimento de

competências de oralidade. Neste contexto, pretendi compreender de que modo a expressão dramática opera no desenvolvimento de competências comunicativas orais no ensino do Inglês a crianças, como uma estratégia impulsionadora da motivação e da confiança no uso da língua. Considerei importante propor atividades lúdicas, que potenciassem a criatividade e envolvessem os alunos de uma forma descontraída e divertida, de forma a aprenderem a falar e a expressar-se para uma melhor aprendizagem da língua inglesa.

Tendo em linha de conta as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (Conselho da Europa, 2001), elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, a aprendizagem de Inglês deve ter em conta não só as aquisições linguísticas mas também competências sociais e culturais, para além de exigir abordagens de natureza lúdica e essencialmente centradas na oralidade. O documento aponta as seguintes:

(...) o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções pop, etc.); a reescrita ou o relato de histórias, etc.; a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.; representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.; a produção, a recepção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc. (Conselho da Europa, 2001, p. 89)

Constato que o projeto de estágio se enquadra nestas orientações, mas também em orientações nacionais para o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Destaco aqui o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB (Bento et al., 2005), que nas suas diretrizes identifica como finalidades do ensino da língua inglesa: “fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer; estimular a capacidade de concentração e de memorização” (Bento et al., 2005, p. 11). Propõe também que a operacionalização curricular do ensino do Inglês “promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais; explore, com frequência, a produção oral” (p. 13), com atividades que incluam “canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias, assim como metodologias tais como Total Physical Response” (p. 14).

O desenvolvimento do projeto de estágio também teve como aspeto relevante o desenvolvimento da autonomia das crianças, tal como é referido no mesmo Programa, onde se preconiza que o processo de ensino “ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, refletir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem” (Bento et al., 2005, p. 13). Foram criadas oportunidades de autorregulação da aprendizagem, entendendo-se ser necessário “dar aos alunos a oportunidade de reunir os seus

pensamentos respeitantes ao processo de aprendizagem da língua, e, por conseguinte, adquirir um novo tipo de consciência que pode resultar em níveis mais elevados de motivação e eficácia” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 55).

O presente relatório é composto por três capítulos. No capítulo I, fundamento teoricamente o projeto de intervenção, explorando temas como a expressão dramática no ensino do Inglês a crianças, a oralidade no ensino de Inglês no 1º CEB e, por último, a promoção da autonomia e da autorregulação. No capítulo II, apresento o enquadramento contextual do projeto e o plano geral de intervenção, indicando os objetivos que foram estabelecidos para este plano, a metodologia de trabalho e o tipo de informação recolhida para uma melhor compreensão dos efeitos da intervenção. No capítulo III, é apresentada toda a informação relativa ao desenvolvimento e avaliação da intervenção pedagógica. Neste capítulo, encontra-se a descrição das atividades realizadas com as crianças ao longo de todas as sequências didáticas, bem como a reflexão sobre as mesmas. Termina o relatório com as considerações finais de toda esta experiência formativa. Por fim, apresento as referências bibliográficas, onde se encontram todas as obras citadas neste relatório, e a compilação dos anexos mencionados ao longo do trabalho, onde se encontram os planos das sequências didáticas e os respetivos materiais.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordo o valor educativo da expressão dramática, o seu contributo na aprendizagem da língua, em particular na oralidade, e a importância da promoção da autonomia dos alunos, uma vez foram estas as dimensões centrais do projeto.

1. A expressão dramática como atividade educativa

Segundo Haetinger (2005), todos temos a mesma capacidade criativa, contudo, é através do contato com o meio cultural que esta pode potenciada ou minimizada. Assim sendo, e segundo o autor, verifica-se que as artes desempenham um papel fundamental no processo criativo, uma vez que ajudam o indivíduo a expressar-se e a construir a sua identidade pessoal, social e cultural.

A expressão dramática tem um papel essencial no desenvolvimento da criança e Sousa (2003) afirma que ela “é um dos meios mais valiosos e completos de educação” (p. 33). A autora constata que “Os objetivos da expressão dramática visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, autoeducar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, evasão pela ficção (...)” (p. 39). Portanto, a expressão dramática é uma atividade educativa com características próprias que proporcionam uma aprendizagem com vista à formação pessoal e social, ao mesmo tempo que mobiliza capacidades como a espontaneidade e a expressividade, que estão relacionadas com a criatividade, o desenvolvimento pessoal e a autoestima. Tal como advoga Câmara (2014):

As atividades dramáticas sejam elas configuradas nas formas de jogo dramático, na dramatização ou no teatro, são atividades multissensoriais, que possibilitam a experimentação através de diversos sentidos, e que apelam para uma apreensão da informação mais completa e global. Sendo atividades eminentemente lúdicas, é possível criar um ambiente de liberdade, confiança e segurança afetiva que ajudam o aluno a ter uma mais profunda compreensão de si próprio, das suas capacidades, favorecendo a interação com os outros e o meio. Com efeito, cada um poderá vivenciar um estado de maior fluidez emocional pela desconstrução de defesas internas, em função da progressiva autoconfiança e à-vontade no grupo e no espaço (p.142).

Cimermanová e Burgerová (2013, p. 47) referem que a expressão dramática é muitas vezes entendida como uma performance teatral ou representação de palco, contudo, as atividades dramáticas, além de promoverem o desenvolvimento de habilidades interpretativas, podem ser utilizadas como atividades educativas de forma a desenvolver competências comunicativas. Segundo Maley e Duff, citados por Davies (1990, p. 87), as atividades de expressão dramática não são apenas a interpretação de peças

de teatro perante espectadores passivos; quando realizadas pelas crianças, são atividades com um propósito criativo e comunicativo e não de exibicionismo. Assim, a criança ao fingir ser uma coreógrafa, um leão triste ou ao cheirar uma flor, está a representar aquilo que sabe sobre estas situações e coloca em ação as imagens mentais que formou de acontecimentos vividos anteriormente, podendo usar a sua imaginação, existindo assim um propósito sustentado para a comunicação. Adicionalmente, Way (1967) sublinha que as artes em geral, e particularmente a expressão dramática, também desenvolvem a intuição, que é considerada pelo autor como um dos fatores importantes de *inner resourcefulness* (p. 5), levando assim a uma maior potencialização para a tomada de decisões.

Shebata, Fadol e Ahmed (2020) afirmam que: “Drama games offer collective experience, through which the participants can encounter the pleasures of self-expression and recognition and develop their decision making and problem-solving skills” (p. 38), salientando, assim, a componente social da expressão dramática. Segundo Faure & Lascar (1982),

A Expressão Dramática define-se por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois, expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e /ou palavra, para os outros. Além da vivência social imaginária, a expressão dramática, assim como o jogo dramático, oferece uma oportunidade de socialização” (p.11).

Shebata, Fadol e Ahmed (2020) defendem que as atividades de expressão dramática podem colmatar a lacuna que existe entre a educação institucional e a vida real, propiciando às crianças competências e habilidades que as ajudarão na sua vida futura. A expressão dramática pode possibilitar a ligação entre a escola e a família, promovendo a presença mais ativa das famílias na vida escolar, quer seja através da criação de projetos ou o acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Way (1967), a respeito do papel da expressão dramática na educação, afirma que a primeira se preocupa com a individualidade de cada um e a educação se preocupa com os indivíduos (p. 3). Isto significa que, para o autor, o sistema educativo se preocupa mais com a homogeneidade das pessoas do que com as suas diferenças, que são as referências da individualidade de cada um. Zafeiriadou (2009) sublinha a necessidade de uma educação mais focada nas crianças, na sua individualidade e perceções, alegando que “a language pedagogy insisting on results instead of process may have a negative effect on students’ motivation and involvement. Educational drama activities should raise positive feelings because they are essentially ‘play’ situations” (p. 4). A expressão dramática como atividade educativa desenvolve-se a partir das vivências e das experiências de cada criança, podendo proporcionar a aquisição e compreensão de novas experiências, quer seja de forma individual, em pares ou em grupo. Por meio da expressão dramática “a criança pode realizar-se, criando tudo o que quiser num mundo que é só seu, imaginando por si e onde é soberana, podendo desempenhar todas

as funções e realizar tudo quanto deseja” (Sousa, 2003, p.37), ou seja, desenvolve o seu potencial, a sua personalidade de uma forma em que se sente realizada e motivada.

2. Tipos de atividades de expressão dramática

Nas minhas leituras, encontrei vários tipos de atividades de expressão dramática (AED) que podem ser usadas no ensino de Inglês, cujas designações variam conforme os autores. Por exemplo, Scrivener (1994), citado por Nozen e Fathi (2016, p. 60), expõe seis tipos de práticas relacionadas com a expressão dramática:

- Role-play: students act out small scenes using their own ideas or from ideas and information on role-cards.
- Simulation: This is really a large scale role-play. Role cards are normally used and there is often other background information as well. The intention is to create a much more complete, complex world, say of a business company, television studio, government body, etc.
- Drama games: short games that usually involve movement and imagination.
- Spontaneity: An act is performed spontaneously. The learners adopt a character, till the entire act and likely the scene adopt a story for themselves.
- Drama writings: little pieces of writing or scenes will be performed by the learners.
- Mimicry: learners use merely facial acts and nonverbal language to provide other learners with the message.

Sam (1990) define três tipos de AED: “role-play, simulation and role-simulation” (pp. 6-7). Por outro lado, Zyoud (2010) refere quatro tipos de atividades dramáticas: a mímica, a interpretação de papéis, a simulação e a improvisação (pp. 5-9). Por último, Luís (2013) menciona o jogo dramático, a mímica, a interpretação de papéis, a simulação e a improvisação (pp. 130-137).

De seguida, abordo brevemente o jogo dramático, a mímica, a interpretação de papéis e a improvisação, pois foram as atividades aplicadas no projeto de investigação-ação que aqui apresento.

O jogo dramático

Franco (2018), no artigo “Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem”, sublinha algumas potencialidades educativas do jogo:

Através dos jogos a criança aprende brincando, ela inventa, descobre, aprende e valida suas habilidades, explora as suas potencialidades e sua afetividade se harmoniza em relação a si própria e ao outro. O jogar estimula a inteligência e a sensibilidade do aluno. (p.2)

O jogo, além de promover a imaginação, favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças. Segundo Faure e Lascar (1982, p. 17), “os jogos dramáticos auxiliam a criança a adquirir o

domínio da comunicação com os outros” e permitem “uma relação lúdica com a realidade de si e dos outros”, existindo uma relação entre aprendizagem, divertimento e socialização. Luís (2013, p. 130) cita Wessels para sublinhar que o jogo dramático envolve ação e movimento que incrementa a imaginação, em que as crianças inventam ou reinventam novas situações por si conhecidas e vocalizam os seus pensamentos. Assim sendo, este tipo de atividade permite a expressão de emoções através de meios linguísticos, contemplando diversos aspetos da linguagem, como os gestos, volume, entoação, pausas e hesitações. Suplementarmente, a autora expõe que o jogo dramático é apropriado aos níveis de iniciação e que o professor deve explicar as regras do jogo de forma clara para que as crianças entendam os seus objetivos. Ryngaert (1981, p. 211) defende que o jogo dramático em sala de aula cria “uma rede de relações não habituais. Porque supõe uma situação de jogo (e de prazer), assim como uma relação afectiva diferente, provoca alterações notórias na relação pedagógica e uma modificação importante das trocas entre os alunos.” O autor acrescenta que o jogo dramático não necessita de acessórios ou cenários e que é suficiente o espaço da sala de aula.

A mímica

Dougill (1987) define a mímica como "a non-verbal representation of an idea or story through gesture, bodily movement and expression" (p. 13). O mesmo autor também reforça que o vocabulário pode ser revisto e reforçado através da mímica: “Mime can help to fix language in the minds of the students” (p. 15). Desta forma, pode-se dizer que a mímica é a interpretação de um papel ou ideia através de gestos, expressões faciais e o movimento do corpo, sem a utilização de palavras. Dito desta forma, parece que perde pertinência quando o objetivo é a aprendizagem de competências linguísticas, contudo a mímica estimula a linguagem não verbal e a imaginação, envolve a utilização de diferentes canais sensoriais e pode direccionar à oralidade. Byrne, citado por Luís (2013, p. 132) afirma que “Wordless activities, then, lead quite naturally to talk” e, tal como alega Davies (1990), na mímica a linguagem pode ser utilizada quando é necessária ou quando envolve trabalho em pares ou em grupo (p. 91). Em conclusão, a mímica envolve a aprendizagem inconsciente da língua, principalmente porque a preocupação principal da criança não é o discurso produzido, visto não necessitar da palavra para transmitir a mensagem ao destinatário. Trata-se de uma vantagem para as crianças mais tímidas, quando se encontram na sala de aula em frente aos colegas, reforçando assim a sua confiança e motivação. Adicionalmente, é muito útil no processo de memorização, para efeitos de revisão e consolidação de vocabulário e estruturas simples, por exemplo através da técnica de Total Physical

Response.

A interpretação de papéis

Davies (1990) define a interpretação de papéis ou *role-play* da seguinte forma: “Role-play normally involves students playing imaginary people in an imaginary situation” (p.92). Segundo Bray (2010, pp. 13-17), a introdução da interpretação de papéis na aula de língua estrangeira deve seguir algumas etapas, tais como: a introdução, que serve para despertar o interesse crianças para a atividade, introduzir o vocabulário necessário, trabalhar aspetos pragmáticos da língua ou fornecer um modelo e preparar o cenário; a execução da atividade; e, por último, a recolha do feedback quer do professor quer das crianças e a repetição das atividades de forma a promover a confiança e corrigir alguns erros detetados. Zyoud (2010, p. 6) refere que na interpretação de papéis, através de situações comuns do quotidiano, se propicia a oportunidade de as crianças interagirem e promover a discussão em grupo, existindo, assim, uma fluência linguística que não seria possível de outra forma. Adicionalmente, e segundo Davies (1990, p. 93), quando o professor escolhe um guião, deve assegurar que a sua linguagem é acessível às crianças, relevante às suas necessidades, e, além disso, o tópico deve ir ao encontro dos seus interesses. Zafeiriadou (2009) realça a multidimensionalidade das atividades de interpretação de papéis na aprendizagem de línguas:

During a fundamental technique of drama, role play participants empathise with a role either of a person or an object and experience new knowledge in three spatial dimensions (length, width and height) and three psychological dimensions (identification, internalisation, and empathy). In addition three basic mental dimensions (representation, assimilation, imagination), three social dimensions (participating by taking on a role, interaction and acceptance by others) and three personal dimensions (self development, self-esteem and self-actualisation) of role playing combine effectively to enable children to understand and to acquire the necessary skills to cope with reality. All of these dimensions are useful in language acquisition because they can provide a multi dimensional base for stimulating and developing language. (p.6)

A improvisação

Davies (1990) afirma que a improvisação é a interpretação de um papel sem um guião. Assim, “due to this lack of script, there is no dependency upon reading or memory skills, and different levels of language students should be able to take part in it and enjoy it” (p. 94). O autor também salienta que sem uma planificação prévia, os pensamentos, a linguagem e os sentimentos surgem de uma forma espontânea, podendo assim, através da oralidade e do movimento, existir a interpretação de papéis e

relações sociais entre as crianças. Luís (2013), citando Athiemoolan, refere que “mesmo que inicialmente os alunos mostrem alguma hesitação em participar nas atividades, depois de algumas sessões sentem-se mais estimulados, o que levará ao aumento da sua confiança e, conseqüentemente, a uma melhoria no uso da língua alvo” (p. 137). As atividades de improvisação podem ser de dois tipos: a improvisação espontânea sobre um tema, que surge naturalmente e sem uma preparação prévia, e se desenvolve de forma espontânea por parte das crianças; a improvisação planejada, que promove a tomada de decisões sobre determinado tema, e, adicionalmente, a planificação das etapas do seu desenvolvimento, uma vez que as instruções são dadas antecipadamente (Davies, 1990, pp. 94-95). Tal como Zyouid (2010, p. 8) menciona, as atividades de improvisação podem envolver a participação de toda a turma ou grupos mais pequenos, aumentando a confiança dos alunos face ao uso da língua-alvo e desenvolvendo atitudes positivas na aprendizagem. Veríssimo (2019, p. 66) sublinha o papel da criatividade neste tipo de atividades: “Na maioria das vezes a improvisação do momento enriquece a atuação, chegando a dar lugar a representações por vezes, muito diferentes da história original. É a criatividade em ação e, portanto, é procedimento a incentivar e não a cortar”.

3. Contributos da expressão dramática no ensino de Inglês

Davies (1990) resume do seguinte modo a importância da expressão dramática na aprendizagem de Inglês:

Perhaps one of the greatest advantages to be gained from the use of drama is that students become more confident in their use of English by experiencing the language in operation. The student-centredness inherent in all dramatic activities also improves students' maturity and motivation (...). Drama in the English language classroom is ultimately indispensable because it gives learners the chance to use their own personalities. It draws upon students' natural abilities to imitate and express themselves, and if well-handled should arouse interest and imagination. (p. 97)

Como referi anteriormente, a utilização de AED no contexto da aula de língua inglesa pode trazer enormes benefícios ao nível linguístico, social e psicológico. É importante que a expressão dramática seja encarada como uma forma natural de ensino e ajudar as crianças na relação consigo próprias, com o seu corpo, com o outro e com mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade e o seu poder criativo. Shebata, Fadol e Ahmed (2020, p. 37) sublinham que as AED são ferramentas efetivas na aprendizagem porque oferecem às crianças contextos hipotéticos, nos quais elas podem explorar diferentes tipos de decisões sem receio do erro. Os mesmos autores explicitam que este tipo de atividades desenvolvem competências colaborativas, e afirmam que o trabalho em grupo promove, encoraja e motiva a cooperação (p. 39), ideia que é concordante com Chesler e Fox

(1966), que destacam a importância do *role-play* no desenvolvimento de relações interpessoais:

If skill in understanding the feelings, thoughts, and role of the other is essential for a successful interpretation of events and relations, then an instructional tool that provides such experiences should be very helpful. Role playing is a method of instruction that meets these needs; individuals take on the roles of other people and act out the others' feelings, thoughts, and behavior. (p. 9)

Shebata, Fadol e Ahmed (2020) enumeram os seguintes ganhos das AED para a aprendizagem:

- Drama is part of real life and prepares students to deal with life's problems.
- Drama engages students in creative problem-solving and decision-making Deep experiences through drama guides and supports student's problem.
- Drama develops verbal and nonverbal communication.
- Drama develops empathy and new perspectives, taking on various roles in character allow students to use all senses and characteristics to understand the character. (p.9)

Davies (1990) reforça a importância desta abordagem, explicitando que a expressão dramática faz a ponte entre os manuais escolares e a utilização natural da língua, fornecendo às crianças recursos de como lidar com situações complicadas, colmatando a lacuna que existe entre as situações da vida real e a sala de aula. Adicionalmente, este tipo de atividade reforça a ligação entre o pensamento e a competência linguística. O autor também afirma que se a expressão dramática for considerada um método de ensino, no sentido de fazer parte da abordagem eclética do ensino das línguas, pode então tornar-se uma ajuda primordial na aquisição de competência comunicativa, e assim, facilitar o tipo de comportamento linguístico que conduz à competência oral (p. 96).

O QECRL (Conselho da Europa, 2001) realça a importância da oralidade no processo de aquisição da língua estrangeira, “sendo a ênfase dada à comunicação oral elementar e a um conteúdo linguístico claramente predefinido (com o objetivo de determinar os princípios de uma componente linguística de base, essencialmente nos aspectos fonéticos e sintáticos, enquanto promove uma interacção oral elementar na sala de aula)” (p. 237). Kayi (2004) afirma que “Speaking is perhaps the most fundamental of human skills, and because we do it constantly, we do not often stop to examine the processes involved” (p. 209). Nesta linha de ideias, Inawati (2014) assume que a repetição da língua estrangeira durante as atividades dramáticas tem um efeito positivo na memorização, contribuindo para que os alunos se sintam mais confiantes na sua produção. A autora também salienta que a aprendizagem da oralidade através das AED corresponde a três etapas: “The activity before, during, and after role play” (p. 98). Considerando a primeira etapa como uma preparação, a introdução de novo vocabulário deve ser realizada através de jogos, imagens ou a leitura de histórias. A segunda etapa consiste na aplicação de AED, dando primazia a atividades de mímica, no sentido de serem mais acessíveis às crianças, quando a finalidade é a realização de diálogos. A última etapa corresponde ao processo de autorregulação, onde é recomendado o uso da língua materna, isto porque o objetivo é

envolver as crianças no processo de aprendizagem, ao invés de praticar a Língua Inglesa

Fadilah (2016) enumera alguns problemas relacionados com a oralidade do Inglês, referindo as AED como uma técnica apropriada para contornar essas mesmas condicionantes:

The problem frequently found is that their native language causes them difficult to use the foreign language. Other reason is because of motivation lack to practice the second language in daily conversation. They are also too shy and afraid to take part in the conversation. Many factors can cause the problem of the students' speaking skills namely the students' interest, the material, and the media among others including the technique in teaching English. (p.210)

Ulas (2008) refere que várias pesquisas científicas têm comprovado que as AED têm contribuído de forma positiva para o processo educativo, especialmente para o desenvolvimento das competências orais, afirmando que “one significant characteristic of the social aspect of oral communication skills is the ability to deliver a speech comfortably and with self-confidence” (p. 877).

Inawati (2014) identifica três tipos de produção oral: o primeiro consiste em dizer o nome de objetos, dando o exemplo dos *flashcards* (em que o professor mostra um cartão com uma imagem e a criança diz o respetivo nome); o segundo consiste na produção de frases simples, em que as crianças praticam as frases por repetição e depois têm que as reproduzir através de jogos de mímica. Por último, envolve-se num diálogo, podendo aqui ser utilizadas atividades como a mímica, a interpretação de papéis e a improvisação, o que permite usar a língua em contextos significativos. Ulas (2008, p. 877) sublinha a importância da expressão dramática no desenvolvimento integrado de componentes da oralidade como a pronúncia, a entoação, a consciência pragmática e a comunicação verbal e não verbal. Será importante que o professor reforce positivamente as crianças que fazem uso da língua inglesa e incentivar os que ainda não a usam a fazê-lo. E, acima de tudo, criar um clima de envolvimento com a nova língua em que todos querem participar e, por isso, se sentem motivados e confiantes para usar a língua.

Face aos argumentos referidos, concluo que através das AED as crianças podem desenvolver a sua motivação para a aprendizagem da língua inglesa e a oportunidade de praticar as suas competências orais de forma prazerosa. Valorizar este tipo de estratégias em contexto escolar permite não só que a comunicação do aluno se manifeste na sua maior amplitude, como favorece também um mais fácil processamento da informação e uma forma única e motivadora de aprender a língua (Câmara, 2014, p. 142). Contudo, podem existir resistências por parte das crianças a este tipo de atividades. Algumas respondem às mesmas com entusiasmo, mas outras são naturalmente mais tímidas e introvertidas, o que faz com que não se sintam muito à vontade em participar nelas. Com base noutros autores, Luís (2013, p. 139) propõe algumas estratégias para colmatar esta dificuldade: desenvolver tarefas apropriadas que orientem e motivem os alunos; aproveitar a experiência da criança e criar uma

familiarização com a situação proposta pela atividade dramática, de forma a estimular a sua imaginação e o seu intelecto; demonstrar às crianças que a aprendizagem tem uma dimensão lúdica, ou seja, que podem aprender e divertir-se; e, por último, promover uma atitude positiva face ao erro, explicando que faz parte do processo de aprendizagem.

Sam (1990, p. 9) enumera possíveis desvantagens ou dificuldades por vezes associadas ao uso de AED, entre as quais podemos destacar a sua eventual artificialidade, a dificuldade de as monitorizar e de gerir o tempo, o receio do professor face à perda de controlo da aula, possíveis resistências, dificuldades ou distrações da parte dos alunos, e o facto de algumas delas poderem não ser adequadas para níveis de iniciação. Contudo, o autor refere que estas condicionantes podem ser solucionadas através de uma planificação eficaz e de uma prévia explicação das atividades às crianças. Por outro lado, para que sejam executadas com sucesso, o professor deve estar convicto do seu valor educativo de forma a encorajar as crianças a participar nelas com gosto e confiança.

4. Promoção da autonomia e autorregulação

A autonomia no processo de aprendizagem, integrando o desenvolvimento de capacidades de autorregulação, refere-se à participação ativa das crianças na construção do próprio conhecimento, sendo a sua promoção na sala de aula cada vez mais importante para o seu desenvolvimento.

Segundo Ganda e Boruchovitch (2018), “A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado” (p. 71), pressupondo-se que “o estudante autorregulado tem comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e rendimento académico” (p. 72). As mesmas autoras, baseando-se em Zimmerman (2013) referem que “a autorregulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo” (p. 72).

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) baseando-se em diversos autores, afirmam que “aprender a aprender promove a capacidade dos alunos reflectirem sobre e verbalizarem o seu próprio processo de aprendizagem, por intermédio de actividades de meta-aprendizagem que melhorem a eficácia do acto de aprender” (p. 55). Adicionalmente, em relação ao facto de as crianças mais novas terem a capacidade de participar no processo de autorregulação, Piscalho e Simão (2014) referem que é possível, desde o jardim de infância, envolver a criança na planificação e monitorização das tarefas de aprendizagem, assim como na reflexão sobre o que foi realizado e eventuais discrepâncias face ao

planeado. As autoras ressaltam que “promover precocemente competências de autorregulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia é considerado fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida” (p. 72).

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) explicitam que “a pessoa autónoma é alguém que, dentro dos limites da possibilidade, determina a sua vida, estabelece os seus próprios objectivos, avaliando as suas opções de modo a seleccionar os mais valiosos, e age de um modo racional e eficiente para realizá-los” (p. 26). Em relação à autonomia na aprendizagem da língua, os autores subdividem as competências para a autonomia em competência de aprendizagem, competência para a auto-motivação e competência para pensar criticamente (pp. 30-40), salvaguardando que “deverão ser encaradas como dimensões interrelacionadas, e não isoladas, da autonomia do aluno” (p. 40). Os mesmos autores defendem que “um enfoque explícito no aprender a aprender ajuda os alunos a desenvolver ferramentas de aprendizagem e a tornarem-se mais eficientes, uma vez que facilita o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem” (p.55), afirmando que isso lhes permitirá desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes e competências de aprendizagem ao longo da vida. Em suma, a promoção da autonomia e da autorregulação permite ao aluno desempenhar um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem.

Terminado o enquadramento teórico do projeto, passo a apresentar o contexto em que foi desenvolvido e o plano de intervenção.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E PLANO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresento informação sobre o contexto de intervenção do projeto, apoiando-me num trabalho de análise contextual realizado no primeiro semestre de estágio, orientado na unidade curricular de Metodologia de Ensino de Inglês a Crianças II. Para essa análise, usei estratégias como a consulta do projeto educativo da escola, conversas informais com a professora titular da turma e a professora orientadora cooperante, observação de aulas e diálogos com as crianças, e um questionário inicial às crianças. Para a observação de aulas, utilizei uma grelha de observação presente no Dossiê de Orientações de Estágio (anexo 1). A análise do contexto serviu de ponto de partida o desenho do plano de intervenção, que apresento no segundo ponto do capítulo.

1. Análise do contexto

A escola

A implementação do projeto teve lugar numa escola de natureza privada, de utilidade pública, que ministra o 1º CEB, sob a tutela do Ministério da Educação. A escola situa-se no concelho de Bragança em território urbano, numa área de 21.560 metros quadrados, incluindo áreas de recreio, desporto, zonas verdes e arborizadas, circulação e parqueamentos.

O estabelecimento de ensino tem capacidade para 90 alunos, dos 6 aos 10 anos. O corpo docente é composto por oito professores (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, Expressão Físico-Motora, Música, Expressão Plástica e Inglês) e um formador de Informática. No que diz respeito ao pessoal não docente, a instituição tem quatro assistentes operacionais (porteira, cozinheira, assistente de cozinha e auxiliar serviços gerais). Tem estabelecido com o Centro Social um “Contrato de Comodato”, pelo que ambos partilham algumas instalações, quer no interior quer no exterior do edifício. O edifício tem quatro salas de aula, equipadas com computador e projetor. Possui uma sala de atendimento, sala de informática equipada com treze computadores e impressora, sala com quadro interativo, biblioteca/ludoteca, sala de música, sala de Plástica, um espaço polivalente para as aulas de Educação Física e desporto escolar, auditório, campo de futebol, refeitório, parque de equipamento lúdico, piscina e igreja.

O Projeto Educativo assenta em quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A base da sua pedagogia é o sistema preventivo “Prevenir e Amar”, visando promover o desenvolvimento integral da personalidade das crianças, numa visão cristã

do mundo e da vida. No processo de ensino/aprendizagem, adota como Pedagogia o Amor, a Verdade e a Alegria. Valoriza o Respeito pela pessoa, na sua Liberdade e Dignidade. Promove Itinerários de Formação para os seus membros a nível profissional/didático, espiritual, humano e relacional. Fomenta um clima ético e saudável. Empenha-se em oferecer um serviço que visa: a reflexão pessoal; o trabalho em equipa; a inovação e a melhoria da qualidade.

No que diz respeito às Componentes do Currículo, são de frequência obrigatória o Português, a Matemática, a Educação Moral e Religiosa, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas, nomeadamente atividades de representação, físico-motoras e apoio ao estudo, e ainda o Inglês no 3º e 4º anos de escolaridade. A língua Inglesa é ministrada enquanto AEC aos alunos do 1º e 2º anos, como área opcional.

O Conselho Escolar é constituído por todos os Professores Titulares, competindo-lhe a programação e planificação de todo processo educativo. Reúne mensalmente e noutras ocasiões extraordinárias, nomeadamente no início e final de ano letivo. Na reunião trimestral de avaliação, participam outros elementos da Comunidade Escolar, como sejam os Professores das AEC.

Com o intuito de privilegiar a perspetiva globalizante da ação educativa, entre as 17 horas e as 19 horas, a escola proporciona ainda atividades de apoio à família, pressupondo uma planificação e uma avaliação realizada pelos respetivos formadores. A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem as diferentes dimensões da educação para a cidadania: direitos humanos; ambiente/desenvolvimento sustentável; segurança rodoviária; igualdade de género; intercultural; defesa e segurança; paz, voluntariado. Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção no currículo faz-se numa abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares como em atividades e projetos. No sentido da interdisciplinaridade e da subsidiariedade, a escola estabelece parcerias e/ou protocolos com várias instituições locais e infraestruturas de apoio educativo, cultural, religioso, desportivo... pressupondo o diálogo, a reflexão e a negociação de todos os intervenientes, como os agrupamentos de escolas e a autarquia.

A turma e as práticas observadas

O projeto foi iniciado no segundo semestre de 2020/21 na turma do 3º ano, e desenvolvido na mesma turma, já no 4º ano, no primeiro semestre 2021/2022, sendo os alunos de nível de iniciação A1 de acordo com QECRL. A turma era constituída por 15 crianças com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, das quais quatro eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. Todas as crianças

são de nacionalidade portuguesa. Uma delas é filha de pais chineses, mas todas têm o Português como língua materna

A maioria das crianças provinha de um contexto socioeconómico e cultural médio-alto. De um total de trinta encarregados de educação, dezanove eram licenciados, quatro possuíam o secundário completo e os restantes possuíam habilitações ao nível do 3º CEB. As suas profissões eram diversificadas, entre engenheiros, professores, empresários, comerciantes, funcionários públicos, existindo apenas uma mãe desempregada.

As crianças apresentavam bom aspeto a nível de nutrição e higiene. Além disso, segundo as professoras, a maioria dos pais eram interessados e acompanhavam a vida dos educandos. A turma era acompanhada pela professora titular desde o 3º ano, contudo mantinha a mesma constituição desde o 1º ano. Durante o decorrer do semestre não me foi facultado o plano de turma, apesar de o ter solicitado à professora titular.

Todas as crianças haviam frequentaram a AEC de Inglês desde a educação pré-escolar. Com base nos resultados do questionário inicial que administrei, verifiquei que a maioria gosta de Inglês e pensa que aprender Inglês é útil, tendo assim consciência da importância da aprendizagem da língua. Em termos de desempenho escolar, a turma demonstrou bons resultados a Inglês, com avaliações entre Bom e Muito Bom. Contudo, através da observação de aulas constatei que a turma era heterogénea. Apesar de as crianças manifestarem grande capacidade de aprendizagem, apresentavam diferentes ritmos de trabalho. Existiam crianças muito rápidas na execução das tarefas e outras que revelavam mais dificuldades, algumas mais participativas e outras mais introvertidas. Adicionalmente, também observei que existiam crianças com mais dificuldades na oralidade e uma certa vergonha em falar Inglês individualmente, apesar de não revelarem dificuldades na compreensão oral. Quanto ao ambiente socioafetivo, as crianças revelavam motivação e respeito, embora fossem, no geral, um pouco agitadas e faladoras, requerendo chamadas de atenção, que acatavam. Na sua maioria, eram organizadas e demonstravam muito empenho na realização dos trabalhos.

Nas aulas observadas, a orientadora cooperante dava preferência à utilização do manual, usando uma abordagem comunicativa e imprimindo um grande dinamismo ao trabalho pedagógico. A abordagem comunicativa é também recomendada no manual adotado pela escola – o Let's Rock!3 para o 3º ano e o Let's Rock! 4 para o 4º ano, ambos da Porto Editora. As unidades contemplam oito secções que abrangem o desenvolvimento de competências diversificadas: *time for words*, *time for a story*, *time to rock*, *time to create*, *time for skills*, *time for CLIL*, *time to show and tell* e *time to check*. Apesar de procurar promover uma abordagem comunicativa, o manual apresenta, sobretudo, atividades nas quais

o aluno é incentivado a recriar modelos que lhe são apresentados, dando pouco espaço à sua imaginação, criatividade e reflexão. Por outro lado, não são sugeridas AED, o que significa que o projeto veio complementar o trabalho realizado com base no manual. Todas as unidades terminam com um exercício de autoavaliação, que consiste numa grelha com conteúdos lexicais e gramaticais, na qual as crianças podem colorir até ao máximo de cinco sorrisos para realizar a sua autoavaliação e o professor coloca um autocolante. Este tipo de grelha apresenta um conjunto de opções limitadas, em detrimento de tarefas em que as crianças se possam expressar livremente, de acordo com as suas capacidades/dificuldades, o que se procurou fazer no projeto.

Observei, ainda, que a orientadora cooperante privilegiava a realização de atividades individuais, o que procurei complementar com a criação de espaços mais colaborativos no âmbito das AED desenvolvidas. Quanto à avaliação, era realizada ao fim de terminadas duas unidades do manual, através de um teste escrito e um teste oral, sendo ainda considerada a participação dos alunos nas aulas. A autorregulação não fazia parte das práticas de avaliação, um aspeto que foi introduzido no projeto.

2. Plano geral de intervenção

O quadro 1 apresenta uma síntese do plano de investigação-ação desenvolvido.

Objetivos	Estratégias Pedagógico-investigativas	Tipo de informação a recolher e analisar
1. Conhecer as atitudes das crianças face à aprendizagem do inglês, a atividades associadas à oralidade e ao uso da expressão dramática.	Questionário inicial (Obj. 1) Observação de aulas e reflexões no portefólio (Obj. 1 e 4) Diálogos com as crianças. (Obj. 1, 3 e 4)	Percepções e atitudes das crianças face à aprendizagem do inglês, a oralidade e atividades de expressão dramática.
2. Desenvolver competências orais através do uso da expressão dramática.	Atividades de exploração da expressão dramática na aprendizagem, com incidência na oralidade (Obj. 2)	Percepções e desempenhos das crianças em dimensões linguístico-comunicativas e socioafetivas do uso oral da língua.
3. Promover a capacidade de autorregulação de atividades orais com recurso à expressão dramática.	Observação de atividades orais com recurso à expressão dramática (Obj. 4)	Percepções das crianças e da professora sobre o valor educativo e limitações da intervenção.
4. Avaliar o impacto do uso da expressão dramática em dimensões linguístico-comunicativas e socioafetivas da aprendizagem do inglês.	Questionários de autorregulação das aprendizagens ao longo da intervenção (Obj. 3 e 4) Postal à professora (Obj. 4)	

Quadro 1: Objetivos, Estratégias Pedagógico-Investigativas e tipo de informação a recolher e analisar

O projeto decorreu ao longo de nove aulas, o que corresponde a nove horas, organizadas em quatro

sequências didáticas. As planificações completas e os respectivos materiais encontram-se em anexo. Previamente à apresentação mais detalhada do desenvolvimento do projeto, apresento no quadro 2 uma síntese descritiva das principais atividades didáticas, nas quais se destaca o recurso à expressão dramática, através das quais procurei potenciar o desenvolvimento de competências orais, a motivação, o trabalho colaborativo e a capacidade de autorregulação.

Datas	Atividades didáticas
1ª Sequência: <i>Where are you from?</i> 1 de Julho de 2021	Projeção dos resultados do questionário inicial Audição da música Video Karaoke Song “The Countries and Nationalities Song” Cantar uma música com recurso a <i>Karaoke</i> Realização de um texto sobre a nacionalidade de cada crianças Realização de uma ficha de trabalho Atividade de reflexão (diálogo)
2ª Sequência: <i>We are the farm animals!</i> 15 e 22 de novembro de 2021)	Atividade de expressividade Atividade de mímica Atividade de revisão de vocabulário Cantar expressivamente a canção “Old MacDonald had a farm” Realização atividades de role-play Audição da história “Topsy and Tim go to the zoo”, de Jean e Gareth Adamson Dramatização da história Questionário de autorregulação
3ª Sequência: <i>Let's learn how to move our bodies!</i> 10, 13 e 17 de janeiro de 2022	Atividade de mímica Atividade de expressividade Atividade de leitura expressiva Atividade de improvisação “The trouble dance” Atividade de revisão de vocabulário Audição da história “Tickle Monster” Interpretação de uma personagem do livro Cantar e mimar a música “Freeze dance” Questionário de autorregulação
4ª Sequência: <i>Let's act out our bodies!</i> 20, 24 e 27 de janeiro de 2022	Atividade de mímica Atividade de expressividade Atividades de simulação “The imaginary hot ball” e “The sound machine” Atividade de revisão de vocabulário Atividade de representação e improvisação dos cinco sentidos Cantar e mimar a música “Skeleton dance” Questionário de autorregulação

Quadro 2: Síntese descritiva das principais atividades realizadas

Passo agora a explicitar brevemente três estratégias principais de recolha de informação que foram utilizadas: questionário inicial, questionários de autorregulação e postal final à professora. No capítulo III, apresento os dados recolhidos, assim como a sua análise.

Questionário inicial

Na fase inicial do estágio, apliquei às crianças o questionário “Tell me what you think...”, que se encontra no anexo 2. O questionário pretendeu a recolha de dados sobre as percepções das crianças em relação à aprendizagem da língua Inglesa e a atividades que pretendia desenvolver, como a leitura e audição de histórias, leitura expressiva, canções, jogos, representação e improvisação de textos, diálogos, histórias. Para um conjunto de itens, as crianças deveriam assinalar as opções “Sim”, “Mais ou menos” ou “Não”, representadas através de *smileys*. Assim sendo, na primeira parte procurei conhecer as preferências das crianças em relação à aprendizagem do inglês e na segunda parte obter informação mais inerente ao projeto de investigação.

Questionários de autorregulação

Durante o desenvolvimento do projeto, utilizei como instrumentos de recolha de informação três questionários de autorregulação, intitulados “Tell me what you think...”, apresentados nos anexos 3, 4 e 5. Na primeira sequência didática foi realizada uma atividade de reflexão através de um diálogo informal com as crianças, cujo guião apresento no anexo 5. Esses questionários são iguais em estrutura, contudo diferentes no conteúdo, pois foram adequados a cada sequência didática, São compostos por dois grupos de perguntas de resposta fechada relativas às várias atividades e aprendizagens realizadas durante cada sequência. O objetivo da autorregulação era que as crianças refletissem sobre a aprendizagem e expressassem a sua opinião acerca das atividades realizadas. Desta maneira, as crianças são apoiadas no desenvolvimento de novas aprendizagens e na aquisição de estratégias, e também na promoção da sua motivação e predisposição para a aprendizagem, ou seja, desenvolvem a sua capacidade de aprender a aprender através da reflexão.

Postal à professora

A última aula da quarta sequência didática do projeto coincidiu com a última aula do estágio pedagógico. Nessa aula, solicitei às crianças que escrevessem um postal em Português, com uma reflexão em relação às aulas que lecionei, onde exprimissem opiniões sobre as atividades de expressão dramática.

CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo descreve o desenvolvimento do projeto, começando por apresentar os resultados do questionário e inicial e apresentando em seguida as quatro sequências didáticas. Durante todas as fases do projeto, foram recolhidos dados para posterior reflexão e análise. No final do capítulo, apresento uma síntese avaliativa do projeto,

1. Percepções iniciais das crianças

A fase inicial de estágio desenrolou-se entre os meses de março a julho de 2021, momento em que a turma se encontrava no 3º ano de escolaridade. Esta fase diz respeito ao momento de observação de aulas, que permitiu o conhecimento da abordagem da professora cooperante e das crianças, e na qual foi desenhado e introduzido o projeto. Para conhecer melhor as crianças, utilizei um questionário inicial (anexo 2) cujos resultados apresento em seguida.

Como se pode verificar no gráfico 1, praticamente todas as crianças gostam de aprender Inglês e pensam que se trata de uma língua divertida, significando que é uma turma motivada para a aprendizagem desta língua estrangeira. A questão sobre a utilidade da língua foi aquela que suscitou mais dúvidas em relação ao seu significado, pois a maioria das crianças teve dificuldade em entender o que significava a palavra “útil”. Depois de uma breve explicação, mesmo assim, quatro crianças concluíram que o Inglês é “mais ou menos” útil para a sua vida futura. Adicionalmente, verifica-se que apenas cinco crianças acham a aprendizagem da língua Inglesa fácil, o que é revelador das suas percepções de dificuldade. Embora a maioria das crianças tenha indicado que gosta de participar nas aulas de Inglês, seis delas não se sentem totalmente confiante na expressão oral. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, fiquei particularmente satisfeita em verificar que a maioria das crianças gosta de trabalhar em pares ou em grupo, pois num universo de quinze, apenas três responderam “mais ou menos” e as restantes responderam afirmativamente à questão.

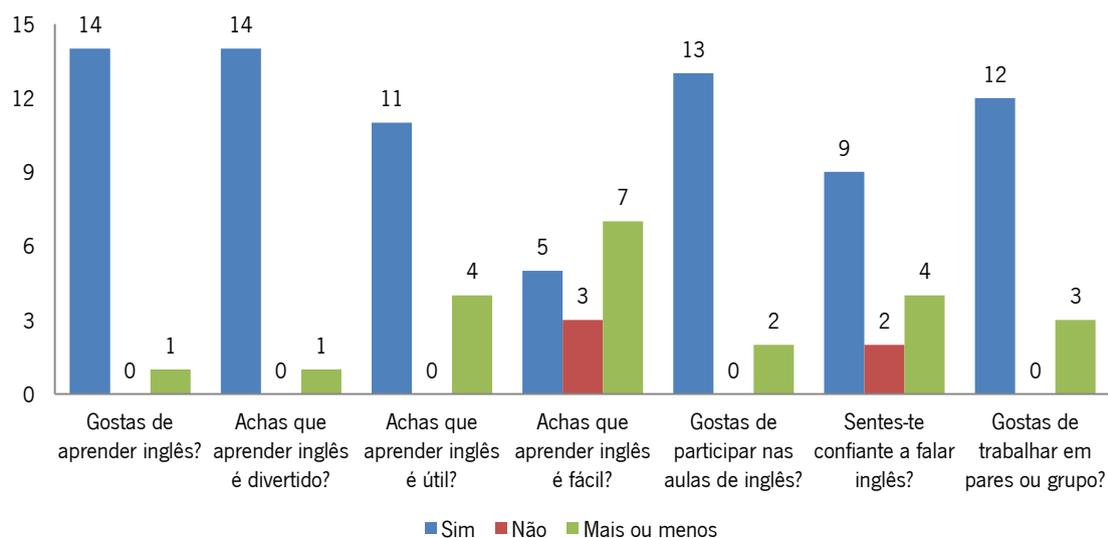


Gráfico 1: Atitudes face ao Inglês e ao trabalho colaborativo

No que concerne ao tipo de atividades que gostariam de fazer nas aulas de Inglês, o gráfico 2 mostra que duas crianças não gostavam de ler e ouvir histórias e uma “mais ou menos”, algo que foi surpreendente, porque através de diálogos com as mesmas e a professora cooperante, foi referido que adoravam e que era das suas atividades preferidas. Concluo assim que as crianças, quando respondem de forma anónima, por vezes expressam opiniões que divergem do que anteriormente tinha sido conversado durante as aulas. A atividade mais prazerosa para as crianças eram os jogos de mimica, e em conversas com elas verifiquei que era uma atividade com a qual estavam familiarizadas. Contudo, nem todas indicaram a leitura expressiva, o uso de gestos para cantar, a representação e a escrita criativa como atividades que gostassem de realizar, o que me leva concluir que as crianças não teriam hábitos de expressão criativa, a qual seria central no projeto.



Gráfico 2: Preferências relativas a tipos de atividade

Após a análise dos resultados, e de uma forma geral, verifiquei que a maioria das crianças estavam predispostas à aprendizagem da língua Inglesa e à realização de AED. Contudo, tive em conta a necessidade de ter em conta o que este tipo de abordagem implicaria para as crianças mais reservadas e tímidas, e desta forma encontrar estratégias em benefício da sua motivação, interesses e participação, para que a aprendizagem fosse bem-sucedida para todas, sem medos nem embaraços e de uma forma natural.

2. Desenvolvimento do projeto

As atividades do projeto, centradas na utilização da expressão dramática como estratégia de desenvolvimento da oralidade no ensino de Inglês a crianças, foram iniciadas durante o 2º semestre do ano letivo 2020/2021 (sequência I) e desenvolvidas no 1º semestre do ano letivo 2021/2022 (sequências II, III e IV). As sequências didáticas (SD) foram desenhadas de forma a utilizar a propor atividades que fossem prazerosas, lúdicas e motivadoras para as crianças, trabalhando competências transversais como a autonomia, a motivação, a confiança, a autoestima, a criatividade e o trabalho colaborativo, assim como a relação com os outros e a capacidade de comunicação verbal e não verbal. De seguida, apresento as quatro sequências didáticas, reflexões e resultados dos questionários de autorregulação.

2.1. Sequência didática I: *Where are you from?*

A sequência ocupou uma aula e foi planificada para dar continuidade ao trabalho que estava a ser desenvolvido com as crianças no estudo da unidade “Let’s have fun!” do manual “Let’s Rock!3” e tem como título “Where are you from?”. A área temática está relacionada com a identificação pessoal, os países e as nacionalidades. Além disso, implica reconhecer realidades culturais distintas, como distinguir países e identificar as bandeiras nacionais. A SD tem atividades que permitem às crianças usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro, preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral muito simples, como forma de promover a confiança, trabalhar e colaborar em pares. A planificação desta sequência e os respetivos materiais didáticos são apresentados no anexo 6. O quadro 3, retirado da planificação (redigida em inglês), indica as competências de comunicação e de aprendizagem visadas.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Understanding and singing a simple song. CC3: Acquiring new vocabulary. CC4: Understanding and producing simple sentences. CC5: Developing expressive skills. CC6: Practising and revising vocabulary	LC1: Developing cooperative learning LC2: Developing learning strategies: memorising LC3: Developing the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into previous knowledge LC4: Reflecting about learning.

Quadro 3: Competências de comunicação e de aprendizagem (SD I)

Comecei por relembrar às crianças o questionário inicial que tinham realizado durante o mês de maio. Apercebi-me de imediato que não devia ter deixado passar um hiato de tempo tão longo (dois meses), pois a maioria afirmou que se lembrava do questionário, mas não do seu conteúdo. Projetei uma animação em PowerPoint com o resultado final de cada questão do questionário, e através de um diálogo, fizemos uma pequena reflexão sobre as questões. Insisti que o questionário era anónimo e por isso não precisava saber quem era o autor das respostas, contudo a tendência natural das crianças foi identificar-se. Concluí que algumas crianças são mais introvertidas e têm mais dificuldade em se expor, com medo do erro, além de que preferem atividades sem recurso à criatividade porque, como algumas referiram, não são tão trabalhosas.

Na atividade seguinte, projetei uma primeira imagem do vídeo “The countries and nationalities song” e questionei as crianças sobre o tema que iria ser discutido, o qual identificaram imediatamente. A seguir, expliquei que iriam ouvir e cantar duas vezes a música de forma expressiva. Durante esta atividade, identifiquei algumas crianças mais inibidas. Contudo, na repetição da canção, houve uma evolução na sua postura, o que demonstrou mais confiança e entusiasmo. Logo após esta atividade, expliquei que iria projetar a mesma música, mas desta vez, através de um vídeo *karaoke*, em que teriam que fazer a leitura expressiva da música através de gestos. A atividade correu bem, pois observei que as crianças se estavam a divertir sem as inibições iniciais, uma vez que cantaram e dançaram de forma espontânea. Através de atividades com música as crianças são estimuladas a analisar o conteúdo das canções, não só no seu aspeto linguístico como também de interpretação e expressividade. Assim, estas práticas educativas podem estabelecer relações uma vez que estão diretamente associadas com o que sentimos, causando uma sensação de satisfação e prazer. Munoz (1969) refere múltiplas vantagens da utilização de canções na sala de aula:

Singing in the foreign language should be a definite activity in today's classroom. It can be an enjoyable learning experience, used in varying degrees, from the elementary school to the university.

(...) Songs in the foreign language are a natural medium of instruction. Not only do they represent the culture and character of a country and its people, but they provide learning opportunities in the more technical areas of language skills. Singing can assist in improving pronunciation, intonation, proper inflection, effective emphasis, and in the avoidance of monotonous, uninteresting expression. Thus, singing can be a vital part of language learning and should not be approached aimlessly. (p. 1)

Similarmente, Depalina (2018) reforça que a aprendizagem com o uso da canção e música proporciona um ambiente com altos níveis de sucesso: “Music lyrics and songs not only provide tools to strengthen and reinforce vocabulary, comprehension, listening, speaking and writing, but increase learning and grammatical variations with auditory skills and rhythmic patterns that stimulate brain activity and encourage imagination” (p. 1).

O momento da aula que promoveu mais agitação e entusiasmo foi a atividade que se seguiu: “Let's show and tell where I'm from!” com a entrega de mini bandeiras (figura 1) com as diferentes nacionalidades a cada uma das crianças, a partir das quais tinham que proceder à realização de um pequeno texto. A referida excitação geral resultou em brincadeiras com as bandeiras, contudo, consegui chamar a atenção das crianças, dizendo que existiam mais atividades interessantes e que não teríamos tempo para as que se seguiam. Desta forma, creio que predominou a curiosidade própria das crianças, tendo ficado mais calmas.



Figura 1: Mini bandeiras da atividade: *Let's show and tell where I'm from!*

De forma a auxiliá-las na produção do texto, escrevi um modelo do mesmo no quadro: “What about you? I'm Maria. I'm from Portugal. Yes, I'm Portuguese. The Portuguese flag is red and green, with the coat of arms in the center. The capital city is Lisbon and I love it!”. Esta é uma atividade de produção controlada, em que a criatividade reside na adaptação à bandeira que receberam e o objetivo da atividade era a escrita e a leitura expressiva em pares. Aquando da apresentação dos textos em pares, constatei alguma dificuldade na sua leitura, o que me leva a concluir que as crianças não realizam com frequência este tipo de atividades. Paralelamente, notei em algumas crianças receio em falar em frente aos demais, principalmente de forma expressiva.

A última tarefa consistiu numa atividade de expressão escrita sobre as aprendizagens anteriores,

através de uma ficha de trabalho realizada em pares (figura 2). No decorrer da atividade, percebi que as crianças se estavam a distrair e a conversar entre si, e que não teria tempo disponível para que a ficha fosse realizada em pares, pelo que decidi alterar para individual, e desta forma, não realizei o objetivo da competência colaborativa nesta atividade.

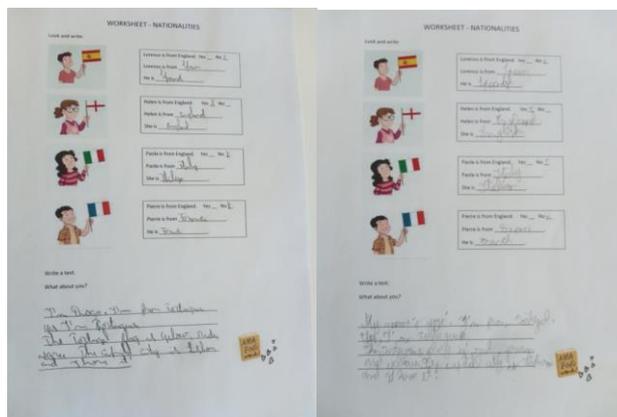


Figura 2: Produções das crianças da atividade: *Let's remember!*

Apesar disso, percebi que as crianças receberam com muito entusiasmo o facto de a correção da ficha de trabalho ter sido projetada, pois tal como afirma Macwan (2015), “Use of different audio-visual materials makes the class interesting and enjoyable” (p. 95).

Relativamente à perceção que as crianças tiveram sobre a sua aprendizagem, realizei um diálogo informal sobre as atividades realizadas, no sentido de perceber as suas preferências, motivação em relação à leitura, cantar e dançar de forma expressiva em frente aos colegas. Procedi ao registo escrito das suas respostas, presente no quadro 4, com a ajuda da orientadora cooperante.

<p>Qual foi a atividade de que menos gostaram? Porquê? Como te sentiste?</p>	<p>“foi quando tive que ler à frente dos outros, porque gosto mais de ler para mim.” “senti um pouco de vergonha a ler o meu texto.”</p>
<p>Qual foi a atividade de que mais gostaram? Porquê? Como te sentiste?</p>	<p>“quando tive que cantar, porque adoro não estar sempre sentado durante a aula toda.” “senti-me divertido.” “gostei quando me deste a minha bandeirinha, foi uma boa surpresa.” “gostei de aprender com a bandeira na mão, assim foi mais fácil ler o texto.” “senti-me feliz a cantar em Inglês.”</p>

Quadro 4: Diálogo informal sobre as percepções das crianças sobre a SDI

Na reflexão que as crianças fizeram sobre a aula, pode concluir que a maioria estava predisposta à realização das atividades e executou-as de forma prazerosa, com a exceção das que se mostraram

reticentes à exposição e tiveram alguma dificuldade em ler as frases com expressividade.

Como aspeto menos positivo, tenho de referir o facto de me sentir um pouco tensa e bastante focada no cumprimento das atividades dentro do tempo para cada uma, pois notei que por vezes as crianças não estavam suficientemente atentas às instruções e não prestavam atenção a alguns procedimentos. Posteriormente, concluí que as deveria ter chamado à atenção com mais frequência e não estar apenas focada em cumprir cabalmente a planificação. Por outro lado, apesar de se tratar de uma aula de produção controlada, a sequência poderia estar mais relacionada com a expressão dramática. Procurei contornar estes aspetos nas SD que se seguiram.

2.2. Sequência didática II: *We are the farm animals!*

A sequência ocupou 2 aulas. Estava enquadrada na unidade 2 - “Let’s visit the zoo!” - do manual “Let’s Rock!4” e tinha como título “We are the farm animals!”. A planificação desenvolve a aprendizagem do nome dos animais da quinta e do zoo, o som que produzem e alguns conteúdos gramaticais, e teve como abordagem didática o *storytelling* articulada com a expressão dramática. A planificação desta sequência e os respetivos materiais didáticos são apresentados nos anexos 7 e 8. O quadro 5, retirado da planificação, indica as competências de comunicação e de aprendizagem visadas.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Activating previous knowledge. CC2: Repeating sounds, words and sentences. CC3: Understanding and singing a simple song. CC4: Acquiring new vocabulary. CC5: Understanding and producing simple sentences. CC6: Developing expressive/mimic skills. CC7: Practising and revising vocabulary CC8: Understanding a story CC9 Role-playing a story	LC1: Developing cooperative learning LC2: Developing learning strategies: memorising LC3: Developing the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into previous knowledge LC4: Reflecting about learning.

Quadro 5: Competências de comunicação e de aprendizagem (SD II)

Decidi implementar em todas as aulas do estágio pedagógico, incluindo o projeto de investigação-ação, a rotina de as crianças cantarem a canção “How are you today?”, principalmente porque, depois do recreio, chegam à sala cheias de energia e demoram sempre alguns minutos a acalmar até conseguir

dar início à aula. Deste modo, as crianças criam o hábito e agem com naturalidade e de uma forma automática e consideram aquele como o momento de início da aula. Além disso, também se tratava de uma atividade aliada à expressão dramática, pois as crianças cantavam com expressividade e mimavam a música.

A primeira aula da segunda sequência didática iniciou com a projeção de uma imagem, com base na qual as crianças tinham que deduzir qual seria a temática da lição. Seguidamente, introduzi o vocabulário relacionado com a quinta: “Things we can find on the farm”. Após uma sequência de imagens de animais dentro de um celeiro, as crianças tinham que dizer o nome e o som que os mesmos produzem. Nos primeiros animais, existiu a tendência natural de dizerem o nome e os sons que estes produzem em Português, o que eu corrigia, incentivando-as a utilizarem a língua Inglesa, o que se verificou nos seguintes. Durante a execução desta atividade, esteve presente a expressão dramática, pois as crianças tinham que mimar os animais, produzir os seus sons e batendo nas suas mesas, simulando que batiam à porta do celeiro. As crianças reagiram com muita surpresa à circunstância de os sons produzidos pelos animais serem muito distintos nas duas línguas (por exemplo: o som de um galo em português será “cócórocócó”, mas em inglês será “cock-a-doodle-doo”). Esta atividade correu bem, contudo ocupou grande parte da aula, pois foi necessário que as crianças recorressem à repetição, especialmente aos sons que os animais produzem. A atividade propiciou que brincassem com os sons aprendidos de forma a encorajar os outros colegas a rir, o que provocou agitação e muito barulho.

Como atividade de revisão e memorização de vocabulário, recorri ao uso de *flashcards* como ferramenta de apoio. A utilização de métodos visuais como *flashcards* para fins de ensino e aprendizagem fornece uma instrução produtiva e motivadora. Tal como refere Macwan (2015), “visual aids refresh the mental state and invite concentration. Learning becomes fun with the use of aids” (p. 95), existindo assim uma convergência entre aprendizagem e divertimento.

Após a atividade descrita, procedi à projeção ao vídeo da canção “Old MacDonald had a farm.” As crianças ouviram a canção e de seguida a turma cantava e dançava em coro. Depalina (2018) assume que “The content of the songs may become one of influential factors which may determine the improvement of the students’ ability in English” (p. 5), sendo assim a canção um instrumento de ensino relevante na aprendizagem, promovendo a comunicação oral em Inglês.

Depois de ouvirem e cantarem a canção, em pares, as crianças tinham que descobrir, do universo de todos os animais aprendidos na atividade anterior, quais eram os que não apareciam no vídeo, tendo que dizer o nome e o som que produzem. Contudo, o trabalho colaborativo em pares não foi bem

conseguido, pois a turma conversava toda ao mesmo tempo, o que provocou grande agitação e barulho. Neste tipo de atividades colaborativas, há mais barulho e as crianças aproveitam para conversarem umas com as outras, o que me deixa particularmente tensa e receosa face à dificuldade de gerir estas situações. Porém, no geral, as crianças respeitaram-me e acataram as chamadas de atenção.

Para a última atividade, criei cartazes com a imagem dos animais da quinta (figura 3) e disse às crianças que íamos jogar o jogo “What am I?”. Dividi a turma em grupos de cinco e num desses grupos pendurei nas costas de cada criança um cartaz com um animal diferente e de forma que cada um não conseguisse ver o seu cartaz. Com o objetivo de apoiar a atividade oral, projetei questões-modelo de forma a exemplificar o tipo de perguntas que as crianças tinham que fazer aos colegas (por ex., “-Who am I?, Am I big?, Have I got four legs?, Do I make moo, moo?”). Seguidamente, expliquei que o objetivo da atividade era descobrir o animal que tinham nas suas costas, através da realização de perguntas aos colegas sobre as características físicas e o som que o mesmo produz de forma expressiva, seguindo o modelo projetado. A atividade correu muito bem e a maioria pediu insistentemente para repetirmos a atividade noutra aula. Através da observação direta das tarefas, pude observar que a maioria das crianças aprendeu os nomes, as características e os sons dos animais.



Figura 3: Cartazes utilizados na atividade “Who am I?”

De forma a introduzir a primeira atividade da aula seguinte, lembrei o vocabulário dos sentimentos (ex., “sad”, “happy”, “angry”, “sleepy”) através da projeção uma imagem sobre cada um e solicitei às crianças para repetirem as palavras e as interpretarem. Seguidamente, entreguei um cartão que continha frases como “Pretend to be a sad lion” e expliquei que tinham que interpretar o animal e a respetiva emoção, dizendo a frase, por exemplo, “I’ m a sad lion”. Sam (1990) sublinha que “Drama is thus concerned with the world of ‘let’s pretend’. It provides an opportunity for person to express himself through verbal expressions and gestures using imagination and memory” (p. 3). A maioria das crianças não teve dificuldade, quer a entender o vocabulário ou a interpretar o que lhe era pedido (figura 4).

Esta atividade ocupou bastante tempo da aula, pois eu quis que todas as crianças participassem.



Figura 4: Interpretação da atividade "Let's pretend"

De seguida, expliquei às crianças que iriam ouvir e dramatizar a história "Topsy and Tim go to the zoo". A abordagem pedagógica de *storytelling* é das atividades que mais me apraz realizar. O uso de histórias na aula de Inglês facilita a aprendizagem da língua Inglesa e penso que é importante incentivar as crianças a esta prática, sendo uma maneira lúdica de aprenderem e contribuindo para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Galvão, Assis e Lima (2020) referem que contar histórias "é um dos recursos que o professor pode utilizar para estimular o desenvolvimento de uma sensibilidade linguística por meio de temas e contextos variados" (p. 216). Adicionalmente, Ellis e Brewster (2014) enumeram razões de ordem social e afetiva para o uso de histórias na sala de aula: "Listening to stories in class is a shared social experience. Storytelling provokes a shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation which is not only enjoyable but can help build up the child's confidence and encourage social and emotional development" (p. 7).

A história "Topsy and Tim go to the zoo", de Jean e Gareth Adamson, conta a aventura de dois irmãos que durante uma visita ao zoo insistem em adotar os animais selvagens, enquanto os pais lhes explicam que tal não é possível. O livro envolve as crianças numa linguagem estruturada com ritmo, rimas e repetições, apresentando ilustrações muito atrativas que despertam a curiosidade. Comecei por mostrar a capa do livro e coloquei algumas questões às crianças, tais como: "What animals can you see? Can you see a lion?". Li a história e no final da leitura coloquei outras perguntas: "Did you like the story?"; "Did you like the end of the story?". As crianças foram respondendo sem qualquer dificuldade e algumas lembraram as suas visitas ao zoo, identificando-se assim com a história. Contudo, durante a leitura deveria ter feito pausas, questionar as crianças e deixá-las antecipar o desenrolar da história, pois tal como referem Ellis e Brewster (2014): "Storybooks develop children's learning strategies such as listening for general meaning, predicting, guessing meaning and

hypothesising” (p. 7).

De seguida, entreguei um guião criado por mim para a dramatização da história (figura 5). Sublinhei no guião a personagem que cada criança tinha que interpretar e dei instruções claras para a sua realização.

<p><i>(Topsy, Tim, Mommy, and Dad are at the zoo.)</i></p> <p>NARRATOR: Topsy and Tim like going to the zoo with Mommy and Dad. They like seeing the animals.</p> <p><i>(They go to see the penguins.)</i></p> <p>TOPSY AND TIM: Look! Penguins! Can we have a penguin?</p> <p>PENGUINS: I'm a happy penguin!</p> <p>MOMMY: No, you can't have a penguin!</p> <p><i>(They go to see the parrots.)</i></p> <p>TOPSY AND TIM: Look! Parrots! Can we have a parrot?</p> <p>PARROTS: I'm a pretty parrot!</p> <p>DAD: No, you can't have a parrot!</p> <p><i>(They go to see the giraffes.)</i></p> <p>TOPSY AND TIM: Here are the giraffes! Can we have a giraffe?</p> <p>GIRAFFES: I'm a tall giraffe!</p> <p>MOMMY: No, you can't have a giraffe!</p>	<p><i>(They go to see the zebras.)</i></p> <p>TOPSY AND TIM: Look, zebras! Can we have a zebra?</p> <p>ZEBRAS: I'm a cool zebra!</p> <p>DAD: No, you can't have a zebra!</p> <p><i>(They go to see the lions.)</i></p> <p>TOPSY AND TIM: Look! Lions! Can we have a lion?</p> <p>LIONS: I'm an angry lion!</p> <p>DAD: No, you can't have a lion!</p> <p><i>(They go to see the monkeys.)</i></p> <p>TOPSY AND TIM: Look! Monkeys! Can we have a monkey?</p> <p>MONKEY: I'm a funny monkey!</p> <p>DAD: No, you can't have a monkey!</p>
--	---

Figura 5: Guião da atividade “A visit to the zoo. Let's role-play!”

Atribuí personagens a todas as crianças de forma a envolver a participação da turma, sendo que algumas representavam, em grupos, os diferentes animais do zoo, espalhados pela sala e visitados pela família – Topsy, Tom e os seus pais. Embora pareça uma atividade muito difícil de realizar sem uma preparação ou ensaio prévio, resultou muito bem, porque o texto tinha vocabulário simples, projetei um exemplo do guião e exemplifiquei o diálogo (figura 6).



Figura 6: Projeção do diálogo para a atividade “A visit to the zoo. Let's role-play!”

Para uma maior envolvimento e identificação das crianças com as personagens, atribui cartões com imagens a cada uma, como se pode ver na figura 7.



Figura 7: Atribuição das personagens da atividade “A visit to the zoo. Let's role-play!”

Na primeira realização da dramatização, concluí que deveria ter distribuído as crianças de forma mais dispersa pela sala de forma a não se tornar tão confuso. Porém, como constatei que ainda tinha tempo disponível de aula, pedi às crianças para repetirem a dramatização e espacei mais os grupos pela sala. Ao realizarem a atividade pela segunda vez, a interpretação de papéis foi um sucesso. Esta experiência didática deu-me uma sensação de realização, mostrando que é possível criar uma AED mais complexa e com resultados muito positivos. Além de todo o valor educacional das AED referido ao longo deste relatório, saliento o ponto de vista psicolinguístico sublinhado por Sam (1990) por referência a Stern (1980): “(...) drama heightened self-esteem, motivation, spontaneity, increased capacity for empathy, and lowered sensitivity to rejection. All these facilitate communication and provide an appropriate psycholinguistic climate for language learning” (p. 4).

Por último, as crianças preencheram o questionário de autorregulação das aprendizagens. Em relação às perceções das crianças sobre as atividades, podemos ver no gráfico 3 que quinze crianças refletiram que gostaram de: ouvir e cantar a canção uma música, adivinhar e aprender o nome dos animais selvagens, jogar ao jogo de interpretação do animal e representar a peça de teatro.

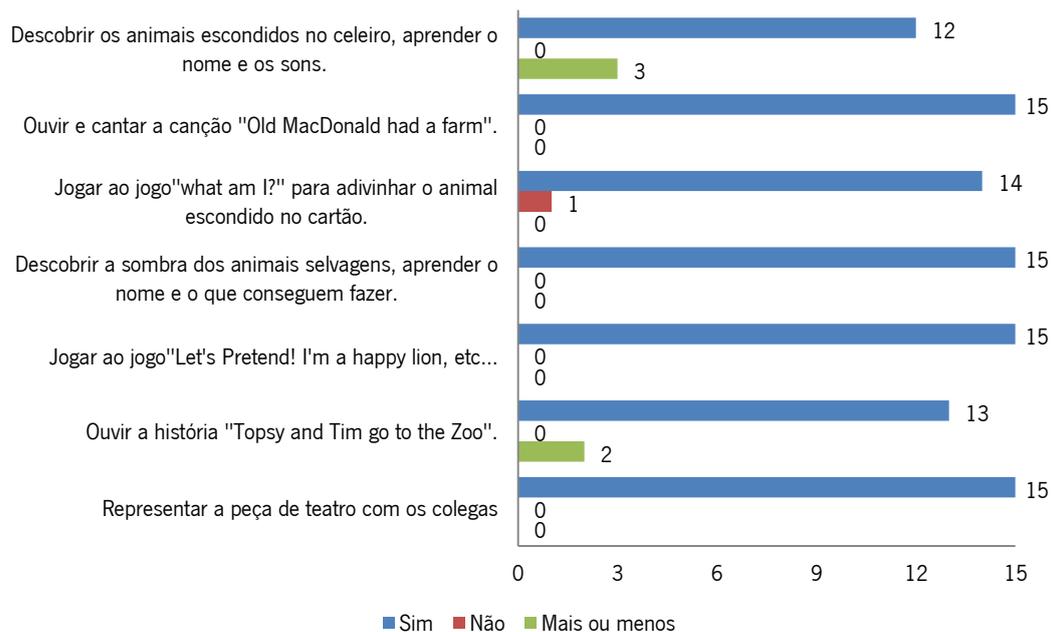


Gráfico 3: Percepções das crianças relativamente às atividades da SDII

Como podemos averiguar no gráfico 4, as crianças percebem as AED como meio de aprendizagem. Estas atividades potenciam o desenvolvimento da oralidade, na medida em que, das quinze crianças, treze afirmaram que ficam com mais vontade de participar e catorze se sentem mais confiantes a falar. Em resumo, constato que se sentiram com vontade de participar, aprenderam a falar e expressar-se, e, acima de tudo, aprenderam de forma divertida. Tal como Dornyei (2001) refere, "People are usually quite willing to spend a great deal of time thinking and learning while pursuing activities they enjoy. (...) If we could somehow make the learning process more stimulating and enjoyable, that would greatly contribute to sustained learner involvement" (p. 72).

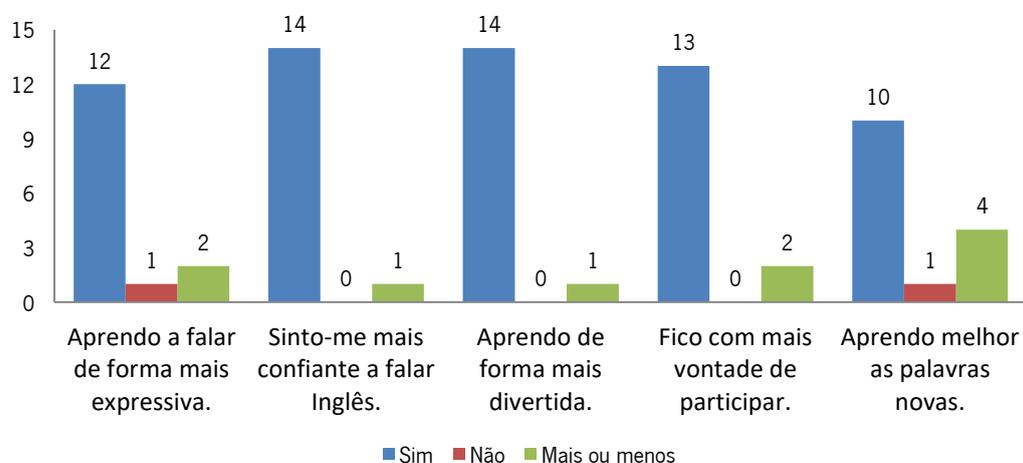


Gráfico 4: Percepções das crianças relativamente à aprendizagem através das AED (SDII)

2.3. Sequência didática III: *Let 's learn how to move our bodies!*

Esta sequência, com 3 aulas, enquadrou-se na unidade 3 - “Let 's boogie!” - do manual escolar “Let's Rock!4” e tinha como título “Let 's learn how to move our bodies!”. A planificação fomenta a aprendizagem do nome das partes dos corpos e os seus movimentos, e teve a metodologia *storytelling* articulada com a expressão dramática. A planificação desta sequência e os respetivos materiais didáticos são apresentados no anexo 10. O quadro 6, retirado da planificação, indica as competências de comunicação e de aprendizagem visadas.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Activating previous knowledge. CC2: Repeating sounds, words and sentences. CC3: Understanding and singing a simple song. CC4: Acquiring new vocabulary. CC5: Understanding and producing simple sentences. CC6: Developing expressive/mimic skills. CC7: Practising and revising vocabulary CC8: Understanding a story CC9 Role-playing a story CC10 Improvise a story CC11 Improvise a dance	LC1: Developing cooperative learning LC2: Developing learning strategies: memorising LC3: Developing the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into previous knowledge LC4: Reflecting about learning.

Quadro 6: Competências de comunicação e de aprendizagem (SD III)

Na primeira aula, as crianças chegaram atrasadas à sala, o que me provocou alguma ansiedade e receio de não cumprir as atividades programadas. A aula iniciou com a projeção de expressões relativas a ações do corpo humano, como “Shake your head!” e “Touch your mouth!”, que as crianças visualizavam, repetiam e mimavam.

De forma a auxiliar a realização da tarefa seguinte, projetei um *PowerPoint* com essas ações e expliquei que iríamos jogar o “Teacher says!”, uma atividade em que as crianças tinham que mimar ações quando eu dizia frases como “Teacher says shake your shoulders!”. Quando não dizia a frase completa e apenas uma parte, como por exemplo “Touch your mouth!”, as crianças não podiam mimar as ações e as que o faziam, perdiam e ficavam fora do jogo. No final, houve um empate entre duas crianças e decidi, para não prolongar a atividade, que ambos foram vencedores. Esta atividade permitiu explorar a mímica na compreensão do vocabulário, com recurso ao método Total Physical Response (TPR), e tal como refere Savic (2014), “When teaching young learners, TPR can be very beneficial as it responds

favourably to their tendency to learn best by doing; it also respects children's need to develop listening comprehension before speaking and to take as much time as necessary before they feel ready to speak" (p. 447).

Uma das atividades da segunda aula consistiu na leitura expressiva de quatro textos para a resolução de um exercício do manual escolar. Os textos descreviam as características físicas de quatro personagens, por ex.: "Look at Alex. He hasn't got a nose. Can you draw his nose? Yes, that's right. Draw his nose. It's pink. He's got a pink nose". O exercício consistia em desenhar no manual de acordo com as instruções que eram dadas durante a leitura dos textos. A leitura expressiva é usada para desenvolver e aferir competências linguísticas, mas também cognitivas e emocionais, tal como referem Pereira, Vieira e Teófilo (2019): "Through expressive reading, learners explore their own voice for conveying a message with emotional and bodily support, mobilizing a complex set of language skills like comprehension, pronunciation, intonation, rhythm, and fluency" (p. 47). Para a realização da tarefa, projetei um modelo e exemplifiquei a leitura expressiva. Selecionei quatro crianças para realizarem a leitura de cada texto e as restantes tinham que desenhar e colorir quatro cabeças, segundo as instruções dadas pelas leituras dos textos. Contudo, e após reflexão, creio que a atividade não teve o resultado por mim pretendido, porque as crianças estavam mais focadas na realização correta do exercício do que na leitura expressiva dos textos. Julgo que a leitura expressiva requer treino e poderia tê-lo proporcionado antes da realização do exercício.

Na atividade que se seguiu, usei a estratégia da improvisação, que Landry (1982), citado por Ambaratsai (2017), define do seguinte modo:

(...) an unscripted, unrehearsed, spontaneous set of actions in response to minimal directions from a teacher, usually including statements of whom one is, where one is and what one is doing there. The focus is thus on identifying with characters, enacting roles and entering into their inner experience of imagination and fantasy. (Ambaratsai, 2017, p. 62)

De forma a explicar a atividade "Time to improvise!" (figura 8) mostrei um vídeo às crianças intitulado "The trouble dance" e disse-lhes que iriam improvisar uma situação similar, ou seja, o cenário seria um estúdio de dança com a coreógrafa e respetivos dançarinos. Seguidamente, expliquei-lhes que a coreógrafa exemplificaria passos de dança, mas nem todos os dançarinos concordavam com a coreografia. De seguida, projetei o vocabulário relacionado com a cena, atribui as personagens e dei plena liberdade às crianças para improvisarem. Esta atividade permite aumentar-lhes a confiança e

promove o uso do Inglês de forma mais espontânea sem medo do erro, tal como é reforçado por Ambaratsai (2017): “Improvisation provides learners with opportunities to not only improve their language communication skills, but also to improve their confidence which will ultimately lead to the development of positive concepts” (p. 62).



Figura 8: Improvisação da cena “Trouble dance”

Iniciei a terceira aula com a revisão de vocabulário a partir de *flashcards*. Seguidamente, fiz a leitura da história “Tickle Monster”, de Edouard Manceau, questionando as crianças sobre o significado da palavra “Tickle” e exemplificando-a com gestos. Durante a leitura da história, as crianças são solicitadas a fazer cócegas em várias partes de um monstro, desconstruindo-o e redirecionando as suas partes numa imagem muito menos ameaçadora (por ex. os cornos transformam-se na lua, as pernas e braços transformam-se em árvores, o nariz transforma-se um carro e assim consecutivamente, até que no final as formas do monstro constroem uma paisagem noturna e pacífica. A história leva as crianças a enfrentarem os seus medos de monstros e assumir o controle da situação. Durante a leitura, verifiquei que as crianças iam antecipando o que iria acontecer na história e desenvolveram a imaginação. Distribui às crianças tiras com as frases da história para um exercício de correspondência feito no quadro, por exemplo: “If I tickle your horns... you can’t poke me!”, “If I tickle your arms... you can’t catch me!”. De seguida foi o momento de interpretação da história em pares, ou seja, através da leitura das frases que já estavam previamente coladas no quadro, as crianças interpretaram a história (figura 9). Tal como Brewster e Ellis (2014) referem, “Speaking practice in the early stages of learning will be tightly controlled and mainly initiated by the teacher. It will generally consist of simple questions and answers. (..) This involves pupils learning lines for their role and can provide them with a memorable occasion to practise English” (p. 37).



Figura 9: Interpretação da história "Tickle monster"

No final da última aula da terceira sequência foi preenchido o questionário de autorregulação, cujos resultados apresento nos gráficos 6 e 7. Como podemos observar no gráfico 6, a maioria das crianças indicou que gostou de realizar todas as atividades diretamente relacionadas com a expressão dramática. A percepção que as crianças tiveram em relação às AED não diferem do resultado que me foi permitido observar em sala de aula, ou seja, entenderam o que era pretendido nas atividades e realizaram-nas com bons resultados. Contudo, a atividade de improvisação teve mais respostas favoráveis em relação à dramatização da história "Tickle monster", talvez por se tratar de uma atividade em que a expressão corporal foi explorada de forma livre, o que revela que as crianças tem preferência por tarefas onde se possam exprimir e usar a sua criatividade e imaginação.

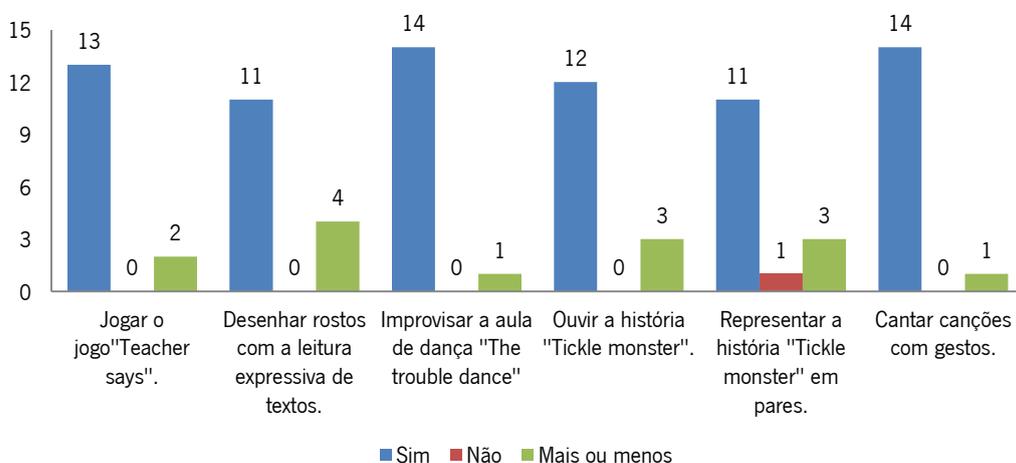


Gráfico 5: Percepções das crianças relativamente às atividades da SDIII

Da análise do gráfico 6 sobressai o facto de todas as crianças, à exceção de uma, referirem que se sentem mais confiantes a falar Inglês nas AED. A articulação entre aprendizagem, confiança e divertimento através das AED deixa-me bastante satisfeita, porque acredito que existe uma aprendizagem mais efetiva quando as crianças se sentem felizes.

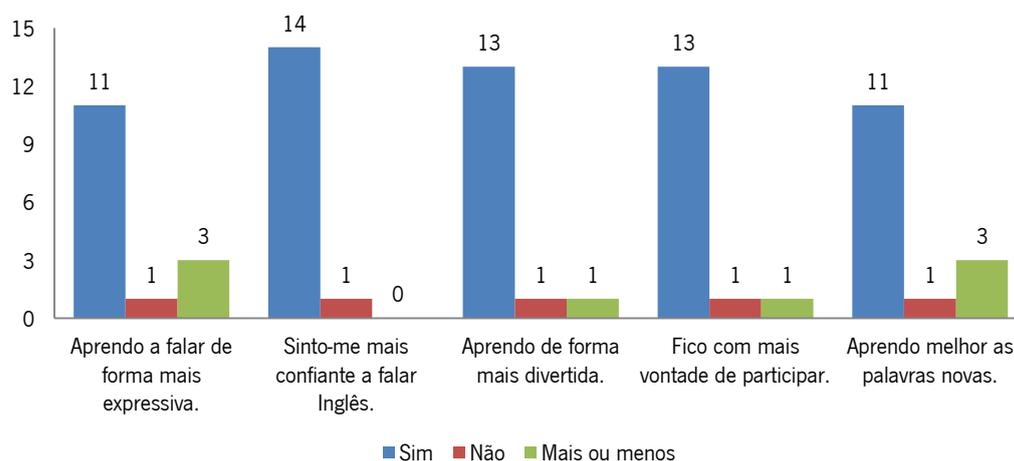


Gráfico 6: Perceções das crianças relativamente à aprendizagem através das AED (SDIII)

Ao analisar esta sequência didática, pude verificar que durante as atividades dedicadas à expressão dramática as crianças se sentiram descontraídas, com vontade de participar, aprenderam a expressar-se e compreenderam o novo vocabulário de uma forma mais contextualizada e divertida. Pude também constatar que os momentos em torno da narração das histórias constituem oportunidades ricas e diversificadas de exposição das crianças à língua Inglesa, permitindo-lhes aprender a pronúncia e fluência de forma mais eficiente.

2.4. Sequência didática IV: *Let's act out our bodies!*

Esta sequência ocupou 3 aulas e estava enquadrada na unidade 3 - "Let's boogie!"- do manual escolar "Let's Rock!4", tendo como título "Let's act out our bodies!". A planificação fomenta a aprendizagem dos movimentos corporais, a descrição física, os cinco sentidos e o nome dos ossos do esqueleto humano. A sequência pretendeu promover competências comunicativas como desenvolver a aprendizagem de novo vocabulário, capacidades expressivas e de mímica e a interpretação de papéis em que as crianças agem como elas próprias numa situação imaginária. A planificação desta

sequência e os respectivos materiais didáticos são apresentados no anexo 12. O quadro 7, retirado da planificação, indica as competências de comunicação e de aprendizagem visadas.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Activating previous knowledge. CC2: Repeating sounds, words and sentences. CC3: Understanding and singing a simple song. CC4: Acquiring new vocabulary. CC5: Understanding and producing simple sentences. CC6: Developing expressive/mimic skills. CC7: Practising and revising vocabulary CC8: Role-simulation	LC1: Developing cooperative learning LC2: Developing learning strategies: memorising LC3: Developing the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into previous knowledge LC4: Reflecting about learning.

Quadro 7: Competências de comunicação e de aprendizagem (SD IV)

Na primeira aula desta SD, as crianças realizaram a atividade “The hot ball”, na qual se posicionaram em círculo e tinham uma bola imaginária que atiravam a um colega dando uma instrução, como por ex. “Catch it with your feet!”, tendo a outra criança de mimar a ação respetiva, ou seja, apanhar a bola com os pés (figura 10). Decidi novamente articular as AED com o método TPR. Como Savic (2014) refere, “Total Physical Response (TPR) is a method of teaching a foreign or second language (target language) by developing listening comprehension through a series of commands to which students respond with physical activity” (p. 447). Observei que as crianças, no início, tiveram muita dificuldade em entender a atividade, talvez porque as minhas instruções em português não foram claras, o que me leva a pensar que por vezes é melhor dar as instruções de forma muito simplificada em inglês, ilustrando o que se pretende, do que de forma mais complexa em português. Contudo, sinto que ao longo da intervenção me esforcei para colmatar esta lacuna. Assim sendo, depois deste contratempo inicial, as crianças não tiveram qualquer dificuldade em utilizar o vocabulário aprendido anteriormente, de uma forma divertida e descontraída.



Figura 10: Atividade “The hot ball”

Na atividade seguinte, “This is me!”, as crianças trabalharam em pares com o objetivo de descreverem as suas características físicas de forma expressiva, por exemplo, “I have got long hair!, I have got blue eyes!”. Nesta atividade, e apesar do vocabulário estar projetado no quadro, as crianças tiveram algumas dificuldades porque o seu foco estava em realizar o exercício de forma correta, em vez que fazerem a descrição expressivamente.

Na segunda aula, na atividade “Sound machine” (figura 11), em círculo, as crianças tinham que imaginar sons que podiam fazer com as várias partes do corpo, a partir de instruções como por exemplo: “Make a sound with your feet”, sendo desta forma possível desenvolver a compreensão oral, a imaginação criativa e a expressão corporal. Continuamente, durante o decorrer da atividade, solicitei às crianças para fazerem combinação de sons: “Make a sound with your hands and your mouth!”. Esta atividade foi muito bem aceite, apesar de, durante a execução da mesma, ter ficado preocupada com o facto de o barulho na sala de aula poder ser audível nas salas ao lado e perturbar o bom funcionamento de outras aulas. Contudo, depois de questionar as professoras, verifiquei que, felizmente, tal não aconteceu. Este é um dos desafios da utilização de AED, que muitas vezes implicam atividade sonora e de movimentação por parte das crianças, e as salas de aula apresentam poucas condições de insonorização. O espaço é outro desafio, embora no meu caso a sala de aula tivesse espaço livre suficiente para as atividades realizadas.



Figura 11: Atividade “The sound machine”

Na terceira aula desta SD, as crianças fizeram a interpretação de papéis através da atividade “Dramatic senses!”, em que depois de retirarem um papel de dentro de um saco com um dos cinco sentidos, tinham que o dramatizar e o resto da turma tinha que descobrir qual dos sentidos o colega estava a interpretar. Esta atividade foi executada de forma aprazível por todas as crianças, todavia acabou por se tornar repetitiva quando algumas imitavam o que o colega tinha anteriormente realizado.

Adicionalmente, também utilizei a abordagem CLIL com a atividade “Don´t be bone idle!” (figura 12) na qual as crianças aprenderam o nome, as características e a importância dos ossos do esqueleto humano. O documento Guia para Professores sobre Metodologia CLIL no Ensino Básico – Vol. 1, C4C-CLIL for Children (2018) refere: “CLIL exposes students to purposeful, innovative, and meaningful learning experiences. There are also cognitive and linguistic advantages involved in CLIL for students: learning to think and to learn in an additional foreign language; and learning to use English for communication about new learning topics” (p. 13. Na atividade representada na figura 12, as crianças tinham um conjunto de imagens de ossos espalhadas na mesa, e de seguida tinham que retirar uma, colá-la na parte correspondente do esqueleto e apresentá-la oralmente (ex., “It’s the humerus!”).



Figura 12: Atividade "Don't be bone idle!"

No que concerne à análise das percepções das crianças em relação às AED desenvolvidas nesta sequência, através das respostas ao questionário de autorregulação, podemos dizer que, de uma forma geral, essas atividades tiveram uma recetividade bastante positiva, já que quase todas gostaram de as realizar.

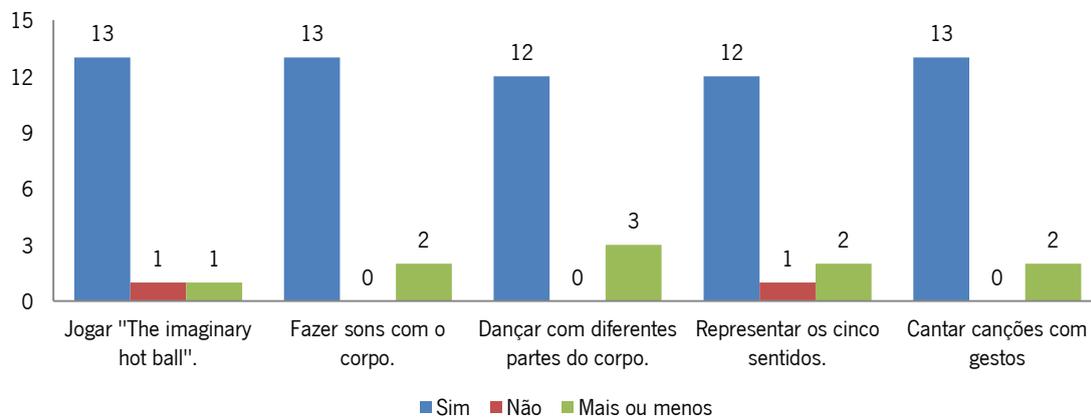


Gráfico 7: Percepções das crianças relativamente às atividades da SDIV

Relativamente às percepções das crianças em relação à aprendizagem através das AED, como podemos observar no gráfico 8, as crianças dão valor à expressão dramática como meio de aprendizagem e como método válido e eficiente quando se está a aprender outra língua. Em suma, conseguiram perceber a potencialidade deste tipo de atividades, sentindo que aprendem a falar de forma mais expressiva e mais confiante, que aprendem melhor as palavras novas, que aprendem de forma mais divertida e que sentem mais vontade de participar nas tarefas

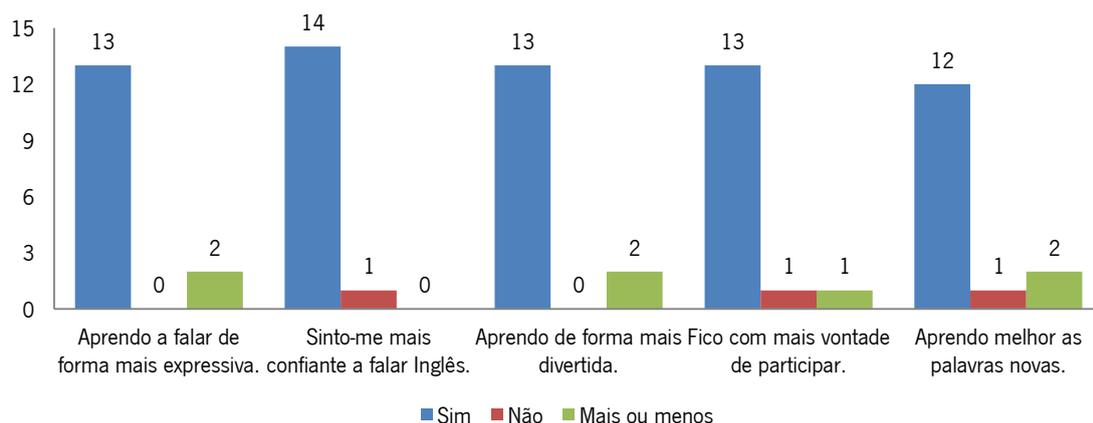


Gráfico 8: Percepções das crianças relativamente à aprendizagem através das AED (SDIV)

Para além de preencherem o questionário de autorregulação desta SD, as crianças escreveram ainda um postal à professora sobre as aulas, que refiro no ponto seguinte.

3. Síntese avaliativa do projeto

Os dados recolhidos através dos questionários de autorregulação permitiram-me avaliar positivamente o impacto deste projeto de intervenção, sendo que esses permitiram ainda que as crianças desenvolvessem competências de aprender a aprender através das reflexões sobre as atividades. O quadro 8 apresenta as respostas afirmativas das crianças (n=15) na pergunta do questionário acerca das AED: “Como te sentiste nas atividades de mímica e dramatização?”. Podemos concluir que, na sua perspetiva, este tipo de atividades favorecem uma aprendizagem lúdica, desenvolvendo a sua confiança e expressividade no uso da língua, a sua vontade de participar e a aquisição do vocabulário.

<i>Itens do questionário de autorregulação</i>	SD II (Sim)	SD III (Sim)	SD IV (Sim)
Aprendo a falar de forma mais expressiva	12	11	13
Sinto-me mais confiante a falar	14	14	14
Aprendo de forma mais divertida	14	13	13
Fico com mais vontade de participar	13	13	13
Aprendo melhor as palavras novas	10	11	12

Quadro 8: Opiniões favoráveis às atividades do projeto nas três SD

Como última atividade e avaliação final do projeto, distribuí um postal a cada criança, disse que era anônimo e solicitei que o escrevessem dirigido a mim, com as suas opiniões em relação às minhas aulas, referindo o que gostaram e o que aprenderam. Decidi realizar esta atividade na sala de aula, sem qualquer interferência exterior, de forma a obter a opinião sincera das crianças. Verifiquei que se focaram sobretudo nos seus sentimentos e escreveram uma “carta de despedida”, expressando opiniões muito positivas sobre a sua experiência de aprendizagem. Confesso que a leitura dos postais foi muito comovente e fez-me acreditar que no final deste longo percurso tudo fazia sentido. Com a finalidade de analisar as respostas, agrupei-as nas seguintes dimensões de conteúdo: laços afetivos, motivação e envolvimento, atividades de expressão dramática e aprendizagem. O quadro 9 inclui as ocorrências e alguns testemunhos das crianças.

Laços afetivos	<p>“Gosto muito de ti Maria.” “Gostei muito de ti nas aulas connosco.” “Gosto muito de ti Maria és uma professora espetacular..” “Espero que gostes e te lembres de mim (...)” “Vou ter muitas saudades tuas.”</p> <p>Ocorrências: 15</p>
Motivação e envolvimento	<p>“Gostei muito das tuas aulas fantásticas e divertidas.” “Foram muitas aulas divertidas.” “Eu adorei todas as aulas que tive consigo.” “(...) e queria que não acabasse.”</p> <p>Ocorrências: 14</p>
Atividades com recurso à expressão dramática	<p>“(...) e o inglês é super fixe porque aprendemos de forma expressiva e divertida.” “Gostei das tuas atividades.” “(...) os jogos eram muito divertidos(...)” “(...) Gostei de aprender desta nova forma.” “(...) e eu gostei de todas as atividades.” “Adorei ver os vídeos, jogos e exercícios que fiz contigo.” “Gostei das atividades com músicas divertidas.”</p> <p>Ocorrências: 12</p>
Aprendizagem	<p>“(...) adorei as tuas aulas diverti-me muito e ao mesmo tempo aprendi.” “(...) eu aprendi muito.” “(...) senti que era mais fácil de aprender.” “Aprendi tudo o que ensinaste nas atividades.” “Aprendi muitas palavras e frases em Inglês.” “(...) consegui aprender muita coisa (...)” “Consegui perceber as histórias (...)”</p> <p>Ocorrências: 9</p>

Quadro 9: Respostas das crianças ao postal para a professora

Em síntese, pude constatar que as crianças gostaram muito das minhas aulas, principalmente porque as acharam divertidas. Referiram-se especificamente às atividades de expressão dramática realizadas, o que me leva a concluir que se sentiram envolvidas na aprendizagem e, sobretudo, motivadas. Por último, depreendo que a articulação de atividades de expressão dramática com o desenvolvimento do

uso oral da língua está diretamente relacionada com a motivação, envolvimento e confiança. As figuras 13 e 14 apresentam exemplos dos registos das crianças.

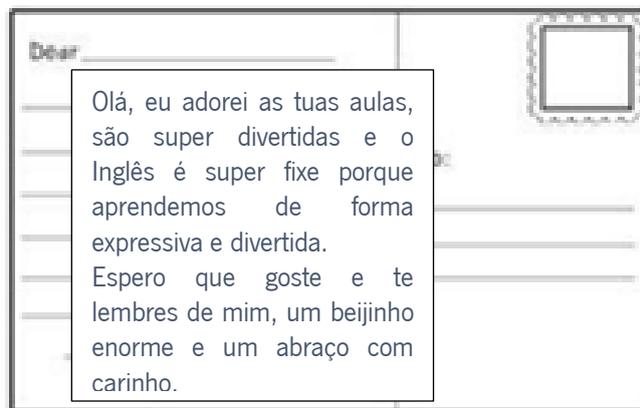


Figura 13: Postal à professora 1

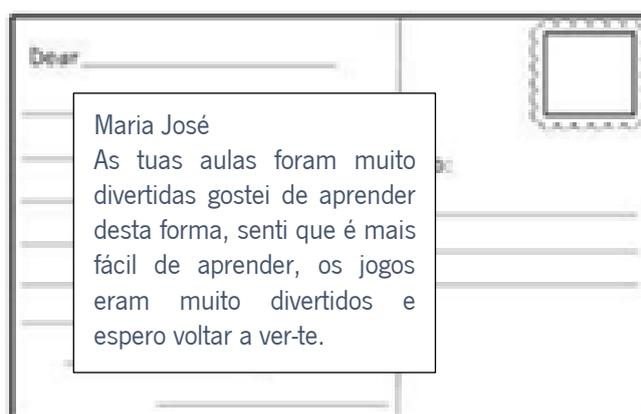


Figura 14: Postal à professora 2

A recetividade das crianças às AED propostas e os insistentes pedidos de repetição das mesmas foi muito agradável e entusiasmante. Concluo que as AED podem ser utilizadas com eficácia no ensino do Inglês no 1º CEB, direcionadas para a motivação e para a confiança no desenvolvimento da oralidade. Podem criar contextos em que as crianças produzem e compreendem significados, tendo em conta que esta abordagem propicia circunstâncias em que sentem que aprendem, ficam mais motivadas para a aprendizagem da língua e se sentem mais confiantes na sua utilização. Comprovei, também, que as crianças ficavam particularmente satisfeitas com a utilização de recursos visuais e multimédia, que utilizei em todas as aulas. Allen, Kate e Marquez (2011), citados em Macwan (2015, p. 5) referem que “Visual aids impact and add interest to a presentation. They can create excitement. Visual aids enable students to use more than one sense at the same time. One picture can elicit unlimited words”.

Este projeto foi um grande desafio, na medida em que pretendi utilizar a expressão dramática de forma a potenciar a aprendizagem da oralidade em Inglês, desenvolvendo atividades que fossem prazerosas, lúdicas e motivadoras para as crianças, trabalhando também competências transversais como a autonomia, a motivação, a confiança, a autoestima, a criatividade e a cooperação.

Uma das limitações que senti foi encontrar algumas crianças que inicialmente não pareciam muito predispostas a participar neste tipo de atividades, por serem tímidas, por acharem muito trabalhoso ou por não verem utilidade nas mesmas. De forma a contornar a situação, procurei evidenciar a dimensão lúdica das atividades, de forma a que as crianças tivessem a perceção de que podiam aprender brincando. Outra das limitações que senti foi o facto de as crianças estarem adaptadas a um método de trabalho em que é preferencialmente utilizado o manual escolar, sendo por isso difícil para elas trabalharem de forma mais autónoma, e por isso procurei dar-lhes a oportunidade de participarem mais ativamente nos seus próprios processos de aprendizagem. Durante o projeto, pude aferir que, nas AED, tanto o professor como as crianças assumem papéis muito relevantes, aprendendo em conjunto e partilhando os seus conhecimentos, e que a eficácia das mesmas depende do grau de motivação das crianças, assim como da preparação do professor para a imprevisibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que é necessário que o professor desenvolva uma prática pedagógica que possibilite a eficácia educativa, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente é necessário que a sua prática se aproxime da investigação-ação, através de ciclos continuados de planificação-ação-reflexão. Foi o que aconteceu neste projeto, ao longo do qual procurei desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e autorregular o meu desempenho. Explorei a expressão dramática no âmbito de uma pedagogia para a autonomia, procurando que as crianças participassem ativamente nas tarefas propostas, expressassem opiniões e ideias e experienciassem vivências de aprendizagens significativas, desafiadoras, motivadoras e divertidas.

Iniciei o projeto convicta da minha escolha e com enorme curiosidade de trabalhar a expressão dramática em sala de aula e verificar se a mesma contribuía positivamente para a aprendizagem da língua inglesa. Todavia, tive presente o receio de não ter os conhecimentos necessários para dinamizar este tipo de atividades e o risco de perder o controlo da aula. Contudo, com uma planificação cuidada e a escolha de atividades que fossem adequadas aos interesses e características das crianças, tal não aconteceu.

Tenho de referir que uma das limitações do projeto de intervenção foi o facto de ainda nos encontrarmos no período de pandemia da Covid 19 e ter de planificar as tarefas de forma a limitar o contato físico entre as crianças, condição essa que foi uma adversidade, tratando-se de atividades de expressão dramática. Outro ponto que limitou o projeto foi o fator tempo, que na minha ótica deveria ter sido um pouco maior, para que houvesse uma maior dedicação às crianças mais tímidas de forma a promover ainda mais o seu envolvimento. Por outro lado, este tipo de atividades podem ser muito demoradas e desencadear algum alvoroço, o que traz algumas dificuldades de gestão do tempo e da participação.

A implementação deste projeto de investigação-ação leva-me a querer realizar mais projetos destes, pois foram as próprias crianças que me questionavam: “Maria, podemos fazer outra vez?”. Este tipo de projeto permitiu-me melhorar a minha prática pedagógica e também a refletir sobre a mesma, de forma a implementá-la no meu futuro como professora. Devo referir que a literatura sobre a expressão dramática no ensino do inglês, assim como outras leituras que pude fazer durante a realização deste trabalho de investigação, me possibilitaram conhecer autores e abordagens úteis para continuar a estudar sobre o ensino do inglês no 1º CEB e, em particular, sobre o uso da expressão dramática.

Em suma, considero que as AED são uma mais-valia para a promoção da oralidade nas aulas de

inglês, sobretudo no 1º CEB, em que as crianças podem agir como elas próprias ou como outras personagens, explorando sentimentos e experiências, e evoluindo linguisticamente de forma lúdica e interventiva. Através do seu carácter divertido, motivam os alunos a participar, diminuem a ansiedade e o medo de errar, criam momentos de interação e exposição significativa à língua, ajudando à promoção e desenvolvimento da oralidade. Embora não tenha analisado as produções orais das crianças, foi possível observar que, de uma forma progressiva, demonstraram melhorias ao nível da vontade e capacidade de se expressarem. Tal não se deveu apenas ao projeto, mas penso que as AED contribuíram de forma significativa para motivar as crianças, o que contribuiu para que todas, mesmo as mais tímidas e com dificuldades, participassem e pudessem praticar as suas capacidades comunicativas. Como já foi referi anteriormente, a ansiedade e o medo de errar podem constituir uma barreira na aprendizagem, mas como as AED possuem um carácter lúdico, as crianças sentem-se naturalmente motivadas, deixando de lado essas barreiras e criando excelentes oportunidades para o desenvolvimento da oralidade. Com base na experiência realizada e nos resultados obtidos, recomendo o reforço das AED nas aulas de Inglês do 1º CEB, nas suas mais variadas formas, como recurso educativo de grande valor no desenvolvimento linguístico-comunicativo e socioafetivo das crianças.

Termo salientando que foi de extrema importância o apoio da minha supervisora de estágio através da partilha, orientação, troca de opiniões e ideias. Foi também extremamente importante o apoio da minha orientadora cooperante, com a sua generosidade e encorajamento, pelo tempo dedicado à minha orientação e por me ter ajudado a integrar na turma, um excelente grupo de crianças que me recebeu de forma tão afetuosa e me deixa saudades. Espero, de futuro, com toda a aprendizagem adquirida ao longo deste estágio pedagógico, continuar a incentivar o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Inglês através da expressão dramática, e também promover uma pedagogia que integre outras expressões artísticas, acreditando que a arte é essencial numa educação completa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Retirado de: <https://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Abreu, C. R., & Esteves, V. R. (2016). *Let's Rock! 4*. Porto: Porto Editora.
- Beja, F., Topa, J. M., & Madureira, C. (2018). *Drama, pois! Jogos e projetos de expressão dramática*. Porto: Porto Editora.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do Inglês no 1º CEB. Orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orient_program_ensino_ingles_3e_4_anos.pdf
- Blanch, E. J. (1974). Dramatics in the foreign-language classroom. *Focus Reports on the Teaching of Foreign Languages*, 23, 1-14. Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096847.pdf>
- Bray, E. (2010). Doing role-play successfully in Japanese language classrooms. *The Language Teacher* 34(2), 13- 17. Retirado em 2022 de: https://jalt-publications.org/tlt/issues/2010-03_34.2
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2012). *The primary English teacher's guide*. London: Penguin. Retirado de: <https://pt.scribd.com/document/435666803/Brewster-J-Ellis-G-Girard-D-1992-The-primary-English-teacher-s-guide-Penguin-English-pdf>
- Câmara, M. (2014), A expressão dramática em contexto escolar – Um Estudo de Caso com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira. *Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Educação Dramática*. Universidade do Minho. Braga. Retirado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/55639134.pdf>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho da Europa (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Vol. 1: Context, concepts and model. Strasbourg: Council of Europe.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação- acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura*, 13(2), 355-479. Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência..

- Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *Tesol Canada Journal*, 8(1), 87-99.
Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ420165.pdf>
- Depalina, S. (2018). Using song as media in teaching English. *Linguistik: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 3(1), 1-7. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/336755543_USING_SONG_AS_MEDIA_IN_TEACHING_ENGLISH
- Dervishaj, A. (2009). Using drama activities as a creative method for foreign language acquisition. *LCPJ* 1(2), 53-62. Retirado de: https://www.lcpj.pro/skedaret/1277548085-53_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de: <https://erwinwidiyatmoko.files.wordpress.com/2012/01/motivational-strategies-in-the-language-classroom-by-zoltan-dornyei.pdf>
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. Harlow: Penguin.
- Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Editorial Estampa.
- Fadilah, F. (2016). Teaching speaking by role-play activity. *Okara Journal of Languages and Literature*, 2, 209-216. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/311905433_TEACHING_SPEAKING_BY_ROLE-PLAY_ACTIVITY/link/58611cee08ae329d61fef926/download
- Franco, M. A. O. (2018). Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem. *Anais V CONEDU... Campina Grande*. Realize Editora. Retirado de: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA17_ID7680_07092018192407.pdf
- Galvão, A. S. M., Assis, E. P., & Lima, A. P. (2020). Storytelling nas aulas de inglês para crianças: Sugestões para professores. *Via Litterae*, 12(2), 211-232. Retirado de: <https://zenodo.org/record/4630895>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>
- Haetinger, M. (2005). *O universo criativo da criança na educação*. Instituto Criar.
- Inawati, I. (2014). Teaching speaking to young learners through role play. *Icel* 2, 97-105. Retirado de: <http://artikel.ubl.ac.id/index.php/icel/article/viewFile/265/265>
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Uma pedagogia para a autonomia na Europa: Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- Kayi, H. (2004). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The Internet*

- TESL Journal*, 12, 1-6. Retirado de: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/104083/mod_resource/content/1/Handout%207%20%281%29.pdf
- Luis, R. A. (2014). *O cruzamento de saberes na aula de inglês: Contributos para uma prática multidisciplinar*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/329522204_O_Cruzamento_de_Saberes_na_Aula_de_Ingles
- Macwan, H. J. (2015). Using visual aids as authentic material in ESL classrooms. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 3(1), 91-96. Retirado de: <http://www.rjelal.com/3.1.15/HIRAL%20JOSEPH%20MACWAN%2091-96.pdf>
- Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama techniques*. Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de: <https://vdoc.pub/documents/drama-techniques-a-resource-book-of-communication-activities-for-language-teachers-third-edition-1mo4omjda4po>
- Mark C., & Robert F. (1966). *Role-playing methods in the classroom*. Institute for Social Research. University of Michigan. Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED075276.pdf>
- Munoz, O. (1969). Songs in the foreign language classroom. *Focus Reports on the Teaching of Foreign Languages*, 12, 1-8. American Council on the Teaching of Foreign Languages, New York. Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED034450.pdf>
- Philips, S. C. (2003) *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press. Retirado de: <https://cansuavci090102068.files.wordpress.com/2013/05/drama-with-children-resource-books-for-teachers.pdf>
- Piscalho, I., & Simão, A. M. V. S. (2014) Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – Perspectivas de investigadores e docentes. *Interações*, 30, 72-109. Retirado de: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4026>
- Reis, L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Ryngaert, J. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sam, W. Y. (1990) Drama in teaching English as a second language - A communicative approach. *The English Teacher*, 10, 1-11. Retirado de: https://melta.org.my/journals/TET/downloads/tet19_01_08.pdf
- Savic, V. (2014). Total Physical Response (TPR) activities in teaching English to young learners. *Fizička kultura i moderno društvo*, 17, 447-454.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann. Retirado de: <https://jonturnerhct.files.wordpress.com/2015/08/learning-teaching-by-james-scrivener.pdf>

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 2.º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ulas, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880. Retirado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/e4ca/752dfa23338875bf7b2029fa1b6f70446a08.pdf>
- Verissimo, M. C. M. (2019). *Educação artística. Expressão musical, dramática e plástica. 1º ciclo*. Guia do professor. Retirado de: https://minedu.gov.cv/media/manuais/2020/10/16/Guia_Educa%C3%A7%C3%A3o_Artistica_1%C2%BA_ciclo__Digital.pdf
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman. Retirado de: <https://toaz.info/doc-view>
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching: A challenge for creative development. *Issues*, 23, 4-9. Retirado de: <https://www.academia.edu/5102011/>
- Zyoud, M. (2010). Using drama activities and techniques to foster teaching English as a foreign language: A theoretical perspective. Al-Quds Open University, Palestine. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/297013590_Using_Drama_Activities_and_Techniques_to_Foster_Teaching_English_as_a_Foreign_Language_a_Theoretical_Perspective

ANEXOS

Anexo 1- Classroom Observation: Well-being and Involvement

Classroom Observation: Well-being and Involvement

Criteria & Positive Descriptors		Frequency			
		M/S	S/S	N/S	N/R
1. Enjoyment	The children smile, look happy and cheerful.				
2. Relaxing	The children appear calm and relaxed.				
3. Vitality	The children are lively, spontaneous and expressive.				
4. Motivation	The children appear to be interested and focused on the activity.				
5. Openness	The children are open and receptive to learning.				
6. Exploratory Drive	The children take initiatives and are curious, creative and active				
7. Communication & Collaboration	The children are willing to interact in class and cooperate with peers.				
8. Learning	The children show progress in learning.				

M/S: most students

S/S: some students

N/S: no students

N/R: not relevant

Anexo 2- Questionário Inicial às Crianças



Tell me what you think...

1. Lê as perguntas e indica (X) a tua opinião.

a. Gostas de aprender Inglês?			
b. Achas que aprender Inglês é divertido?			
c. Achas que aprender Inglês é útil?			
d. Achas que aprender Inglês é fácil?			
e. Gostas de participar nas aulas de Inglês?			
f. Sentes-te confiante a falar inglês?			
g. Gostas de trabalhar em pares ou grupo?			

2. Gostarias de aprender Inglês com as seguintes atividades? Indica (x) a tua opinião.

a. Ler e ouvir histórias.			
b. Ler em voz alta de forma expressiva.			
c. Cantar canções com gestos.			
d. Fazer jogos de mímica			
e. Representar diálogos e peças de teatro.			
f. Inventar textos (diálogos, histórias, poesia...).			

THANK
YOU!

Anexo 3 - Questionário da SDII



Tell me what you think...

1. Gostaste de participar nas seguintes atividades? Indica (x) a tua opinião.

a. Descobrir os animais da quinta que estavam dentro do celeiro, aprender o seu nome e dizer os sons com expressividade.			
b. Cantar a canção "Old MacDonald had a farm" e mimar os animais.			
c. Descobrir o animal que faltava na canção com o teu par.			
d. Jogar ao jogo "Who am I?"			
e. Descobrir a sombra dos animais selvagens, aprender o seu nome, dizer e mimar o que eles conseguem fazer.			
f. Jogar ao jogo "Let's pretend!" com expressividade.			
g. Ouvir a história "Topsy and Tim go to the zoo."			
h. Representar a peça de teatro "Topsy and Tim go to the zoo" com os colegas.			

2. Como te sentiste nas atividades de mímica e dramatização? Indica (x) a tua opinião.

a. Aprendo a falar de forma expressiva.			
b. Sinto-me mais confiante a falar.			
c. Aprendo de forma mais divertida.			
d. Fico com mais vontade de participar.			
e. Aprendo melhor as palavras novas.			

THANK YOU!

Anexo 4 - Questionário da SDIII



Tell me what you think...

1. Gostaste de participar nas seguintes atividades? Indica (x) a tua opinião.

a. Jogar o jogo "teacher says".			
b. Desenhar rostos com a leitura expressiva de textos.			
c. Improvisar a aula de dança - "The trouble dance".			
d. Ouvir a história "Tickle monster".			
e. Representar a história "Tickle monster" em pares.			
f. Cantar canções com gestos.			

2. Como te sentiste nas atividades de mímica e dramatização? Indica (x) a tua opinião.

a. Aprendo a falar de forma expressiva.			
b. Sinto-me mais confiante a falar inglês.			
c. Aprendo de forma mais divertida.			
d. Fico com mais vontade de participar.			
e. Aprendo melhor as palavras novas.			

THANK YOU!

Anexo 5 - Questionário da SDIV



Tell me what you think...

1. Gostaste de participar nas seguintes atividades? Indica (x) a tua opinião.

a. Jogar "The imaginary hot ball".			
b. Fazer sons com o corpo.			
c. Dançar com diferentes partes do corpo.			
d. Representar os cinco sentidos.			
e. Cantar canções com gestos.			

2. Como te sentiste nas atividades de mímica e dramatização? Indica (x) a tua opinião.

a. Aprendo a falar de forma expressiva.			
b. Sinto-me mais confiante a falar inglês.			
c. Aprendo de forma mais divertida.			
d. Fico com mais vontade de participar.			
e. Aprendo melhor as palavras novas.			



Anexo 6 - Planificação da SDI

DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher	Maria José Mesquita	Class	3º grade
Unit	Unit 4.2: Summer – Let 's have fun!		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 01/07/2021	
Theme/Title	"Where are you from?"				
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> - Develop oral skills through the use of dramatic expression. - Promote the ability to self-regulate oral activities using dramatic expression. - Assess the impact of the use of dramatic expression on linguistic-communicative and socio-affective dimensions of English learning. 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	Where are you from? I'm from... Lucy is from... What's your nationality? I'm Portuguese. What colour is your flag? It's... Nouns, Adjectives, Determiners, Personal Pronouns, The verb to be, The verb to have (got), Question words: what, where.	Countries Nationalities Colours			
Competences	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		

(knowledge, abilities, attitudes, values)	<p>CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions</p> <p>CC2: Understanding and singing a simple song.</p> <p>CC3: Acquiring new vocabulary.</p> <p>CC4: Understanding and producing simple sentences.</p> <p>CC5: Developing expressive skills.</p> <p>CC6: Practising and revising vocabulary</p>	<p>LC1: Developing cooperative learning</p> <p>LC2: Developing learning strategies: memorising</p> <p>LC3: Developing the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into previous knowledge</p> <p>LC4: Reflecting about learning.</p>
Evaluation (if applicable)	<p>Observation of children's engagement in tasks</p> <p>Teacher's assessment of writing and speaking production</p>	

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	Lesson 1				
	<p>1. Let's talk about your learning!</p> <p>The teacher shows children the result of the questionnaire: "Tell me what you think" and talks with them about some of them.</p>	1	4	Computer Projector	5'
	<p>2. Let's sing!</p> <p>The teacher shows the first image of the video "The Countries and Nationalities Song" and asks children to identify what we are going to talk about.</p> <p>The teacher plays the video and children listen to and sing the song.</p> <p>Children must hear first and sing together twice.</p> <p>With the video "The Countries and Nationalities Song Instrumental", the children sing in karaoke by reading and singing expressively making gestures.</p>	2 3 5	2	Computer Projector Video Karaoke Song "The Countries and Nationalities Song" Video Karaoke Song "The Countries and Nationalities Song Instrumental"	20'
	<p>3. Let's Show and Tell where I'm from!</p> <p>The teacher gives each Child a mini flag.</p> <p>The teacher asks children to write a simple text about the flag card each one received.</p> <p>She writes a model on the board "Hello, I'm Maria. I'm from Portugal. Yes, I'm Portuguese. The Portuguese flag is red and green, with a coat of arms in the center. The capital city is Lisbon, and I love it!</p> <p>When they finish, in pairs, children present her/his text to the class by reading expressively,</p>	3 4 5	3	Mini Flags Pencil Notebook Blackboard	20'
	<p>4. Let's remember!</p> <p>The teacher hands out a worksheet and the children do the exercises in pairs.</p> <p>The teacher projects the answers on the board and the children correct the exercises (self-correction).</p> <p>To finish, the teacher asks them if they think that this English lesson is going to help them to not to be afraid of speaking, singing, and make gestures in front of others.</p>	4 6	1 4	Computer Projector Handouts: (Worksheet – nationalities)	10'

Anexo 7- Materiais da SDI

Resultados do questionário inicial: Powerpoint

hello

Tell me what you think!

Take Care!

BYE

Video: The Countries and Nationalities Song



Video: The Countries and Nationalities Song (Instrumental)



Mini Flags



Worksheet - Nationalities



Worksheet – Nationalities: Correction (Powerpoint)



Look and write.

Lorenzo is from England. No
Lorenzo is from Spain.
He is Spanish.

Helen is from England. Yes
Helen is from England.
She is English.

Look and write.

Paola is from England. No
Paola is from Italy.
She is Italian.

Pierre is from England. No
Pierre is from France.
He is French.

Anexo 8 - Planificação da SDII

DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher	Maria José Mesquita	Class	4º grade
Unit	Unit 2: Let´s visit the zoo!		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 15/11/2021 Lesson 2: 22/11/2021	
Theme/Title	We are the farm animals!				
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> - Develop oral skills through the use of dramatic expression. - Promote the ability to self-regulate oral activities using dramatic expression. - Assess the impact of the use of dramatic expression on linguistic-communicative and socio-affective dimensions of English learning. 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	What animal is this? It´s a cow. The cow goes moo, moo. Nouns, Adjectives, Determiners, Personal Pronouns. The verb to be. The verb to have (got). Question words: what. Articles: a/an, the. Connector: and, but. Action verbs: run, fly, swim. Modal verbs: can/can't.	Animals and sounds: (chicken/cluck; pig/oink, etc...) Farm vocabulary. Farm animals: chicken, rooster, cow, duck, goat, donkey, horse, pig, sheep, turkey, frog, farm house, farmer, barn, scarecrow, tractor, mane, tail, comb, wings, legs, horns, ears. Zoo/wild animals: crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, zebra, lion, elephant, owl, penguin, shark, whale, seal, polar bear. Animals and their actions: (lions run, parrots fly, whales swim, etc...)		Self-expression and self-confidence through Dramatic Expression.	
Competences	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		

(knowledge, abilities, attitudes, values)	<p>CC1: Activating previous knowledge.</p> <p>CC2: Repeating sounds, words and sentences.</p> <p>CC3: Understanding and singing a simple song.</p> <p>CC4: Acquiring new vocabulary.</p> <p>CC5: Understanding and producing simple sentences.</p> <p>CC6: Developing expressive/mimic skills.</p> <p>CC7: Practising and revising vocabulary</p> <p>CC8: Understanding a story</p> <p>CC9 Role-playing a story</p>	<p>LC1: Developing cooperative learning</p> <p>LC2: Developing learning strategies: memorising</p> <p>LC3: Developing the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into previous knowledge</p> <p>LC4: Reflecting about learning.</p>
Evaluation (if applicable)	<p>Observation of children's engagement in tasks</p> <p>Teacher's assessment of speaking production</p> <p>Informal dialogue with children</p> <p>Children's self-evaluation</p>	

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	C	L	Materials	Time
		C	C		
Lesson 1					
	<p>1. Let`s learn the farm animals!</p> <p>The teacher starts with the classroom routine: singing the hello song "How are you today" https://www.youtube.com/watch?v=CiWqWc90NU&ab_channel=AnaAnt%C3%B3n%C3%A9rez and asking"- what's the weather like today?".</p> <p>The teacher projects an image of farm animals and asks children: "What is the lesson about?".</p> <p>The teacher introduces some vocabulary about things we can find on the farm: "- what can we find on the farm? – Yes, a farmer." Children repeat the new words in chorus,</p> <p>Then they play a guessing game. The teacher asks "- What is hiding in the barn? Let's knock and see. It's a chicken. The chicken goes cluck, cluck."</p> <p>The teacher asks children to stand up and repeat the sentences by making gestures and the sounds of the animals.</p>	2 4 6 7	2	Computer Projector PowerPoint	15'
	<p>2. Let`s remember!</p> <p>The teacher shows flashcards of animals, says their names and the sound they make.</p> <p>The children repeat the animal name and sound in chorus.</p>	2 5 7	2	Flashcards with the farm animals	5'
	<p>3. Let's sing together!</p> <p>The teacher plays a song video, with the nursery rhyme: "Old MacDonald had a farm." https://www.youtube.com/watch?v=_6HzoUcx3eo&ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs and asks children to pay attention to all the animals which appear in the video.</p> <p>The teacher plays the song a second time, children stand up and sing along, producing the animals sounds and dancing.</p> <p>Pair work: the teacher asks: "-What animal is missing from the song? – Did you see the goat? And the chicken?, then she tells children to talk in pairs, and out of all animals they learnt, say what animals are missing from the song.</p>	3 4 6	1 2	Computer Projector Video nursery rhyme "Old MacDonald had a farm." PowerPoint with the missing animals.	15'
	<p>4. What am I?</p>	1	1	Computer	20'

	<p>To remember and learn new vocabulary, the teacher projects the body parts of the animals to help the children do the next activity.</p> <p>The teacher projects model questions: “-Am I (big)?”; “-Have I got (big ears)?”, “Do I make (oink,oink), explaining to children they are going to play a game.</p> <p>The teacher hangs an animal card on the back of five children.</p> <p>Next, she explains that they have to discover what animal they have on their back, using the model questions.</p> <p>Each child should ask: “- Who am I?”; “- Am I big?”; “-Have I got four legs?”; “Do I make moo, moo?” expressively, until they find the animal on their back. The class only can answer yes or no.</p>	2 6	2 3	Projector PowerPoint with the body parts Cards animals to hang	
	<p>5. Let's reflect!</p> <p>Informal dialogue with children asking the following questions: Gostaram da aula? Porquê? Querem continuar a fazer atividades de expressão dramática?</p>		4		5'
Lesson 2					
	<p>1. Welcome to Zoo wild animals!</p> <p>The teacher starts with the classroom routine: singing the hello song “How are you today” https://www.youtube.com/watch?v=CjWqWc9ONU&ab_channel=AnaAnt%C3%B3n%C3%A9rez and asking “- What’s the weather like today?”.</p> <p>The teacher projects a picture with the silhouette of a wild animal and asks the children, “- What animal is this?”.</p> <p>In a sequence of images, the teacher presents animal names and actions they can do: “It’s a lion. Lions can run”. After 3 action verbs (run, fly, swim), she introduces the connector “but” and actions they can/ can’t do: “Sharks can swim, but they can’t fly”. The children repeat the sentences and mime the animals.</p>	1 2 4 5 6 7	3	Computer Projector PowerPoint	10'
	<p>2. Let's pretend!</p> <p>To introduce the next activity, the teacher reminds the vocabulary on feelings by showing an image, and then children repeat the words and reproduce the gestures.</p> <p>The teacher explains that the children will do the following activity in groups of three.</p> <p>The teacher hands out a card with the sentence “Pretend to be a sad lion/ Pretend to be an angry parrot/Pretend to be a happy monkey, etc....” and exemplifies how they have to read the sentence expressively by saying: “I’m a sad lion./ I’m an angry parrot./ I’m a happy monkey.!”.</p>	1 2 4 5 6 7	1 2 3	Computer Projector PowerPoint cards	15'
	<p>3. It's story time!</p> <p>The teacher tells children that they are going to listen to a story, which they will dramatize later.</p> <p>The teacher shows the front cover of “Topsy and Tim go to the zoo” and asks children what animals they can see: “What animals can you see?/ Can you see a lion?” (a zebra, a parrot and a giraffe).</p> <p>The teacher reads the story and asks children: “Did you like the story?; Did you like the end of the story?”</p>	1 8	2 3	Story “Topsy and Tim go to the zoo” by Jean an Gareth Adamson	10'
	<p>4. A visit to the zoo. Let's role-play!</p> <p>The teacher tells the children that they are going to dramatize the story by making a visit to the zoo.</p> <p>In order to explain and rehearse the lines, the teacher projects and reads a</p>	1 2 5	1 2 3	Computer Projector PowerPoint Character	20'

	<p>model dialogue: <i>Topsy and Tim: Look! Penguins! Can we have a penguin? Penguins: I am a happy penguin!</i> <i>Mommy: No, you can't have a penguin!</i></p> <p>Children are asked to read the lines expressively, following the teacher's model.</p> <p>The teacher assigns the characters of the story to children: (Family: Topsy, Tim, Dad, Mommy; Narrator; Groups of penguins, parrots, giraffe, zebras, lions, monkeys). The groups of zoo animals stand around the room and the family visits each group.</p> <p>Teacher hands out cards to the animal groups and a shortened version of the story (script) to the family.</p> <p>The children follow the cards/script and role-play the story expressively.</p>	6 9	cards Dramatic text /script of the story "Topsy and Tim go to the zoo"	
	<p>5. Let's reflect!</p> <p>The children fill in a self-regulation questionnaire: "Tell me what you think..."</p>	4	Self-regulation questionnaire: "Tell me what you think..."	5'

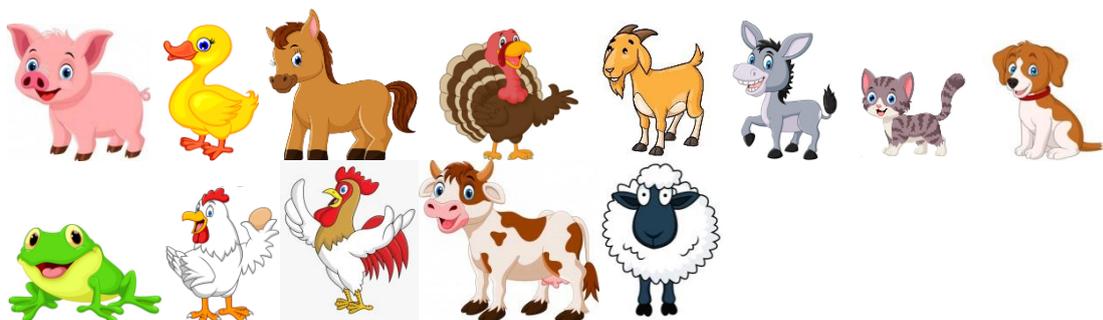
Anexo 9- Materiais da SDII

Lesson 1

PowerPoint:



Flashcards:



PowerPoint:

Lesson 2

Powerpoint:

Cards:

Pretend to be a happy zebra!

Pretend to be a sad giraffe!

Pretend to be a sad elephant!

Character cards:

Script:

(Topsy, Tim, Mommy, and Dad are at the zoo.)

NARRATOR: Topsy and Tim like going to the zoo with Mommy and Dad. They like seeing the animals.

(They go to see the penguins.)

TOPSY AND TIM: Look! Penguins! Can we have a penguin?

PENGUINS: I'm a happy penguin!

MOMMY: No, you can't have a penguin!

(They go to see the parrots.)

TOPSY AND TIM: Look! Parrots! Can we have a parrot?

PARROTS: I'm a pretty parrot!

DAD: No, you can't have a parrot!

(They go to see the giraffes.)

TOPSY AND TIM: Here are the giraffes! Can we have a giraffe?

GIRAFFES: I'm a tall giraffe!

MOMMY: No, you can't have a giraffe!

(They go to see the zebras.)

TOPSY AND TIM: Look, zebras! Can we have a zebra?

ZEBRAS: I'm a cool zebra!

DAD: No, you can't have a zebra!

(They go to see the lions.)

TOPSY AND TIM: Look! Lions! Can we have a lion?

LIONS: I'm an angry lion!

DAD: No, you can't have a lion!

(They go to see the monkeys.)

TOPSY AND TIM: Look! Monkeys! Can we have a monkey?

MONKEY: I'm a funny monkey!

DAD: No, you can't have a monkey!

Anexo 10 - Planificação da SDIII

DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher	Maria José Mesquita	Class	4° grade
Unit	Unit 3: Let 's boogie!		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 10/01/2022 Lesson 2: 13/01/2022 Lesson 3: 17/01/2022	
Theme/Title	Let 's learn how to move our bodies!				
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> - know the children's attitudes towards learning English and activities associated with speaking and using drama - Develop oral skills through the use of dramatic expression. - Promote the ability to self-regulate oral activities using dramatic expression. - Assess the impact of the use of dramatic expression on linguistic-communicative and socio-affective dimensions of English learning. 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	Nouns, Adjectives, Determiners, Personal Pronouns. The verb to be. The verb to have (got). Question words: how, what, who. Action verbs: click, tap, shake, clap, move, open, close, dance, hop, freeze	Body parts: head, hands, hips, legs, shoulders, fingers, foot, arms. Head parts: eyes, eyelid, eyelash, eyebrow, nose, mouth, teeth, tongue, lips, hair, ears and neck. Body actions: (click our fingers, shake our shoulders, tap our foot, shake our arms, shake our head, etc...)		Self-expression and self-confidence through Dramatic Expression.	

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Activating previous knowledge. CC2: Repeating sounds, words and sentences. CC3: Understanding and singing a simple song. CC4: Acquiring new vocabulary. CC5: Understanding and producing simple sentences. CC6: Developing expressive/mimic skills. CC7: Practising and revising vocabulary CC8: Understanding a story CC9 Role-playing a story CC10 Improvise a story CC11 Improvise a dance	LC1: Developing cooperative learning LC2: Developing learning strategies: memorising LC3: Developing the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into previous knowledge LC4: Reflecting about learning.
Evaluation (if applicable)	Observation of children's engagement in tasks Teacher's assessment of speaking production Informal dialogue with children Children's self-evaluation	

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	C C	L C	Materials	Time
	Lesson 1				
	1. Let`s move our bodies! The teacher starts with the classroom routine: singing the hello song "How are you today" https://www.youtube.com/watch?v=CiWqWc90NU&ab_channel=AnaAnt%C3%B3n%C3%A9rez and asking "- what's the weather like today?". The teacher projects an image of body parts and asks children: "What is the lesson about?". In a sequence of images, the teacher introduces some vocabulary about body actions and mimes them: "- How can we make our bodies boogie? – Shake our head" Children repeat the new words in chorus and mime the actions.	1 2 4 6 7	2	Computer Projector Video song: "How are you today" PowerPoint	10'
	2. "Teacher says!" The teacher projects a Powerpoint with actions body commands. The teacher explains that children will play the "Teacher says" game by saying "- Teacher says clap your hands." The teacher does the action and make sure children follows along, and she repeats: "- Teacher says shake your head, move your legs, etc...". Then she gives a command without the "Teacher says" part (e.g. "Touch your mouth") and explains to children that they shouldn't do the actions when she doesn't say "Teacher says". The teacher plays the game faster and faster. When the children make a mistake they have to sit the rest of the game out. The last children standing are the winners.	6 7	1 2 3	Computer Projector Powerpoints with body actions	15'
	3. Make the monsters! In order to learn new vocabulary, the teacher projects the parts of the head.	1 2	1 2	Computer Projector	15'

	<p>Teacher divides children into pairs and she gives cutouts of head parts.</p> <p>The teacher explains the game: the children will put together the parts of the monster according to what teacher say: “- I have one head, five eyes and three noses”.</p> <p>The teacher does the activity two times with different descriptions.</p> <p>The children continue the activity in pairs.</p>	5	3	PowerPoint with the head parts Cutouts of head parts	
	<p>4. Let’s sing!</p> <p>The teacher plays a song video, with the song: “Body Boogie.” https://www.youtube.com/watch?v=cZeM18fPvbl&ab_channel=TheLearningStation-KidsSongsandNurseryRhymes and asks children to stand up, sing along and mime the body actions.</p> <p>The teacher plays the song a second time and projects the song lyrics</p> <p>The children sing and mime the body actions.</p>	2 3 4 6	2	Computer Projector Video song “Body Boogie.” PowerPoint with the song lyrics.	15’
	<p>5. Let’s reflect!</p> <p>Informal dialogue with children asking the following questions: Gostaram da aula? Porquê? Querem continuar a fazer atividades de expressão dramática?</p>		4		5’
Lesson 2					
	<p>1. Let’s remember!</p> <p>The teacher starts with the classroom routine: singing the hello song “How are you today” https://www.youtube.com/watch?v=-CIWqWc90NU&ab_channel=AnaAnt%C3%B3n%C3%A9rez and asking”- what’s the weather like today?”</p> <p>In order to remember the last lesson, the teacher says: “Last lesson we learnt the parts of the head and today we are going to learn more”.</p> <p>The teacher tells children: “Let’s see if you remember... so... Touch your eyes! Touch your mouth! Etc...” and children have to follow the instructions.</p>	1 7	2	Computer Projector Powerpoint Video song: “How are you today”	10’
	<p>2. Reading expressively!</p> <p>The teacher tells children to open their books to do the exercise on page 50.</p> <p>The exercise has incomplete heads, which the children have to draw and colour by listening to descriptions.</p> <p>The teacher projects an example of a body description text and reads it to the children expressively.</p> <p>The teacher chooses four children and gives them texts with body descriptions.</p> <p>One at the time, the four children have to read the texts expressively.</p> <p>The children have to complete the exercise according to what they hear.</p>	4 5 6 7	2	Computer Projector Student’s Book Let’s Rock!4 Four texts with body descriptions	10’
	<p>3. Let’s describe!</p> <p>The teacher introduces new vocabulary by projecting body parts.</p> <p>The teacher projects images of body parts, children find out the missing letters and say them orally.</p> <p>The teacher chooses one child to be the “model body” and puts him/her in front of the class.</p>	5 7	1 2 3	Computer Projector PowerPoint Cards with written body parts	10’

	<p>The teacher spreads cards out on her desk cards (upside-down) with written body parts: "Toes, feet, etc...". and she gives an example by choosing a card and saying "Maria has got two eyes; Maria has got one nose; etc..."</p> <p>The teacher calls children one at a time to label the "model body".</p> <p>The teacher asks some questions, e.g.: "What colour are Maria's eyes? Who has (blue) eyes? Raise your hands!"</p>				
	<p>4. Time to improvise!</p> <p>The teacher shows the video "Let's learn how to boogie...". https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/1394273/E?se=&seType=&cold=1433873&bkid=17342549</p> <p>The teacher shows it a second time to check new vocabulary.</p> <p>The teacher tells children that they are going to improvise a similar scene: "The trouble dance"</p> <p>The teacher projects expressions that children will use: "Shake your shoulders, Tap your foot, shake your arms, move your hips, I like to clap my hands, I don't like to clap my hands, etc..."</p> <p>The teacher assigns the characters: Liu, Wilson, Steven, Miss Vicky, Rocky, Ricardo and Lucy.</p> <p>The teacher gives some guidelines: the scene is in a dance studio; the dance group are the "Let's rock!"; Miss Vicky is the choreographer who teaches the group the dance movements by saying: "Shake your shoulders, tap your foot, shake your arms, move your hips, etc..." ; Liu, Wilson, Steven, Rocky, Ricardo and Lucy are the "Let's rock" dancers, who follow the choreographer commands and expresses their feelings by saying: "I don't like to clap my hands, I like to shake my arms, etc..."</p> <p>The teacher puts the song on "I knew you were trouble" by Taylor Smith https://www.youtube.com/watch?v=CC3u2TfS-VM&ab_channel=FameAcademy</p> <p>The children improvise the scene.</p>	2 5 6 7 8 9 10	1 2 3	<p>Computer Projector</p> <p>Video: "Let's learn how to boogie..."</p> <p>Song: "I knew you were trouble" by Taylor Smith</p>	25'
	<p>5. Let's reflect!</p> <p>Informal dialogue with children asking the following questions: Gostaram da aula? Porquê? Querem continuar a fazer atividades de expressão dramática?</p>		4		5'
Lesson 3					
	<p>1. Let's go flashcards!</p> <p>The teacher starts with the classroom routine: singing the hello song "How are you today" https://www.youtube.com/watch?v=-CIWqWc9ONU&ab_channel=AnaAnt%C3%B3n%20P%C3%A9rez and asking"- what's the weather like today?"</p> <p>To remember the body parts vocabulary, the teacher uses flashcards and says: "Do you remember the body parts in English. Look at my flashcards and say what you see!"</p>	2 3 5 7	2	<p>Computer Projector PowerPoint</p> <p>Video song: "How are you today"</p> <p>Body parts flashcards</p>	5'
	<p>2. Story time!</p> <p>The teacher tells children that they are going to listen to a story.</p> <p>The teacher shows the front cover of "Tickle Monster", asks children: "What can you see?", and explains the meaning of "tickle", using gestures.</p> <p>The teacher reads the story and asks the children: "Did you see what happened in the story?"</p> <p>The teacher reads the story a second time and explains what happened to</p>	1 4 5 8	2 3	<p>Book: "Tickle Monster" by Edouard Manceau, Illustrated by Alyssa Nassner</p>	15'

	the different parts of the monster and what they became by saying: “When I tickle his horns they become... “ and asking children: “What is this? Yes, it is the moon!...etc.” Then she reads the whole sentence and explains new vocabulary, using gestures, e.g. “poke” :” If I tickle your horns, you can’t poke me!				
	<p>3. Matching the story!</p> <p>The teacher tells the children: “Let’s see if you remember the story”.</p> <p>The teacher sticks on the board some stripes with written sentences of the book: “If I tickle your arms...”; “If I tickle your feet...” etc.</p> <p>The teacher hands out stripes with written sentences: “...you can’t poke me!”; “you can’t catch me!”; etc.. to the children.</p> <p>One at a time, the children have to stand up, read one sentence from the board and the corresponding part they have, and stick the stripe on the board (e.g. “If I tickle your horns/you can’t poke me!” . Then, the teacher reads the sentence and all children repeat it in chorus.</p>	2 5 7	1 2 3	Stripes with sentences of the book	15’
	<p>4. Let’s role play!</p> <p>With all the stripes stuck on the board, the teacher asks for volunteers to do a role play in pairs. She models the activity with one of the children.</p> <p>A child has to read the first stripe “If I tickle your horns” and his/her pair has to answer “You can’t poke me!” etc... by making gestures and reading expressively.</p>	2 5 7 9	1 2 3	Stick stripes with sentences of the book	15’
	<p>5. The monster dance!</p> <p>The teacher asks children: “How do you think the monsters dance? Can you show me?”</p> <p>The children have to improvise by showing.</p> <p>The teacher projects the song video “Freeze dance”: https://www.youtube.com/watch?v=2UcZWXvgMZE&ab_channel=TheKiboomers-KidsMusicChannel</p> <p>Before playing the song, she tells them they must stop when they hear “Freeze” She writes the word on the board and explains its meaning.</p> <p>The teacher asks children to stand up, sing and mime the body actions.</p>	2 3 4 6 11	1 2	Computer Projector PowerPoint Video song: “Freeze dance”	5’
	<p>6. Let’s reflect!</p> <p>The children fill in a self-regulation questionnaire: “Tell me what you think...”</p>		4	Self-regulation questionnaire: “Tell me what you think...”	5’

Anexo 11- Materiais da SDIII

Lesson 1

PowerPoint:



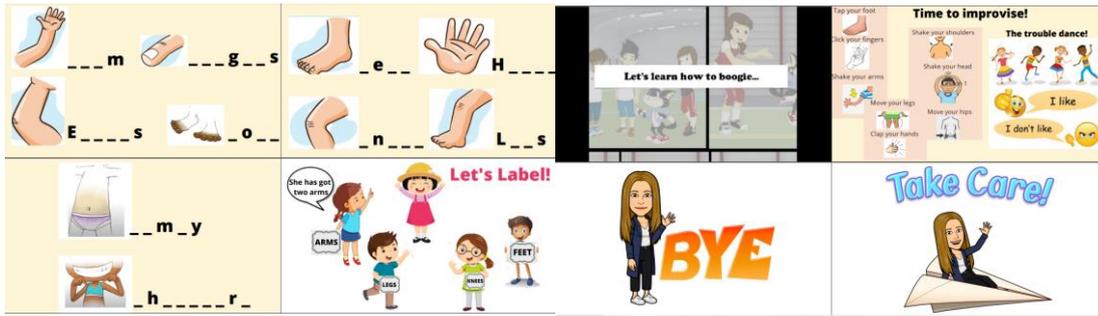
Cutouts:



Lesson 2

PowerPoints:





Texts with body descriptions:

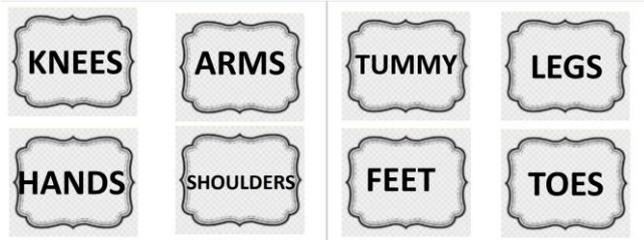
Look at Alex.
He hasn't got a nose.
Can you draw his nose?
Yes, that's right.
Draw his nose.
It's pink.
He's got a pink nose.

Look at Lily.
She hasn't got any eyes.
Can you draw her eyes?
Yes, that's right.
Draw her eyes.
They're blue.
She's got blue eyes.

Look at Sam.
He hasn't got a mouth.
Can you draw his mouth?
Yes, that's right.
It's red.
He's got a red mouth.

Look at Mary.
She hasn't got a neck.
Can you draw her neck?
Yes, that's right.
It's brown.
She's got a brown neck.

Cards with written body parts:



LESSON 3

Flashcards:



Powerpoints:



Stripes:

... you can't hear me!	If I tickle your eyes ...
If I tickle your nose you can't see me!
... you can't smell me!	If I tickle your head ...

Anexo 12 - Planificação da SDIV

DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher	Maria José Mesquita	Class	4º grade
Unit	Unit 3: Let 's boogie!		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 20/01/2022 Lesson 2: 24/01/2022 Lesson 3: 27/01/2022	
Theme/Title	Let 's act out our bodies!				
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> - know the children's attitudes towards learning English and activities associated with speaking and using drama - Develop oral skills through the use of dramatic expression. - Promote the ability to self-regulate oral activities using dramatic expression. - Assess the impact of the use of dramatic expression on linguistic-communicative and socio-affective dimensions of English learning. 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	Nouns, Adjectives, Determiners, Personal Pronouns. The verb to be. The verb to have (got). Question words: who, whose, what. Action verbs: click, tap, shake, clap, move, dance, catch, bat, catch, skip. Possessive case ('s)	Body parts: head, hands, hips, legs, shoulders, fingers, foot, arms. Head parts: eyes, nose, mouth, teeth, tongue, hair, ears and neck. Physical description: Hair length (long, short), hair colour (blonde, black...etc), hair shape (wave, curly and straight); eyes size (small and big), eyes colour (blue, green...etc) Five senses: Touch, smell, hearing, taste and sight. Skeleton bones: The cranium, the humerus, the radius, the femur and tibia.		Self-expression and self-confidence through Dramatic Expression.	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Activating previous knowledge. CC2: Repeating sounds, words and sentences. CC3: Understanding and singing a simple song. CC4: Acquiring new vocabulary. CC5: Understanding and producing simple		LC1: Developing cooperative learning LC2: Developing learning strategies: memorising LC3: Developing the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into previous knowledge LC4: Reflecting about learning.		

	sentences. CC6: Developing expressive/mimic skills. CC7: Practising and revising vocabulary CC8: Role-simulation	
Evaluation (if applicable)	Observation of children's engagement in tasks Teacher's assessment of speaking production Informal dialogue with children Children's self-evaluation	

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	Lesson 1				
	1. Don't say the word! The teacher starts with the classroom routine: singing the hello song "How are you today" https://www.youtube.com/watch?v=CiWqWc90NU&ab_channel=AnaAnt%C3%B3n%C3%A9rez and asking"- what's the weather like today?" The teacher asks: "Do you still remember the body parts? Let's listen to a song!" The teacher shows the video song "Head, shoulders, knees and toes" https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0&ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs twice and asks children to sing and mime it. The teacher shows the song lyrics and tells children that they will sing the song again, but they can't sing the forbidden words. The teacher says that the forbidden words can be: "Head, shoulders, knees and toes", but only one at a time. The teacher tells children the forbidden word before she plays the song two times: "Let's sing! The forbidden word is... shoulders! Don't say the word!".	1 2 3 5 6 7	1 2	Computer Projector PowerPoint Video song "How are you today" Video song "Head, shoulders, knees and toes"	15'
	2. The Imaginary hot ball! The teacher asks the children to get into two circles. The teacher tells children that they will have to use their imagination to create and mime holding a hot ball. The teacher explains that the imaginary hot ball will pass on to each child in the circle. When the hot ball passes around the circle, children have to say: "Catch it with your head (feet, hands, head, shoulder, etc)" and mime it.	1 2 4 5 6 7 8	1 2 3	Computer Projector PowerPoint with the physical description	10'
	3. This is me! The teacher introduces the physical description vocabulary by showing: "She's got long hair. He's got short hair. Etc.." and the children repeat in chorus. The teacher projects sentences with physical descriptions: "I have got blonde hair. I have got small eyes. I have got brown eyes. Etc." In pairs, the children have to describe themselves to each other: "I have got black hair and you? I have got brown hair. Etc." expressively by making gestures.	2 4 5 6 7 8	1 2 3	Computer Projector PowerPoint with the physical description	15'
	4. Let's check!	2	1	Computer	15'

	<p>The teacher shows a picture of Grace, Adam, Tom and Peter.</p> <p>The teacher gives children a worksheet with some incorrect body parts descriptions chart.</p> <p>The teacher tells children that the chart can have some incorrect information.</p> <p>In pairs, children have five minutes to look at the projected picture and ask and answer questions: "Has Peter got short hair? No, he hasn't. etc."</p> <p>When the children have finished, they check the incorrect information on the worksheet and correct it.</p> <p>The teacher shows the correction of the worksheet.</p>	5 7	2	Projector PowerPoint with characters pictures Worksheet: Chart with the characters body descriptions	
	<p>5. Let's reflect!</p> <p>Informal dialogue with children asking the following questions:</p> <p>Gostaram da aula? Porquê?</p> <p>Querem continuar a fazer atividades de expressão dramática?</p>		4		5'
Lesson 2					
	<p>1. Whose is it?</p> <p>The teacher starts with the classroom routine: singing the hello song "How are you today" https://www.youtube.com/watch?v=CiWqWc90NU&ab_channel=AnaAnt%C3%B3n%C3%A9rez and asking"- what's the weather like today?"</p> <p>To present the question-word (whose) and the possessive case ('s/'), the teacher takes some children's school objects and asks, e.g. "Whose pen is this? It's Matilde's pen. Whose book is this? It's Rita's book."</p> <p>The teacher projects a picture of five characters: Will, Elsa, Aaron, Ana and Timon.</p> <p>The teacher shows a flashcard with a body part of one of the five characters and asks: "Do you remember the body parts? Look at my flashcard and say whose leg is this?" and gives an example by saying: "Whose leg is this? It's Timon's leg."</p> <p>Then the teacher shows the sequence of the flashcards and asks children: "Whose arm is this? etc...".</p>	2 4 5 7	2	Computer Projector PowerPoint Video song "How are you today" School objects Flashcards with the five characters body parts	15'
	<p>2. Let's recall!</p> <p>The teacher tells children to open their books on page 57 to do exercises 4 and 6.</p> <p>Exercise 4 consists of a small dialogue in which the children have to read and role play in pairs: "Whose mascot is this? It's Ricardo's."</p> <p>Exercise 6 consists of a reading and writing activity in which the children have to read, find, circle and write the sentences: Whose mascot is this? It's Rocky's mascot.</p>	2 5 7	1 2	Computer Projector Student's Book Let's Rock!4	10'
	<p>3. What am I doing?</p> <p>The teacher shows the video "Functions of my body parts" twice https://www.youtube.com/watch?v=RHHrovpsRtM&ab_channel=IshtarKidsworld.</p> <p>The teacher projects a sequence of images and asks children: "What am I doing?"</p> <p>The children have to complete the sentences with the missing words in chorus.</p> <p>The teacher shows the correction and the children repeat and mime the actions.</p>	2 4 5 6 7	2	Computer Projector PowerPoint Video: "The functions of my body parts"	15'
	<p>4. Sound machine!</p>	1	1	Computer	15'

	<p>The teacher explains to the children that the body can also be used as an instrument /sound machine.</p> <p>The teacher asks children if they know any sounds they can make with their body: "What kind of sounds can you make with your hands (feet, mouth, fingers, tongue, etc)?"</p> <p>The teacher says to one child to start a sound e.g. "Make a sound with your...HANDS!" and tells the other children to copy the sound.</p> <p>The teacher chooses another child to make sound combinations e.g. "Make a sound with your...HANDS AND FEET!" and tells others to copy.</p>	2 6 7 8	2 3	Projector	
	<p>5. Let's reflect!</p> <p>Informal dialogue with children asking the following questions: Gostaram da aula? Porquê? Querem continuar a fazer atividades de expressão dramática?</p>		4		5'
Lesson 3					
	<p>1. Mirroring to remember!</p> <p>The teacher starts with the classroom routine: singing the hello song "How are you today" https://www.youtube.com/watch?v=CiWqWc90NU&ab_channel=AnaAnt%C3%B3n%C3%A9rez and asking"- what's the weather like today?"</p> <p>The teacher tells children to stand up and to get into a circle.</p> <p>The teacher tells children: "Today, we are going to dance with some of our body parts! I have a dancing arm! Show me your dancing arms!"</p> <p>The teacher shows a flashcard with written body parts: "Arms, legs, etc..."</p> <p>The teacher chooses a child and says: "Look at my flashcard! You have to dance with this body part!" and tells the other children that they will have to imitate the movements as if it was a mirror and repeats the activity.</p>	1 6 7 8	1 2 3	<p>Computer Projector PowerPoint Video song: "How are you today" Flashcards with written body parts</p>	15'
	<p>2. Dramatic senses!</p> <p>The teacher tells the children that we will talk about the five senses.</p> <p>The teacher shows the video song "Five senses song" https://www.youtube.com/watch?v=vXivGqIE&ab_channel=TheKiboomers-KidsMusicChannel twice and tells children to sing and to mime the actions.</p> <p>The teacher asks children if they can name the five senses.</p> <p>The teacher projects a PowerPoint to teach the five senses.</p> <p>The teacher explains to children that they will have to represent a situation in which a sense can be used, e.g. "To represent the sense of smell you can pretend that you are smelling a flower. etc.." and gives an example.</p> <p>The teacher places pieces of paper with different senses in a bag.</p> <p>The teacher asks one student to come up and pick out a sense without showing it.</p> <p>The child has to act out a scene using the sense that he picked out.</p> <p>The rest of the class guesses the sense that he represents.</p> <p>The first child to guess it correctly gets to go next and repeats the process.</p>	1 6 7 8	2 3	<p>Computer Projector PowerPoint Video song: "Five senses song" A bag Pieces of paper with a different sense word written on each</p>	20'
	<p>3. Don 't be bone idle!</p> <p>The teacher says: "We learnt some new words about the body. Today we are going to learn more about our bones!"</p> <p>The teacher plays the video: "Bones The Dr Binocs Show"</p>	1 2 4 7	2	<p>Computer Projector PowerPoint Video: "Bones</p>	10'

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=vsNCi-KVvo0&ab_channel=MagicBoxEnglish</p> <p>The teacher says: "Let's remember the bones, make me proud!", presents a PowerPoint with bones and asks children to repeat their names.</p> <p>The teacher sticks an incomplete skeleton on the board and puts pictures of bones on her desk: "The cranium, the humerus, the radius, the femur and the tibia".</p> <p>The teacher asks one child to choose a picture stick it in the right place of the skeleton and say: It's the</p> <p>Then, the teacher asks another child and repeats the process.</p>		<p> The Dr. Binocs Show"</p> <p>Incomplete skeleton</p> <p>Cutouts of The cranium, the humerus, the radius, the femur and the tibia bones</p>	
	<p>4. Let's shake our bones!</p> <p>The teacher plays the video song: "Skeleton dance"</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Ns91jtuPHZI&ab_channel=TheKiboomers-KidsMusicChannel and children sing and mime the actions.</p>	2 3 4 5 6 7	2 PowerPoint Video song: "Skeleton dance"	5'
	<p>5. Let's reflect!</p> <p>The children fill in a self-regulation questionnaire: "Tell me what you think..."</p>		4 Self-regulation questionnaire: "Tell me what you think..."	5'
	<p>6. The postcard!</p> <p>The teacher hands out a postcard template to each child.</p> <p>The children write a postcard to the teacher sharing what they think about her classes (what they liked, what they learned, etc.).</p> <p>The teacher tells children that the postcard will be anonymous.</p>		4 Postcard template	5'

Anexo 13 - Materiais da SDIV

Lesson 1

PowerPoints:

NAME	HAIR	EYES	COLOUR
ADAM	short	small	black
TOM	short	curly	brown
PETER	short	straight	red
GRACE	long	straight	blond

Worksheet:

English

NAME: _____

ASK AND ANSWER QUESTIONS WITH THE VERB HAVE GOT AND CORRECT THE WRITING INFORMATION.

EXAMPLES: Has Adam got short hair? No, he has.
Has Peter got black hair? No, he hasn't.

NAME	HAIR	SHIRT	COLOUR	EYES
ADAM	long	straight	white	blue
TOM	short	curly	red	brown
PETER	short	curly	red	black
GRACE	short	straight	blonde	blue

Lesson 2

PowerPoints:

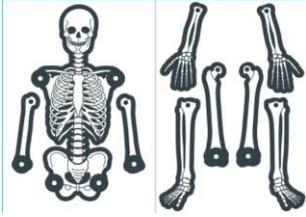
Flashcards:

Lesson 3

PowerPoints:

Flashcards:

Incomplete skeleton and bones:



Pieces of paper (senses):



Postcard:

Dear _____	

_____	To: _____
_____	_____
_____	_____