



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Silvia Maria da Silva Mota

**Todos temos uma história: *storytelling*  
na promoção da cidadania**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sílvia Maria da Silva Mota

**Todos temos uma história: *storytelling*  
na promoção da cidadania**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves 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.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

A vida é feita de conquistas e cada etapa é traçada por objetivos que nos incitam a crescer. É um desafio que nos encaminha para a realização pessoal.

Há dois anos resolvi que era o momento de investir um pouco mais na minha formação acadêmica para dar um novo rumo à minha vida profissional e assim foram três semestres dedicados a esta caminhada. Nem sempre foi fácil conciliar o trabalho, a família e o Mestrado mas é gratificante concluir esta etapa, em que aprendi muito. Este projeto só foi possível com o apoio da minha família e pelo encorajamento de todos os que me acompanharam neste percurso e acreditaram em mim.

Assim, estou grata ao meu marido e aos meus filhos que me encorajaram e me apoiaram, e à avó dos meus filhos que esteve sempre presente quando eu estive ausente.

Os meus agradecimentos ao corpo docente do Mestrado que foram um exemplo de facilitadores de aprendizagem; em especial à professora supervisora do estágio que foi um pilar neste caminho, pela sua sabedoria, confiança, disponibilidade e generosidade.

Agradeço às minhas colegas de Mestrado a partilha de ideias e opiniões que permitiu complementar o meu trabalho e ter uma visão mais alargada sobre a prática pedagógica.

Os meus agradecimentos ao Agrupamento que me acolheu no estágio e a todos os colaboradores da escola que sempre me receberam e trataram bem. Sinto-me profundamente grata pela orientação das professoras cooperantes, em especial à orientadora que me acompanhou no desenvolvimento do projeto e que tanto me ensinou; obrigada pelo seu tempo, dinamismo, compromisso e genuinidade. Sinto-me grata e acarinhada pela colaboração e afeto da turma que pude acompanhar. Foram os meus primeiros alunos e aprendemos, partilhamos e formamo-nos, juntos.

Obrigada a todos os que ajudaram a concretizar esta jornada.

## 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.

## Todos temos uma história: *storytelling* na promoção da cidadania

### Resumo

Este relatório de estágio centra-se no meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido com uma turma do 4º ano. A abordagem de *storytelling* na promoção da cidadania foi o tema do plano de intervenção, que foi desenhado com a finalidade de promover competências de comunicação e de cidadania nas crianças.

O projeto assentou numa metodologia de investigação-ação e teve como objetivos: identificar atitudes e preferências das crianças relativamente à aprendizagem da língua inglesa e ao uso de histórias; promover competências comunicativas e competências de cidadania através do uso de histórias; desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem; e avaliar o impacto da intervenção pedagógica no desenvolvimento linguístico e na promoção de uma consciência cívica. Foram desenvolvidas estratégias pedagógicas em torno de três histórias infantis, e foi recolhida informação através de questionários de autorregulação para avaliar o impacto e a pertinência dessas estratégias.

Os resultados obtidos através dos questionários e da observação das práticas demonstraram que o uso de histórias nas aulas de inglês facilitou a aprendizagem e permitiu consolidar valores cívicos nas crianças. Para além disso, o processo de autorregulação estimulou as crianças a serem reflexivas e autónomas.

Quanto a limitações, foram sentidas algumas dificuldades na gestão do tempo de aula e na monitorização das atividades realizadas em trabalho colaborativo, mas as crianças manifestaram interesse e motivação nas tarefas e foram participativas nos momentos de reflexão e partilha de ideias.

Aprender em cidadania foi o lema da prática pedagógica no projeto. Recomenda-se o uso de histórias, nomeadamente *picturebooks*, no ensino de inglês a crianças, sobretudo pela possibilidade de associar aprendizagens linguísticas com o desenvolvimento de valores democráticos, num ambiente relaxado, divertido e natural que pode proporcionar momentos de inclusão, de partilha e de felicidade.

**Palavras-chave:** aprendizagem de Inglês, cidadania, histórias, 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **We all have a story: storytelling for the promotion of citizenship**

### **Abstract**

This teaching report focuses on my pedagogical intervention project developed within the Master in Teaching English in Primary School with a 4<sup>th</sup> grade class. The storytelling approach in the promotion of citizenship was the theme of the intervention plan, which was designed to promote children's communicative and citizenship competences.

The project was based on an action research methodology and its objectives were: to identify the children's preferences and initial attitudes towards English learning and the use of stories; to promote communicative and citizenship competences through the use of stories; to develop self-regulation skills in language learning; and to evaluate the impact of the project on language learning and the promotion of citizenship. Pedagogical strategies were designed around three children's stories, and information was collected through self-regulation questionnaires so as to evaluate the value and impact of those strategies.

The questionnaire results and lesson observation showed that the use of stories in English teaching facilitated learning and also strengthened citizenship values in children. In addition, the self-regulation process stimulated children to be reflective and autonomous.

Regarding limitations, some difficulties were felt regarding time management and the supervision of collaborative work, but the children showed interest and motivation during the tasks and were participative when reflecting and sharing ideas.

Learning as citizenship was the project's motto. The use of stories, in particular *picturebooks*, is recommended in English teaching for children, mainly because of the possibility to associate language learning with the development of democratic values, in a relaxing, funny and natural environment that can provide moments of inclusiveness, sharing and happiness.

**Key words:** citizenship, English learning, primary education, stories.

## Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	V
Abstract.....	VI
Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Quadros .....	VIII
Introdução .....	10
Capítulo 1 – Fundamentação do projeto .....	13
Capítulo 2 – Contexto e plano de intervenção .....	19
2.1 Contexto de intervenção .....	19
2.2 Plano de intervenção .....	22
Capítulo 3 – Desenvolvimento e avaliação da intervenção .....	25
3.1. Primeira fase: questionário inicial e sequência introdutória do projeto no 3º ano de escolaridade	25
3.2. Segunda fase – sequências didáticas no 4º ano de escolaridade .....	31
3.2.1. Sequência Didática “The Mixed-up Chameleon” .....	31
3.2.2. Sequência didática “Princess Smartypants” .....	39
3.2.3. Sequência didática “We are one” .....	48
Conclusões .....	61
Referências Bibliográficas.....	64
Anexos .....	66
Anexo 1 – Grelha de observação de aulas.....	66
Anexo 2 – Questionário inicial: “What ‘s your story?” .....	67
Anexo 3 – Sequência didática “It ‘s mine!” .....	68
Anexo 4 – Sequência didática “The Mixed-up Chameleon” .....	69
Anexo 4.1 – Questionário de autorregulação da sequência “The Mixed-up Chameleon” .....	71
Anexo 5 – Sequência didática “Princess Smartypants” .....	72
Anexo 5.1 – Questionário de autorregulação da sequência “Princess Smartypants” .....	79
Anexo 6 – Sequência didática “We are one” .....	80
Anexo 6.1 – UNICEF Cards “Wants &Needs” .....	84
Anexo 6.2 – Diagrama: diferença entre as cartas correspondentes aos Direitos vs. Vontades .....	85
Anexo 6.3 – Questionário de autorregulação da sequência “We are one” .....	86

## Índice de Figuras

Figura 1: Capa do livro “It’s mine!” .....	28
Figura 2: Poster de trabalho de grupo (sequência “It’s mine!”) .....	30
Figura 3: Poster de trabalho de grupo (sequência “It’s mine!”) .....	31
Figura 4: Capa do livro “The Mixed-up Chameleon” .....	31
Figura 5: Flashcards da sequência didática “The Mixed-up Chameleon” .....	33
Figura 6: Suporte linguístico projetado na aula (sequência “The Mixed-up Chameleon”) .....	36
Figura 7: Posters do trabalho de grupo (sequência didática “The Mixed-up Chameleon”) .....	37
Figura 8: Capa do livro “Princess Smartypants” .....	40
Figura 9: Contracapa do livro “Princess Smartypants” - Brasão da personagem .....	45
Figura 10: Exemplo de emblema de um aluno .....	45
Figura 11: Capa do livro “We are one” .....	48
Figura 12: Esquema circular com palavras-chave da história .....	49
Figura 13: Esquema das 4 categorias dos direitos das crianças .....	51
Figura 14: Cabeçalho do documento consultado (site UNICEF) .....	52
Figura 15: Desenhos sobre os direitos das crianças .....	54

## Índice de Gráficos

Gráfico 1: Respostas à pergunta nº 1 do questionário inicial .....	26
Gráfico 2: Respostas à pergunta nº 3 do questionário inicial .....	27
Gráfico 3: Respostas à pergunta nº 2 do questionário de autorregulação .....	37
Gráfico 4: Respostas à pergunta nº 3 do questionário de autorregulação .....	38
Gráfico 5: Respostas à pergunta nº 2 do questionário de autorregulação (sequência “Princess smartypants”) .....	46
Gráfico 6: Respostas à pergunta nº 3 do questionário de autorregulação (sequência “Princess Smartypants”) .....	46
Gráfico 7: Respostas à pergunta nº 2 do questionário de autorregulação (sequência didática “We are one”) .....	55
Gráfico 8: Respostas à pergunta nº 3 do questionário de autorregulação (sequência didática “We are one”) .....	55
Gráfico 9: Resumo das respostas à pergunta nº 2 (comum aos questionários de autorregulação das três sequências didáticas) .....	58
Gráfico 10: Resumo das respostas à pergunta nº 3 (comum aos questionários de autorregulação das três sequências didáticas) .....	58

## Índice de Quadros

Quadro 1: Quadro-síntese de objetivos, estratégias e informação a recolher .....	22
Quadro 2: Competências a desenvolver na sequência didática “It’s mine!” .....	28
Quadro 3: Competências a desenvolver na sequência didática “The Mixed-up Chameleon” .....	32
Quadro 4: Competências a desenvolver na sequência didática “Princess Smartypants” .....	39
Quadro 5: Respostas à pergunta nº 5 do questionário de autorregulação (sequência didática “Princess Smartypants”) .....	47
Quadro 6: Competências a desenvolver da sequência didática “We are one.” .....	48
Quadro 7: Respostas à pergunta nº 4 do questionário de autorregulação (sequência didática “We are one”) .....	56

Quadro 8: Respostas à pergunta nº 5 do questionário de autorregulação (sequência didática “We are one”) .....	56
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Introdução

Este relatório apresenta o projeto de investigação-ação intitulado *Todos temos uma história: storytelling na promoção da cidadania*, desenvolvido no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Universidade do Minho. O projeto realizou-se numa escola EB1 do concelho de Guimarães, com uma turma do 4º ano, no 1º semestre do ano letivo de 2018/19, embora tenha sido inicialmente desenhado no 2º semestre do ano letivo anterior, para a mesma turma no 3º ano<sup>1</sup>.

Para a definição do tema inspirei-me em projetos de estágio anteriores, por um lado pela empatia pelas histórias, e por outro lado por considerar pertinente dar continuidade a trabalhos de investigação-ação nesta área e poder contribuir para a promoção de competências de cidadania das crianças na aprendizagem da língua inglesa, o que considero ser fundamental. No título do projeto, a expressão “todos temos uma história” procura sublinhar a singularidade de cada um de nós e, ao mesmo tempo, o facto de ser algo comum a todos: todos temos uma história que podemos partilhar com outros e nos pode unir; por outro lado, as histórias escritas nos livros são o espelho de vivências da humanidade que retratam casos da vida muitas vezes semelhantes à nossa história ou à história de alguém que nos é próximo, e com a qual nos podemos identificar. Ao encontro desta perspetiva, enuncia-se um excerto de uma narrativa de professoras de línguas sobre a leitura, citado por Vieira (2017):

Era uma vez...Todas as histórias começam assim. Mas afinal cada história nunca representa uma só vez e cada vez que alguém a lê, é uma nova vez. Cada vez é uma nova voz que se escuta e também uma voz nova que nasce da voz que se escuta. (Ferreira et al., cit. por Vieira, 2017, p. 91)

O plano de intervenção assentou na análise do contexto e envolveu atividades com o recurso a histórias infantis em língua inglesa, incluindo a realização de trabalhos de grupo a partir das histórias aprendidas, o que, para além de desenvolver o trabalho cooperativo, permitiu observar a motivação, empenho e atitudes evidenciados pelos alunos. Foram usados instrumentos de autorregulação que fomentaram a reflexão sobre a aprendizagem e possibilitaram a recolha de informação relevante à avaliação do impacto da intervenção pedagógica. A informação recolhida ao longo do estágio, desde a observação de aulas às atividades desenvolvidas nas aulas lecionadas, apresenta-se analisada neste relatório, numa atitude de reflexão e de autoavaliação.

---

<sup>1</sup> Embora tenha ocorrido mudança de orientadora cooperante do primeiro para o segundo semestre do estágio, manteve-se a escola e a turma.

Na primeira fase do estágio, pude constatar que os alunos eram receptivos ao uso de histórias nas aulas de inglês e bastante participativos na sua interpretação e na interação com a professora. Assim, para além da vertente lúdica que a leitura oferece, a escolha de temas direcionados para o desenvolvimento da consciência cívica pareceu-me ser uma estratégia aliciante para criar empatia nas crianças e na sua construção enquanto cidadãos. Como afirma Fortunato, as histórias apresentam diversas potencialidades pedagógicas:

A narrativa de histórias pode ir mais além de lúdico e do estímulo à criatividade dos seus ouvintes, apresentando, também, um cariz pedagógico. Segundo Ellison (2010), permite a exposição do ouvinte a outras culturas, desenvolvendo, deste modo, a empatia e o respeito perante a diferença e promovendo a tomada de consciência e a aceitação, ajudando a combater possíveis estereótipos. As histórias ajudam no desenvolvimento do pensamento crítico da criança e desafiam-na a fazer escolhas, a pensar, a tomar decisões e a solucionar possíveis questões que possam surgir, promovendo desta forma, a sua participação. (Fortunato, 2018, p.89)

Apesar de não ter experiência de ensino, senti que lecionar através de histórias seria uma abordagem mais natural e intuitiva de ensinar e aprender. Para além disso, a escola também tem a missão de promover o gosto pela leitura e por isso parece-me necessário elevar a magia dos livros em contraponto a um uso por vezes excessivo da tecnologia que tanto inebria esta nova geração. No caso do ensino de Inglês a crianças, o uso de histórias ilustradas ou *picturebooks* é especialmente recomendado. Mourão (2016) baseia-se em Barbara Bader (1976) para definir este tipo de histórias:

A picturebook is *text, illustrations, total design*; an item of manufacture and a commercial product; *a social, cultural, historic document*; and foremost, an experience for a reader. As an art form it hinges on *the interdependence of pictures and words*, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page.”(Mourão, 2016, p. 27; o negrito da autora foi aqui substituído pelo uso de itálico)

O uso de histórias permite promover competências linguísticas juntamente com outras competências essenciais na aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como competências sociais e culturais, recorrendo a atividades que possibilitem o envolvimento e a criatividade, mas também a autorregulação da aprendizagem, conforme defende Ellis (2016) ao propor o desenvolvimento da “literacia de aprendizagem” (“learning literacy”) através de uma abordagem que integra momentos de planificação, ação e revisão da aprendizagem: “Learning literacy can be integrated into a story-based approach with children where between six and twelve hours are spent on a picturebook by applying the Plan Do Review model of reflection” (p.31).As aulas do projeto realizaram-se num total de dez horas (duas no 1º semestre e oito no 2º semestre de estágio), tendo sido planeadas quatro sequências didáticas com o uso de uma história diferente

em cada uma delas. A exploração de cada história poderia ter sido mais ampla e demorada, mas não se deixou de incluir momentos de reflexão das crianças.

O presente relatório divide-se em três capítulos principais, sendo o primeiro respeitante à fundamentação do projeto à luz da literatura e de algumas orientações programáticas. O segundo capítulo caracteriza o contexto de intervenção e apresenta o plano de intervenção. O terceiro capítulo descreve, documenta e avalia o processo de intervenção. Por fim, são apresentadas as conclusões, limitações sentidas na implementação do projeto e também recomendações. Finalmente, apresento as referências bibliográficas e um conjunto de anexos onde se encontram os planos das sequências didáticas e os respetivos materiais para consulta.

## Capítulo 1 – Fundamentação do projeto

A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país. No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), foi produzida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Constitui-se como um documento de referência e foi implementado, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

Também a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) consagra um lugar de destaque aos valores da Democracia e Cidadania, e considerando que a educação para a cidadania é uma missão de toda a escola, a prática docente, seja qual for a disciplina, deverá assentar numa lógica de participação e de corresponsabilização promotora da educação cívica. A este propósito, Morgado (2019) refere o exemplo da área de Ciências no 1º CEB:

As an example, let us consider the curricular orientations for primary Science, year 4, in Portugal (Ministério da Educação, n.d., pp. 100-114), which expects children to “develop respect for other peoples and cultures and reject any type of discrimination” (Ministério da Educação, n.d., pp. 103-104). There are also references to discovering others through their customs and traditions, when these realities are part of school. While, for year three, there is mention to learning about the cultures of minorities that might eventually live in the neighbourhood or community, with a focus on customs, language, food and music (Ministério da Educação, n.d., p. 108). (Morgado, 2019, p.165)

A opção pelo uso de histórias reside no impacto que o *storytelling* pode ter no desenvolvimento pessoal e social das crianças, em articulação com a aprendizagem da língua inglesa. Com base na minha investigação sobre o tema, constata-se que o uso de histórias em contexto de sala de aula de língua inglesa é uma prática comum e é um dos recursos sugeridos pelas Orientações Programáticas do 3º e 4º anos (Bento et al., 2005). Estas orientações enquadram-se, ainda, na convicção de que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, e não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas. Assim, de acordo com o programa de generalização do ensino de inglês no ensino básico, são finalidades da língua inglesa:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- 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;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens. (Bento et al.:2005, p.11)

Sobre o uso de histórias, Fortunato (2018) refere que “este recurso pode ser um sólido aliado no ensino da língua inglesa no 1º CEB, não só por permitir uma exposição direta à língua estrangeira (LE), mas também por proporcionar uma aprendizagem significativa e memorável, uma vez que está mais próxima do universo do aluno” (p.89). Declara ainda que “Através de histórias, a língua inglesa é introduzida num contexto natural e familiar, de uma forma criativa e estimulante”, o que “torna possível compreender o seu conteúdo sem ser necessário conhecer o significado de cada uma das palavras”, e sublinha que “Este recurso oferece imagens e ilustrações que são um importante suporte no processo de aprendizagem (Fortunato, 2018, p.91).

Salienta-se que o Conselho da Europa também apoia métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens e também os aprendentes mais velhos a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na ação, e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros. Neste sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) sublinha a promoção de uma cidadania democrática na aprendizagem de línguas estrangeiras:

O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar diretamente”. (Conselho da Europa, 2001, p.73)

A componente da aprendizagem cultural pode ser favorecida com o recurso a histórias. Segundo Fortunato, contar histórias “ajuda a aumentar a consciência cultural do aluno, apresentando-lhes tradições e costumes que poderão ser desconhecidos ou diferentes dos seus, fomentando a tolerância e a aceitação da diferença” (Fortunato, 2018, p. 92). Assim, através de *picturebooks*, as crianças tomam consciência de outras realidades e familiarizam-se com a existência de outras etnias e culturas, numa perspetiva de cidadania global. Conforme afirma Morgado (2019),

This is only possible because picturebooks have recently become more involved with the representation of global diversity as well as local human action that resonates globally, and also because recent studies have shown how stories in picturebooks can help readers feel empathy for those they often see as ‘others’. In this sense picturebooks can become extremely useful resources to educate children towards democratic global citizenship. (Morgado, 2019, p. 165)

O uso de histórias na aula de inglês facilita a aprendizagem e possibilita desenvolver várias competências, incluindo valores morais, como defendem Elis & Brewster (2014): “Helping to teach the notion of citizenship and multicultural education and to raise awareness of diversity includes developing intercultural awareness, understanding rights and responsibilities, promoting equal opportunities and developing attitudes and values of democracy and harmony” (p. 8). Como refere ainda Morgado (2019), é importante desenvolver uma “educação intercultural”, “which requires from children that they not only learn to know themselves in order to adequately respond to others in intercultural encounters, but also become aware of how they are becoming multiple identities, that are flexible and in flow” (p.166-167).

Por outro lado, as histórias são “uma fonte rica de linguagem e incentivam a imaginação, motivam os alunos à sua criatividade e proporcionam uma ligação entre os dois mundos: o da fantasia e o da realidade” (Fortunato, 2018, p. 91). Cada criança vai interpretar a história à sua maneira, através da linguagem, das ilustrações e das expressões, mas também através dos sentimentos e emoções que a história pode gerar. Como afirmam Elis & Brewster, “Each child is a unique learner and there has been a growing awareness of the need to take into account the different types of ‘intelligences’ (Gardner 1993), including emotional intelligence, that manifest themselves in different ways in each child” (Elis & Brewster, 2014, p.6). E sustentam ainda que as histórias permitem fomentar a imaginação e autoestima das crianças, e ajudam no seu desenvolvimento social:

Stories exercise the imagination. Children can become personally involved in a story as they identify with the characters and try to interpret the narrative and illustrations. This imaginative experience helps develop their own creative powers. 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. (Elis & Brewster, 2014, p.6)

A literatura infantil permite o desenvolvimento pessoal das crianças na medida em que se podem identificar ou criar empatia com as personagens, e muitas vezes a história vai favorecer a reflexão e a resolução de problemas ou simplesmente reconfortar a criança: “Literature can help children work through problems, difficult issues and concerns, thus potentially enhancing their emotional wellbeing” (Ghosn, 2013, p.41). Ainda no seguimento desta ideia, Ghosn recomenda a “biblioterapia” como forma de desenvolver a inteligência emocional: “Carefully selected children’s books provide educators with a tool to help children think about their worries, fears, and social and emotional concerns and work through them” (p. 46). Aqui julgo pertinente referir que convém fazer uma escolha de histórias de forma responsável para evitar que alguns temas introduzidos não tenham um impacto negativo nas crianças; por exemplo, um aluno pode estar a passar por um momento conturbado, tal como um luto ou o divórcio dos pais, e pode não estar preparado para se confrontar com estes temas na sala de aula. Deste modo, o conhecimento prévio do contexto familiar dos alunos é muito importante e o professor tem que estar atento a essas questões. Quando estes cuidados existem, “Children’s literature is often immediately relevant and motivating to children since it addresses topics and themes of interest to them and also takes into consideration their development needs” (Ghosn, 2013, p. 40). Ghosn salienta ainda o poder das imagens e a sua relação com as emoções:

Well-illustrated stories can reveal characters’ emotions through both text and pictures. (...) Children can explore the characters’ body language in the illustrations and look for clues to their emotions in the text. On many occasions characters’ emotions are revealed by behavior – even silence – rather than words. Explicit instruction of vocabulary on emotions and feelings will facilitate discussion if they are only implied in the narrative. (Ghosn, 2013, p.44)

Podemos dizer que as histórias são enriquecedoras porque retratam a vida humana: “Literature enables children to make sense of their world and adolescents to expand their understanding of life and the human condition” (op. cit., p. 40).

Neste enquadramento teórico e no que toca ao desenvolvimento pessoal das crianças, uma das estratégias pedagógicas do projeto de estágio foi “promover a comunicação onde todos têm o direito de se expressar para a co construção de sentidos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 13). Nesta perspetiva, a abordagem pedagógica acontece num clima democrático e “encoraja-se o aluno a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas” (Vieira & Moreira, *ibidem*).

Numa visão transformadora da prática pedagógica, este projeto integrou estratégias que procuraram promover a autonomia, nas quais o diálogo e a reflexão ocuparam lugares importantes, desde logo na exploração das histórias:

Literature study is characterized by interaction and dialogue, and Urzua reports that children enjoy the interaction and sharing of ideas during literature study the most. The genuine, meaningful interactions on interesting content help explain some of the above-cited gains; negotiated interactions generated during story discussions facilitate language learning, and the developing verbal fluency resulting from the interactions contributes to reading development. (Ghosn, 2013, p. 40)

Os momentos de reflexão sobre a aprendizagem, nos diálogos com os alunos e nos questionários de autorregulação, foram também fundamentais não só para a compreensão das histórias e para a aprendizagem como também para que os alunos se exprimissem e se avaliassem. Aquando da sua autoavaliação, as crianças tomaram consciência da sua aprendizagem e manifestaram as suas preferências e observações, e por isso colaboraram em parte para o desenho das sequências seguintes, apoiando o meu processo de reflexão pedagógica e de revisão da minha abordagem.

Ainda no âmbito da promoção do diálogo em sala de aula, foi desenvolvida a aprendizagem cooperativa com a realização de tarefas em trabalho de grupo para reforçar a interdependência positiva, em que os alunos dividem tarefas e papéis, trabalhando para objetivos comuns; em que cada um se preocupa com o seu desempenho e o desempenho do grupo, mantendo um bom ambiente de trabalho; em que o professor monitoriza o trabalho individual e grupal. As atividades colaborativas são geralmente mais difíceis de gerir, tanto na gestão do tempo como na gestão das tarefas, mas são adequadas para a partilha de conhecimentos, capacidades e talentos, e para o desenvolvimento de competências sociais de cidadania.

Considero que uma pedagogia para a autonomia é uma abordagem de ensino que associa a autonomia a uma cidadania democrática baseada em princípios éticos como a integridade, o respeito, a tolerância, a humildade, a confiança nos alunos e nas suas capacidades e possibilidades, a responsabilidade, a justiça, a sinceridade e a solidariedade (v. Jiménez, Lamb & Vieira, 2007). Foi incluída na prática pedagógica de estágio e com todo o sentido, visto que educar em cidadania era o lema deste projeto. Por outro lado, implica um ensino centrado nos alunos e que os motive a aprender:

A criação de uma atmosfera onde os alunos se *sintam motivados a aprender* é central à uma aprendizagem eficaz. A motivação para aprender tem também que ver com disposições que representem *prontidão para agir num dado sentido*. Exemplos dessas disposições são a confiança, a prontidão para ouvir, a atenção, a autoestima e a predisposição para assumir responsabilidades.

Trata-se de disposições que nós, enquanto professores, queremos promover nos nossos alunos de modo a tornar a sua aprendizagem mais eficiente. Dentre os fatores que promovem a motivação intrínseca, encontramos: o desafio, o autocontrolo, a responsabilidade, a curiosidade, a fantasia, a cooperação e o reconhecimento. (Jimenez, Lamb & Vieira, 2007,p.57)

## Capítulo 2 – Contexto e plano de intervenção

No âmbito do estágio, os projetos integram processos de investigação-ação “enquanto metodologia e estratégia de construção e conhecimento prático e situado” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28), o que supõe que o desenho do projeto assente na análise de contexto de intervenção e seja adequado a esse contexto. O trabalho de análise do contexto foi orientado na unidade curricular de Metodologia de Ensino de Inglês a Crianças II aquando do primeiro semestre de estágio. Nesta primeira fase, procedi à observação de aulas, aliadas a conversas informais com a professora orientadora e professora titular da turma, que foram essenciais para a recolha de informação pertinente ao desenho do projeto. Também foi necessário consultar o Projeto Educativo do agrupamento, conhecer a escola e a turma. Assim, na primeira parte deste capítulo apresentam-se algumas informações mais relevantes sobre o contexto de intervenção. Na segunda parte, apresenta-se o plano de intervenção.

### 2.1 Contexto de intervenção

O Projeto Educativo do agrupamento integra duas grandes finalidades, a segunda das quais se relaciona mais diretamente com o tema do meu projeto:

- "Educar para o conhecimento": melhorar a qualidade das aprendizagens ao dar prioridade ao processo de aprendizagem; na valorização do esforço, empenho e capacidades individuais; na promoção do saber académico sólido, atualizado e diversificado; no estímulo da pesquisa com base nas práticas reflexivas e no fomento do trabalho colaborativo. Paralelamente pretende exercer uma prática avaliativa que incida fundamentalmente nos produtos de aprendizagem; reflita os processos subjacentes e o esforço do aluno, valorize as dimensões da avaliação formativa - contínua e sistemática; promova práticas regulares de avaliação dos instrumentos e processos de funcionamento do ato educativo.
- "Educar em cidadania": a escola pretende afirmar-se como um espaço de liberdade e de diálogo permanentes entre as várias correntes de pensamento; dotar os alunos de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao bem-estar físico, social e mental; e fomentar a construção da autonomia e desenvolvimento da personalidade, designadamente no fomento dos valores humanistas, na promoção da socialização e o estímulo ao exercício dos direitos e deveres cívicos. Em suma, proporcionar uma escola para todos, salientando que o Agrupamento privilegia intervenções e estratégias que tenham como referência os valores acima já referidos em articulação com toda a comunidade educativa, o Município, a Associação de pais e Encarregados de Educação. (Projeto Educativo)

A implementação do plano de intervenção do estágio realizou-se numa Escola EB1, cujo edifício se encontra em razoável estado de conservação, sendo constituído por quatro salas de aula e dois pequenos gabinetes; um deles serve de pequena biblioteca e o outro dispõe de dois

computadores e uma fotocopiadora de apoio aos professores. Possui ainda um espaço que resultou de obras de adaptação de um coberto, onde funciona uma sala de convívio e, num pré-fabricado, em anexo, funciona a cantina.

Na observação de aulas utilizei uma grelha que se intitula “Teachers and Learners Roles” (anexo 1), num registo mais direcionado para o ambiente da sala de aula e para a abertura/motivação e comunicação/colaboração. Esta grelha resulta da adaptação de uma grelha utilizada pelas colegas mestrandas do ano letivo anterior (“Classroom observation: Well-being and Involvement”) e de uma grelha de pré e pós-observação proposta em Vieira & Moreira (2011, p.36). A turma onde foi realizada a observação de aulas e para a qual foi desenhado o projeto frequentava o 3º ano de escolaridade e era composta por 26 crianças, 13 meninas e 13 meninos, de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os oito e nove anos. Todos frequentaram a pré-escola. Os seus passatempos favoritos eram jogar computador, futebol, ballet e natação. Na maioria dos casos, o agregado familiar era constituído pelos pais e um irmão ou dois; havia também três agregados constituídos por avós; e alguns alunos eram filhos únicos. A idade dos pais e encarregados de educação variava entre os 25 e os 40 anos. O grau de escolaridade destes variava entre o 4º ano, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, tendo a maior parte o 3º ciclo como habilitação literária. As profissões dos encarregados de educação eram variadas, havendo alguns pais desempregados. Doze alunos eram beneficiários de ação social escolar, cinco no escalão A e sete no escalão B.

Através das aulas observadas e das conversas informais com a orientadora cooperante e a professora titular, foi-me possível conhecer o desempenho escolar dos alunos e conhecer aqueles com maiores dificuldades. Destacam-se algumas crianças, nomeadamente um aluno que evidenciava um grande défice de atenção e concentração e revelava comportamentos obsessivos, e que, segundo o relatório de Pedopsiquiatria, mostrava “falta de controlo das emoções”. Dois alunos apresentavam “perturbação de hiperatividade e défice de atenção/concentração”, sendo que uma delas passou a ser aluna de Educação Especial, pelo que usufruía de apoio educativo e de aulas de educação especial. Era uma criança medicada, acompanhada em Pedopsiquiatria Hospitalar, contudo verificou-se que havia dias em que não tomava a medicação, consoante informação da professora tutora, e tornava-se mais irrequieta e resistente em colaborar. Para além disso, não sabia ler corretamente e inibia-se de realizar determinadas tarefas, pelo que se tornava necessário acompanhá-la em atividades que requerem a leitura, e quanto à escrita apenas copiava as palavras ou frases através do quadro

ou pela colega do lado. Um aluno só começou a ouvir e a falar aos 3 anos de idade após cirurgia, e como tal revelava muitas dificuldades na oralidade e problemas de dicção, impercetibilidade e pobreza de vocabulário. Possuía apoio educativo na disciplina de português. Verificavam-se outras situações problemáticas, por exemplo, uma aluna que, apesar de ter um bom aproveitamento em inglês, era afetada pelo processo de divórcio de seus pais e muitas vezes perturbava o ambiente da sala de aula por não respeitar as regras de bom comportamento. Outros dois alunos não manifestavam muito interesse e passavam a maior parte da aula a desenhar ou a distrair os colegas mais próximos e, por vezes, perturbavam o ambiente de sala de aula.

Em geral, os alunos eram faladores e tinham dificuldades em respeitar as regras de comportamento na sala de aula, mas a turma apresentou um nível de aprendizagem satisfatório, não tendo tido nenhuma negativa na disciplina de inglês. Revelaram bastante entusiasmo em cantar canções em inglês, contudo inibiam-se em falar em inglês quando solicitados a participar. Constatei que três alunos frequentavam o Instituto de Inglês mas só um deles era mais participativo e autónomo nas atividades, e, por vezes, realizava outras atividades do caderno de atividades do manual para se manter ocupado. Havia um outro aluno que se destacava por ser calmo e muito atento, participativo e prestável em dar apoio aos colegas. Alguns eram um pouco tímidos, mas no geral, comunicativos.

Na transição do ano letivo 2017/18 para o ano 2018/19 todos os alunos passaram para o 4º ano. A turma permaneceu com vinte e seis alunos, mas passou a estar composta por 14 meninos e 12 meninas. Uma menina mudou de escola e ingressou um menino de nacionalidade brasileira; a família mudou-se para Portugal. Os alunos passaram a estar sentados ao lado de colegas diferentes este ano, estrategicamente, pelo que o ambiente de sala de aula era mais silencioso e sereno, notando-se uma grande melhoria no comportamento dos alunos. A orientadora cooperante que me acompanhou no primeiro semestre de estágio não pôde dar continuidade a essas funções, contudo a nova orientadora cooperante abraçou o projeto com entusiasmo.

Através da observação das aulas e das conversas informais com a orientadora cooperante, verificou-se que os alunos eram recetivos às histórias e que se revelava importante promover uma consciência cívica nos alunos. Neste sentido, o projeto afigurava-se adequado à turma. Foquei-me nos benefícios do *storytelling* para a aprendizagem das crianças, nomeadamente para desenvolver as competências linguísticas e as competências de cidadania. De seguida apresento

o plano de intervenção, desenhado e brevemente iniciado no 1º semestre de estágio, e desenvolvido no 2º semestre quando a turma frequentava o 4º ano de escolaridade.

## 2.2 Plano de intervenção

Os objetivos definidos para o projeto foram os seguintes:

1. Identificar atitudes e preferências das crianças relativamente à aprendizagem da língua inglesa e ao uso de histórias.
2. Promover competências comunicativas e competências de cidadania através do uso de histórias
3. Desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem.
4. Avaliar o impacto da intervenção pedagógica no desenvolvimento linguístico e na promoção de uma consciência cívica.

O quadro 1 apresenta a relação entre os objetivos, as estratégias desenvolvidas e a informação recolhida para avaliar o projeto. A análise dos dados recolhidos, designadamente através de questionários e da observação das atividades realizadas em trabalho de grupo, permitiu avaliar a receptividade das crianças à abordagem proposta e o desenvolvimento das competências pretendidas, nomeadamente as competências de cidadania. Para além disso, sendo este um projeto de investigação-ação, os resultados obtidos através dos questionários de autorregulação permitiram ir revendo e ajustando as planificações, caso fosse necessário, assim como eu própria pude avaliar a minha prática educativa.

Objetivos	Estratégias Pedagógico-investigativas	Informação a recolher
1. Identificar atitudes e preferências das crianças relativamente à aprendizagem da língua inglesa e ao uso de histórias 2. Promover competências comunicativas e competências de cidadania através do uso de histórias 3. Desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem 4. Avaliar o impacto da intervenção pedagógica no desenvolvimento linguístico e na promoção de uma consciência cívica	Questionário inicial às crianças (Obj. 1) Observação de aulas e reflexões no portefólio (Obj. 1 e 4) Atividades com recurso ao <i>storytelling</i> , desenvolvendo competências comunicativas e competências de cidadania (Obj. 2) Realização de trabalhos de grupo a partir das histórias aprendidas (Obj. 2 e 4) Questionários de autorregulação e entrevistas (conversas informais) com os alunos. (Obj. 1, 3 e 4)	Atitudes e preferências iniciais das crianças Opiniões das crianças sobre os temas e atividades Desempenhos e competências de cidadania evidenciadas pelas crianças Perceções sobre a educação para a cidadania.

Quadro 1: Quadro-síntese de objetivos, estratégias e informação a recolher

O desenho e o desenvolvimento do projeto seguiram as orientações de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho, constantes no documento “Dossiê de orientações gerais”. Como referido inicialmente, o plano foi implementado num processo de investigação-ação, e assim sendo apoiou-se em registos reflexivos e na recolha de dados, documentados num portefólio. De acordo com a metodologia da investigação-ação, usada na universidade na formação de professores em estágio, concebo a supervisão do estágio como um trabalho cooperativo em que foi-me permitido aprender a aprender. Pude tomar decisões e partilhar as minhas opiniões, foi possível repescar ideias e até grelhas de registo, e adaptá-las ao meu contexto, e sobretudo aprender através de outras experiências semelhantes. Mesmo partindo de outros exemplos e da análise de outros trabalhos, considero que a investigação-ação é uma aprendizagem personalizada; o plano é pensado, planificado e revisto na perspetiva de quem o cria e intervém. De acordo com Burns, é na compreensão e transformação da sua ação que um professor se constrói e procura melhorar e adaptar-se a um determinado contexto: “Action research has also been perceived as a form of professionalization that fits well within a developmental, or transformative, model of teacher education” (Burns, 2009, p.290). Aliás, pude comprovar que o exercício de uma prática reflexiva, participada e colaborativa me permitiu tornar-me mais confiante e segura nas decisões, e mais crítica na análise da prática. A reflexão sistemática ajudou-me a aprender e a reconhecer-me enquanto professora, como defende ainda Burns (2009): “In reflecting on their experiences of teacher research, teachers, also, often place more emphasis on the transformative nature of the process than on the specific results that their projects generated” (p.170).

Borg defende que investigação da prática, sendo exigente, deve ser abordada de forma realista e, embora acredite que qualquer professor possa beneficiar desta metodologia, tem dúvidas quanto à sua viabilidade e eficácia em determinados contextos, por exemplo quando os professores têm pouca preparação pedagógica:

Again, particularly in primary schools, there are many contexts where teachers of English have not received sufficient pedagogical training prior to becoming classroom practitioners. Their priorities are likely to be develop those skills, for example, related to questioning, classroom management, and giving feedback, and it would not be appropriate or effective given these basic instructional priorities to push teacher research as the strategy that these teachers need.(Borg, 2009, pp. 170-171)

Apesar da minha formação no mestrado, e uma vez que era a primeira vez que estava a lecionar, reconheço que sem o apoio supervisão não teria sido possível implementar o projeto, porque era necessário aprender a ensinar, antes de tudo. No entanto, só com esta metodologia

foi possível compreender melhor a prática pedagógica e os seus pressupostos, o que me tornou progressivamente mais autónoma e consciente perante as dificuldades que surgiram, porque também fui eu responsável pela sua resolução em processos de reflexão, ação, análise e revisão. Portanto, procurei assumir-me primeiramente como professora, colocando a investigação-ação ao serviço do ensino, conforme advoga Borg (2009): “Don´t try to become a researcher, but do research to help you become a better teacher” (p. 173).

## Capítulo 3 – Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Este capítulo descreve a execução do projeto, numa primeira fase correspondente ao período de observação de aulas e a uma primeira sequência didática de introdução ao projeto, e numa segunda fase correspondente à implementação de três sequências didáticas, durante a qual foram recolhidos dados para avaliar o projeto. Foram utilizadas quatro histórias num total de dez aulas: “It’s mine!”, de Leo Lionni; “The Mixed-up Chameleon”, de Eric Carle; “Princess Smartypants”, de Babette Cole; e “We are one”, de Jennifer Black.

### 3.1. Primeira fase: questionário inicial e sequência introdutória do projeto no 3º ano de escolaridade

Esta fase desenrolou-se no 1º semestre de estágio (2º semestre do mestrado), no período de abril a junho de 2018, em que a turma se encontrava no 3º ano de escolaridade. Foi a fase de observação de aulas que me permitiu conhecer a turma e a abordagem da professora cooperante, e que representou o início da minha aprendizagem de prática pedagógica e integração na comunidade escolar. Foi também a fase de desenho e introdução ao projeto. Fui apresentada à turma, foi-lhes explicado o propósito da minha presença e que iria acompanhá-los até ao final do ano letivo para desenvolver um projeto. Explicámos que um projeto era fazer um estudo das aulas de inglês e que iria realizar atividades com eles para desenvolver uma ideia e fazer uma reflexão para melhorar o ensino e os ajudar a aprender melhor. Os alunos ficaram entusiasmados e curiosos quanto às atividades que iria desenvolver com eles, porque já tinham a experiência de trabalhar com uma estagiária nas aulas de inglês. Este primeiro contacto foi muito positivo pela reação deles e pude verificar que tinham orgulho nos trabalhos realizados com a colega estagiária e que estavam expostos numa das paredes da sala, inclusive numa dessas atividades foi usada a história - *The very hungry caterpillar*. Portanto. Constatou-se que o *picturebook* já não era uma novidade para estes alunos e tinham gostado muito da experiência. Neste período, observei duas aulas com o recurso a uma história e os alunos mostraram-se motivados e participativos sobretudo ao recontar a história e na discussão da moral da história. Quando a professora lhes perguntou se eles gostavam das histórias, todos disseram que sim porque as histórias tinham sempre uma moral e um final feliz, e podiam aprender com as histórias. Efetivamente verificou-se que os alunos souberam identificar a moral das histórias usadas e revelaram ter consciência da importância dos valores cívicos e morais nelas implícitas. Essas duas aulas em particular foram muito reveladoras para avaliar as atitudes e a motivação

dos alunos face ao uso de histórias e permitiram-me concluir que o *storytelling* seria efetivamente uma forma de os motivar a participar e a aprender.

A fim de conhecer melhor a turma, foi implementado um questionário inicial intitulado “What’s your story?” (anexo 2), dividido em duas partes: a primeira parte apresentava perguntas para aferir os gostos, preferências e as atitudes relativamente ao contacto com os livros e as histórias; a segunda parte integrava perguntas que incidiam sobre as perceções dos alunos acerca da aprendizagem da língua inglesa e do uso de histórias nas aulas. Responderam ao questionário, preenchido em sala de aula, vinte e cinco alunos. Apresentam-se no gráfico 1 os resultados obtidos acerca do gosto pelas histórias.

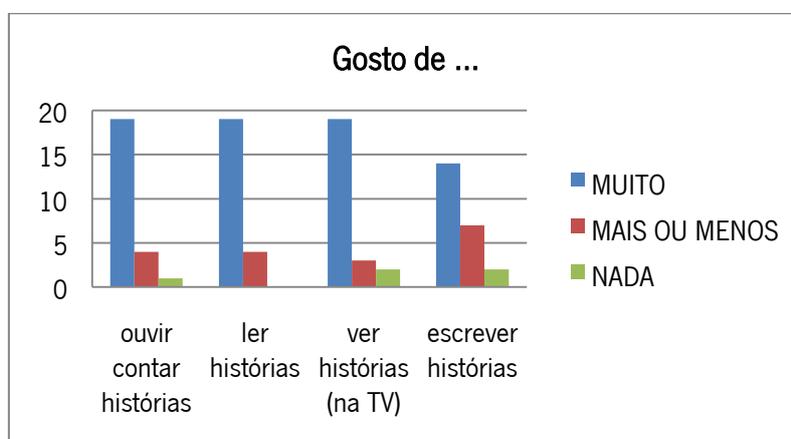


Gráfico 1: Respostas à pergunta nº 1 do questionário inicial

De acordo com o gráfico, a maioria dos alunos indicou que gosta de ouvir contar histórias, de ler e ver histórias (na Televisão) e de escrever histórias, mas há alguns alunos com respostas menos positivas, nomeadamente no que diz respeito à escrita de histórias, conforme se verifica no gráfico 1.

Também pretendi indagar se os alunos têm histórias em casa: vinte e dois disseram ter muitas, dois disseram ter algumas e um, nenhuma; contudo, todos disseram gostar que lhes ofereçam histórias. Relativamente ao tipo de histórias que preferem, verificou-se a preferência por histórias de aventuras, seguindo-se histórias de heróis. Apenas dois alunos apontam a preferência por contos de fadas e seis gostam mais de contos tradicionais e fábulas. O momento de responder à pergunta “Se fosses uma personagem de uma história, qual gostarias de ser?” foi o que gerou mais entusiasmo e todos os alunos se identificaram com a sua personagem ou personalidade favorita, desde princesas, personagens de desenhos animados a jogadores de futebol e até figuras fictícias, tais como a sereia ou o unicórnio. Em suma, cada uma das crianças fez uma

projeção de si para o mundo da fantasia e todos gostaram imenso de partilhar as suas preferências.

Quanto aos sentimentos associados a ler ou ouvir histórias (gráfico 2), dezasseis alunos sentem-se felizes, doze ficam curiosos e dez revelam ficar relaxados. Nenhuma criança assinalou sentimentos negativos.

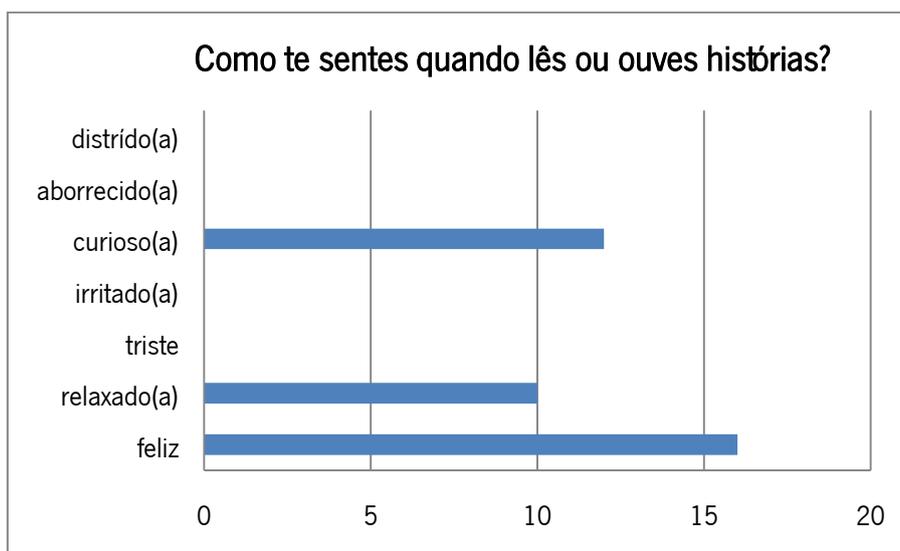


Gráfico 2: Respostas à pergunta nº 3 do questionário inicial

Passando agora às perceções dos alunos face ao uso de histórias na aprendizagem da língua inglesa, dezoito alunos gostariam de as usar e seis responderam que talvez gostassem. À pergunta “Achas que usar histórias nas aulas de inglês pode ajudar-te a aprender melhor?” vinte e três alunos afirmaram que sim e dois responderam talvez. À última questão, sobre se gostam de aprender inglês, todos afirmaram gostar muito.

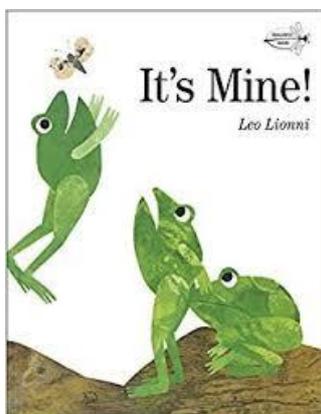
Estes resultados mostraram que as crianças gostavam de histórias e, na sua maioria, achavam que o uso de histórias as poderia ajudar a aprender melhor inglês. A sua identificação com heróis e princesas parece revelar que não só procuram reforçar a sua autoestima através do poder e da beleza, mas revêm-se especialmente em personagens do Bem. Evidenciar as personagens das histórias como exemplos para a promoção de sentimentos positivos, de valores morais e cívicos, pode ser uma estratégia eficaz.

O passo seguinte foi preparar e desenvolver uma sequência didática para introduzir o projeto que ocupou duas aulas (anexo2), implementada na última semana de aulas de ano letivo. Todas as planificações foram redigidas em inglês, e cada uma delas apresenta as competências

comunicativas e de aprendizagem a desenvolver. O quadro 2 apresenta as competências desta sequência, lecionada nos dias 13 e 14 de junho de 2018.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Understanding a story CC2: Learning vocabulary CC3: Retelling the story	LC1: Reflecting about learning LC2: Developing cooperative learning

Quadro 2: Competências a desenvolver na sequência didática “It’s mine!”



Nesta sequência didática (anexo 3) foi usada uma história que promove o respeito pelo próximo, a amizade e a cooperação. “It’s mine!”, de Leo Lionni, (v. figura 1) foi o livro escolhido para abordar o tema e conta a história de três rãs invejosas que não partilhavam nada e passavam os seus dias a reclamar: “It’s mine! It’s mine! It’s mine!”. Porém, um dia sentiu-se uma forte tempestade que provocou uma inundação e levou as três rãs a refugiarem-se em cima de uma pedra e aí permanecer até o nível da água baixar. Quando desapareceu toda a água da chuva, as rãs constataram que afinal se tinham refugiado em cima do sapo, que as ajuda a perceber que a união e a partilha são fundamentais para viverem em harmonia. Deste modo, com esta experiência as rãs mudam de atitude porque apreendem o valor do outro e da entreatajuda, tornam-se mais felizes e passam a dizer “It’s ours!”.

A aula iniciou-se com a apresentação do livro e a visualização da história que foi projetada duas vezes. A primeira visualização foi realizada com interrupções para identificar o vocabulário, pedindo aos alunos para repetir as palavras novas e perguntando-lhes o que achavam que iria acontecer a seguir. Na segunda vez, o vídeo foi projetado sem interrupções para consolidar a compreensão da história. De seguida foi pedido aos alunos para recontarem a história e no final houve um momento de reflexão para as crianças partilharem a sua interpretação da história. A turma compreendeu a história e expressou-se sobre os valores implícitos, tendo referido que a amizade era importante e que não se deve ser egoísta mas sim partilhar e apoiar os outros. Após o diálogo, foi projetada uma ficha de trabalho com frases desordenadas para ordenar e

assim recontar a história resumidamente. Esta atividade foi realizada em conjunto, favorecendo a comunicação entre professor/aluno usando a língua inglesa.

Esta aula sofreu alguns contra tempos porque, já depois de todos os alunos terem entrado na sala e se dar início à primeira visualização da história, uma das auxiliares da escola interrompeu a aula e pediu à orientadora para falar com um menino que tinha feito uma asneira no intervalo. Pouco depois, voltou e pediu aos meninos que também se encontravam no local para a acompanharem e a sala ficou reduzida a metade dos alunos. Neste momento, os alunos presentes estavam atentos, participativos e iam ao encontro do que se pretendia; ou seja, entenderam a história, adquiriram novo vocabulário e perceberam qual era a moral da história. Deu-se, pois, continuidade à aula, tentando cumprir o tempo estipulado na planificação, mas tal foi impossível devido a interrupções constantes devido ao regresso dos alunos que voltaram perturbados, uns a chorar e outros a reclamar. Numa tentativa de envolver todos os alunos, resumiu-se a história mas não houve condições para terminar a aula planificada. Não se fez um balanço muito positivo desta aula, uma vez que não decorreu como previsto e não foi possível realizar a tarefa final de trabalho de grupo, que esperava ser um momento de relaxamento e de consolidação da aula. O contratempo ocorrido foi frustrante, mas nem sempre tudo decorre como previsto. Aprendi que o professor tem de monitorizar tudo o que acontece dentro da sua sala de aula e evitar que qualquer interrupção possa interferir com o bem-estar das crianças; que o horário da disciplina se deveria destinar exclusivamente a tempo de qualidade entre professor e alunos.

Na aula seguinte realizou-se a atividade de trabalho de grupo. Foram organizados grupos de quatro a cinco alunos e foi preparado o material a usar nesta atividade, que consistia na elaboração de um poster em grupo. Os alunos tinham que escrever o título do livro "It's mine!", e recortar, ordenar e colar as frases usadas na aula anterior para recontar a história. Foi-lhes fornecida uma folha com imagens de sapos para colorir e recortar para aplicar no poster, e finalmente escreveram uma frase coletiva sobre o valor da amizade. Completada a atividade, cada grupo apresentou o seu poster ao resto da turma e leu em voz alta a frase redigida pelo grupo a fim de reforçar a moral da história. Este passo permitiu promover o trabalho cooperativo, que também era ilustrado pela história dos sapos que se uniram, conseguiram ultrapassar as dificuldades e se tornaram melhores e mais felizes. A história eleva o valor da amizade e da partilha, e todos os grupos compartilharam essa ideia na construção do poster que era um dos grandes objetivos do trabalho de grupo. Ao longo da atividade, observei que as crianças estavam

interessadas, envolvidas, participativas e com um bom ambiente nos grupos. Os alunos estavam relaxados e orgulhosos do seu trabalho, o que se verificou quando cada grupo exibiu sorridente o seu poster à turma no final da aula.

Tiraram-se fotos dos posters feitos pelos grupos (apresentam-se dois exemplos nas figuras 2 e 3). Foi gratificante verificar que se divertiram enquanto estavam a aprender e a partilhar. A gestão do tempo de aula não foi devidamente cumprida, tendo sido necessárias duas aulas para concretizar a planificação e não foi aplicado um questionário de autorregulação escrito, uma vez que foi a última aula de inglês do ano letivo. Contudo, posso dizer que se desenvolveram as competências pretendidas e foi promovido o gosto em aprender inglês com o uso de histórias.

Nesta primeira sequência percebi que a planificação didática é essencial para refletir sobre a relação entre as atividades e as competências a desenvolver, para manter uma linha de ação coesa e facilitar uma comunicação clara de conteúdos, e para fazer uma boa gestão do tempo. Tendo em conta que o uso de histórias foi bem aceite pelos alunos e que se consciencializaram dos valores morais implícitos na história, decidi lecionar as aulas com recurso a atividades lúdicas nas sequências didáticas a implementar no semestre seguinte, e que a seguir apresento.

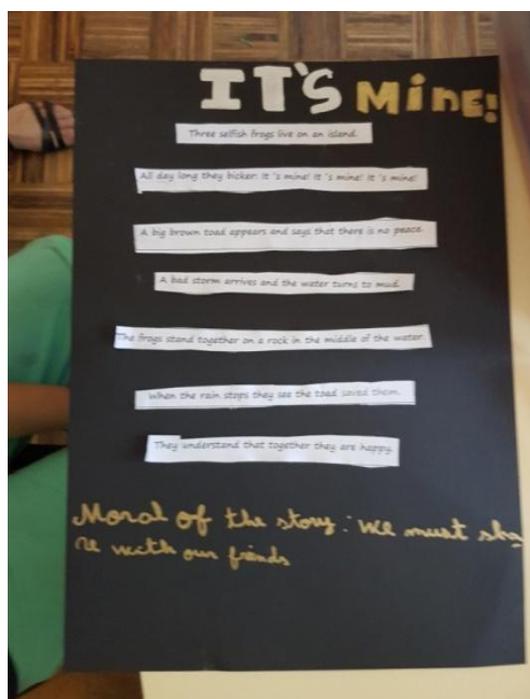


Figura 2: Poster de trabalho de grupo (sequência "It's mine!")

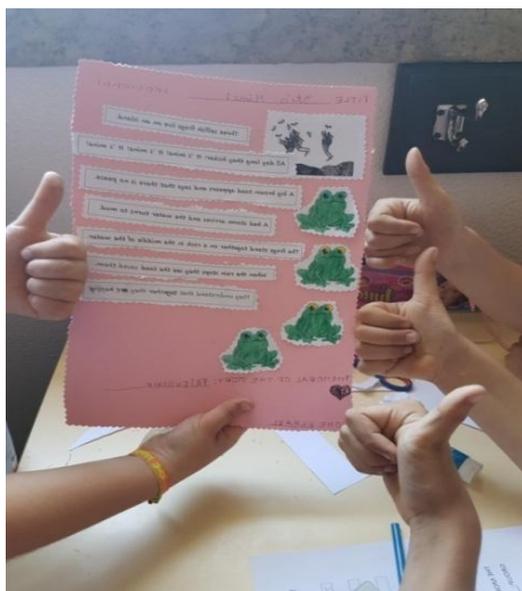
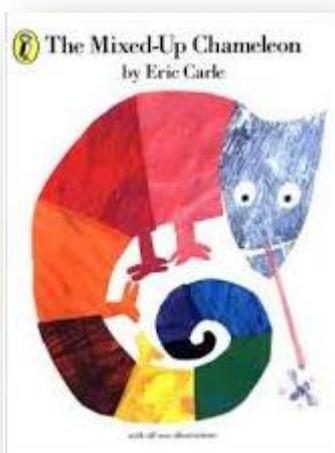


Figura 3: Poster de trabalho de grupo (sequência "It's mine!")

### 3.2. Segunda fase – sequências didáticas no 4º ano de escolaridade

De acordo com o plano de intervenção, esta fase desenrolou-se no segundo semestre de estágio, em que foram implementadas três sequências didáticas num total de oito horas de lecionação, permitindo a recolha e análise de dados através dos questionários de autorregulação aplicados no final de cada sequência. Para além disso, em todas as aulas existiram momentos de reflexão proporcionados por conversas e pelas atividades, sobretudo as que foram dinamizadas em grupos e que procuravam a consolidação de competências comunicativas e de cidadania. Saliento que, tal como acontecia nas aulas da orientadora cooperante, as aulas foram lecionadas na íntegra na língua inglesa, exceto nalguns momentos de reflexão e diálogo com as crianças, nomeadamente sobre a compreensão da mensagem das histórias, fundamental para a consciencialização cívica.

#### 3.2.1. Sequência Didática "The Mixed-up Chameleon"



Na primeira sequência didática (anexo 4) foi usada a história "The Mixed-up Chameleon", de Eric Carle (figura 4), visando estimular os seguintes valores: identidade, aceitação e autoestima. A história selecionada conta a história de um camaleão que julgava ter uma vida muito aborrecida. Ao avistar um zoo, o camaleão desejou ser

como um urso polar e miraculosamente ficou branco, e à medida que foi vendo animais e desejou ser como eles, viu o seu corpo a transformar-se, adquirindo partes dos animais que admirou. Mas com todas essas transformações, o camaleão ficou irreconhecível e acabou por ficar baralhado, até que desejou voltar a ser um camaleão. Ao ver o seu último desejo concretizado, passou a valorizar-se pelo que é e tornou-se mais feliz, aceitando-se a si próprio. Apresentam-se no quadro 3 as competências de comunicação e de aprendizagem desta sequência.

Competences	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
(knowledge, abilities, attitudes, values)	CC1: Understanding a story. CC2: Learning vocabulary. CC3: Retelling the story. CC4: Telling about oneself (I wish I could be...)	LC1: Searching for information. LC2: Developing cooperative learning. LC3: Reflecting about learning.

Quadro 3: Competências a desenvolver na sequência didática “The Mixed-up Chameleon”

Com a aquisição de vocabulário através da compreensão e interpretação da história, os alunos ficaram aptos a realizar a atividade final, em trabalho de grupo, que consistiu na produção de um poster em que cada elemento do grupo completou a frase “I wish I could be...; I like...”.

A primeira aula iniciou-se com a apresentação do livro e do respetivo autor, que já conheciam da história usada pela colega estagiária no ano letivo anterior, “*The very hungry caterpillar*”. Para testar suas memórias, referi que já conheciam este autor e imediatamente recordaram a história que haviam lido, e que estava aliás ilustrada na sua antiga sala de aula. Seguiu-se a identificação da personagem protagonista da história, um camaleão. Pretendeu-se, por um lado, verificar o conhecimento prévio das crianças acerca do animal; por outro lado, cativar a sua atenção e despertar a sua curiosidade. À medida que os alunos foram identificando o camaleão pelas suas características, fui escrevendo as suas respostas à volta da palavra escrita no centro do quadro: “Chameleon”. No final foi-lhes pedido que em casa investigassem um pouco mais sobre o animal para partilhar a informação na aula seguinte.

Passámos à visualização e leitura da história, com interrupções ao longo da projeção, numa primeira vez, para identificação, repetição e compreensão do vocabulário, mas as pausas também serviram para os alunos tentarem antecipar a progressão da história. Na segunda vez, a história foi visualizada sem interrupções. Os alunos estavam interessados e atentos. À medida que se identificou o vocabulário, explicado em inglês por outras palavras e gestos, os alunos

foram participativos. Fui fazendo perguntas sobre a história e pedi a atenção deles para uma frase dita pelo camaleão que se repetia ao longo da história – “I wish I could be...” – e perguntei-lhes qual seria o seu significado. Com a minha ajuda, com gestos e mostrando as imagens do livro, os alunos foram capazes de traduzir e conseguiram recontar e interpretar a moral da história, respondendo às perguntas “What is the story about? What is the moral of the story?” Estavam muito interessados e participativos. A partir das suas respostas conversámos sobre os valores implícitos na história: autoestima, identidade/individualidade e aceitação de si próprio. Creio que esta parte da aula correu bem, senti que a aula estava a fluir com naturalidade e senti que os alunos apreciaram o diálogo por se sentirem ativos e colaboradores com a professora. Para reforçar a apropriação do vocabulário produzi *flashcards*, apresentadas na figura 5 (que ao afixar no quadro me apercebi que deveriam ser maiores para serem mais perceptíveis) para os alunos pronunciarem e repetirem os nomes dos animais da história.

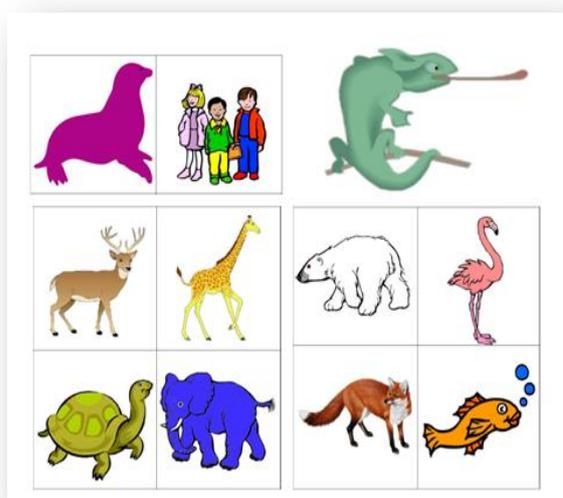


Figura 5: Flashcards da sequência didática “The Mixed-up Chameleon”

Depois, foi distribuída uma ficha de trabalho para a realização de um pequeno ditado de um pequeno trecho retirado do livro para preencher espaços em branco que correspondiam aos nomes dos animais. Dei as instruções para a realização do exercício e pedi a um aluno para repetir em português para que ficasse claro. Contudo, comecei a ler

o ditado para os alunos preencherem os espaços em branco e enquanto ia circulando verifiquei que alguns alunos não estavam a fazer nada porque não estavam a perceber. Disse-lhes que ia recomençar a ler do início. Fiquei um pouco alarmada e creio que me confundi algures na leitura porque vi que os alunos estavam baralhados. Então retomei a leitura desde o início mas alguns alunos ainda não estavam a conseguir fazer o exercício. Cheguei a conclusão de que necessitavam de suporte linguístico, por exemplo, deveria ter escrito os nomes dos animais debaixo dos *flashcards* porque a maior parte dos alunos não sabia escrever as palavras em falta. Só as tínhamos dito oralmente. Os alunos conheciam a maior parte dos nomes, mas tiveram dificuldades com as palavras “deer” e “seal”.

No final distribuí por alguns alunos frases recortadas sobre os animais, que eram as mesmas do exercício anterior (por ex., “I wish I could be big and white like a polar bear”; “I wish I could be handsome like a flamingo”), e fizemos a correção com a ficha corrigida projetada para eles escreverem as respostas certas nas suas fichas. À medida que íamos lendo e corrigindo, cada aluno portador de uma das frases tinha que ir ao quadro colar a respectiva frase, correspondente ao seu animal de acordo com a história. Confirmou-se que com suporte linguístico teria corrido melhor o exercício anterior porque este correu muito bem. A segunda parte do exercício pedia para eles desenharem e colorirem o camaleão, que na ficha só tinha o tronco do corpo, e os alunos tinham que o completar com as partes do corpo de outros animais que o camaleão foi adquirindo ao longo da história. Para isso foram projetadas essas partes dos outros animais para eles terem uma referência do que faltava. Como não houve tempo de realizar esta tarefa, ficou para trabalho de casa.

Senti que eles estavam bastante envolvidos e gostei da boa interpretação que fizeram da moral da história, tendo sido a competência da cidadania bem desenvolvida. Contudo o ditado não correu muito bem e fez com que analisasse a minha prática no desenvolvimento de atividades. A competência linguística revelou-se mais produtiva através da participação oral dos alunos, mas na parte escrita, apenas os melhores alunos conseguiram atingir o objetivo, embora tivessem dificuldade com as palavras “deer” e “seal”. Sabiam reproduzi-las oralmente mas sentiram-se inseguros em escrever, e não arriscaram.

Iniciei a segunda aula lembrando a moral da história e focando a personagem principal, e perguntei aos alunos o que descobriram sobre o camaleão, uma vez que lhes tinha pedido para pesquisar em casa sobre o animal. Apenas um aluno fez a pesquisa, o que me levou a perceber que deveria ter escrito no quadro que a tarefa era trabalho de casa: “Homework”. Esse aluno leu em voz alta o seu pequeno texto escrito em inglês e depois repetiu em português para os colegas perceberem e fui apontando no quadro as características que o aluno identificou. Ele foi capaz de traduzir o texto sozinho e felicitei-o pelo trabalho.

Continuei a aula, focando agora a frase “*I wish I could be...*” e, para perceberem o seu significado, escrevi-a no quadro e dei um exemplo com uma frase, apontando para mim mesma e recorrendo a mímica: “*I wish I could be a singer. I like music*”. Incitei os alunos a participar, perguntando “What would you like to be? Why?” e fornecendo o modelo de resposta: “I Wish I could be...”, mas desta vez a apontar para eles. Manifestaram interesse em partilhar os seus desejos, respondendo “I wish I could be...” e completando a frase na língua materna, mas

motivei-os a traduzir e repetir as frases em inglês. Quando ia prosseguir a aula com as instruções de trabalho de grupo, um aluno levantou o braço porque também queria dizer o que queria ser, e de seguida vários quiseram participar. Foi bom vê-los tão interessados e com iniciativa, aliás se o aluno não tivesse tomado a iniciativa para falar, teria perdido uns minutos de participação oral por parte de outros alunos que foi muito satisfatória. Efetivamente, os momentos de silêncio nem sempre significam que eles estejam desinteressados mas sim a processar as ideias e a ganhar coragem.

Ao contrário da primeira aula, em que no início estava calma, nesta comecei desde logo a preocupar-me com a gestão de tempo da aula porque sabia que o trabalho de grupo teria que ser bem gerido. Mostrei-lhes o questionário inicial que eles tinham preenchido no ano anterior e projetei o suporte linguístico (v. figura 6) que havia preparado para os ajudar a preencher o poster. Este suporte linguístico continha os nomes e respetivas imagens das personagens que eles identificaram nas suas respostas à pergunta do questionário: “Se pudesses ser uma personagem de uma história, qual serias?”. Até aí estavam calmos, mas mal viram a projeção ficaram muito entusiasmados. A partir daí tive que elevar o tom de voz. Dei as instruções para a realização do trabalho de grupo e formei os grupos.

Expliquei que se tratava de uma atividade em trabalho de grupo e consistia na construção de um cartaz, cujo título era comum a todos e que escrevi no quadro: “This is us!”. Informei que a projeção iria servir de apoio para escreverem no cartaz as frases: “I wish I could be...; I am/I like...” Tal como o exemplo dado anteriormente e pela participação deles. Distribuí cartolinas pelos grupos e eles estavam entusiasmados com as personagens que iam escolher e, de certa forma, “personificar”. A questão da identidade estava aqui implícita, porque embora fosse num plano imaginário, os alunos tinham que identificar uma personagem e justificar as suas escolhas com os seus gostos, que aliás expuseram nos seus cartazes na escolha das imagens que viram na projeção, e que recortaram e colaram no trabalho.

A atividade realizou-se num ambiente barulhento e confesso que isso me perturbou um pouco. Apesar de saber que o trabalho de grupo propicia a conversa e o ânimo, tive que falar mais alto e pedir para se sentarem ou voltarem ao lugar deles porque eles estavam demasiado agitados. Senti que foi desgastante emocionalmente e fiquei consciente de que tinha que melhorar a comunicação e gestão de aula. Contudo, o objetivo foi atingido e consegui gerir o tempo da atividade para que houvesse espaço para preencher o questionário final de autorregulação. Os

posters dos grupos foram posteriormente afixados na sala (v. figura 7), de forma que todos pudéssemos apreciar o trabalho coletivo.

I AM...	I LIKE...
BEAUTIFUL/GLAMOROUS	BEAUTY/ LOVELINESS
STRONG	SUPERHEROES
GOOD PLAYER	FOOTBALL
FUNNY	MUSIC
EXTRAORDINARY	MAGIC
POWERFUL	FANTASY

Figura 6: Suporte linguístico projetado na aula (sequência “The Mixed-up Chameleon”)

Uma análise dos cartazes permite concluir que todos os grupos foram capazes de construir frases adequadas para justificar as suas fantasias, por exemplo: “I wish I could be Oliver Benji. I like football”; “I wish I could be deadpool. I like superheroes”; “I wish I could be Mal of descendents. I like fantasy”; “I wish I could be a princess. I like beauty”.

Dei as instruções para o preenchimento do questionário de autorregulação (anexo 4.1) em português, para que os alunos compreendessem o objetivo do questionário e as questões. Num universo de vinte e cinco alunos, todos afirmaram gostar da história, e vinte e um alunos responderam ter compreendido a moral da história, enquanto quatro crianças apontaram que compreenderam mais ou menos a história. Todos gostaram das atividades realizadas, mas uma criança indicou que gostou mais ou menos de trabalhar em grupo; os restantes alunos responderam que gostaram.

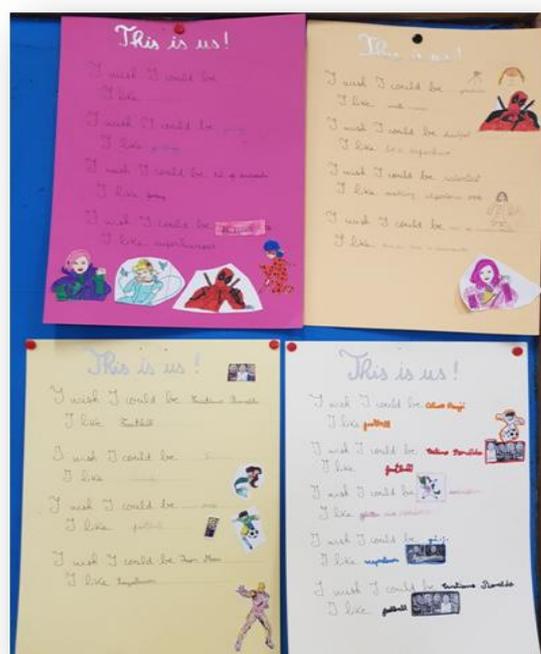


Figura 7: Posters do trabalho de grupo (sequência didática “The Mixed-up Chameleon”)

Quanto às atitudes descritas em resposta à questão “Como te sentiste quando ouviste a história?” dezassete responderam que se sentiram curiosos, catorze indicaram que se sentiram felizes, um aluno mencionou sentir-se relaxado e outro, confiante\* (v. gráfico 3). Na análise das respostas à pergunta “O que achaste difícil?” (v. gráfico 4), duas crianças referiram o trabalho de grupo e um aluno mencionou “fazer o poster”. Relativamente à aquisição de competências linguísticas, catorze alunos afirmaram que aprenderam o vocabulário novo e onze alunos responderam “mais ou menos”, embora na questão “O que achaste difícil?” seis crianças tenham referido “aprender o vocabulário novo”.

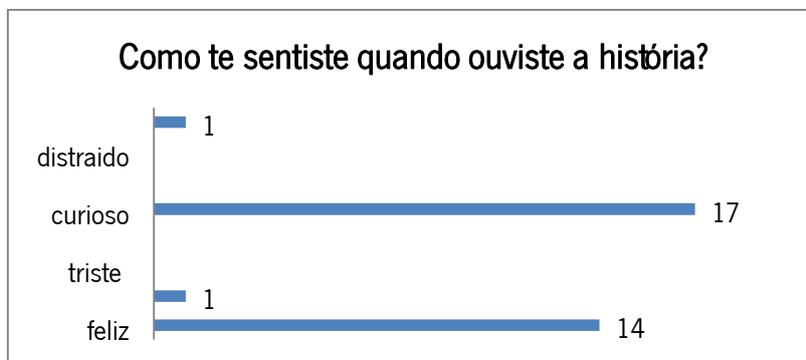


Gráfico 3: Respostas à pergunta nº 2 do questionário de autorregulação (sequência didática “The Mixed-up Chameleon”)

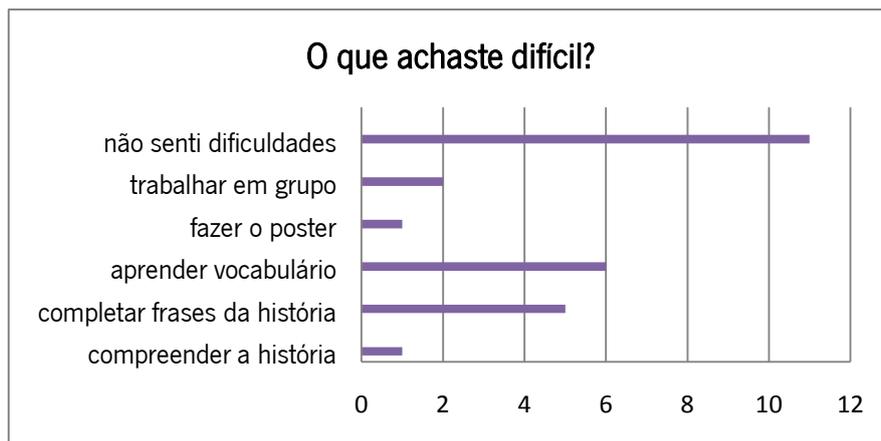


Gráfico 4: Respostas à pergunta nº 3 do questionário de autorregulação (sequência didática “The Mixed-up Chameleon”)

No que diz respeito às perguntas abertas do questionário, direcionadas para a promoção duma consciência cívica, à questão “O que aprendeste com a história?” a maioria dos alunos remeteu para a identidade e aceitação e valorização de si próprio, como por exemplo: “Aprendi que é melhor ser nós próprios”; “Aprendi que nós devemos gostar de ser como nós somos e não ser igual aos outros”; “Não querer tudo e ser como você é”. Alguns alunos comentaram sobre o protagonista da história e sobre factos acerca do animal ou da história, por exemplo: “Aprendi que quando o camaleão está triste fica cinzento, e quando fica feliz fica verde”; “Que os camaleões são fixes”; “Aprendi as espécies dos animais e vários nomes dos animais e gostei muito da história”. Finalmente, a última pergunta apresentava uma afirmação para os alunos comentarem: “Cada um de nós é especial. Concordas ou discordas? Porquê?” Todas as crianças afirmaram concordar. No geral, as suas respostas fundamentaram-se sobretudo na importância e singularidade de cada um, por exemplo: “Concordo. Porque nem todos são iguais, e isso é o que nos torna especial”; “Cada um de nós é especial porque cada um tem as suas características”; “Sim, porque cada um de nós tem o seu talento”; “Concordo. Porque nem todos são iguais, e isso é que nos torna especiais”. Alguns alunos apoiaram as suas respostas dizendo “que todos devemos ser amigos”, “porque nós somos animais irracionais”, “porque o camaleão é diferente dos outros”, “porque alguns meninos têm problemas”, “porque todos podem fazer uma coisa boa”.

Em suma, verificou-se que as crianças compreenderam a história e evidenciaram a assunção de valores como a autoestima, o respeito pelo outro e a tolerância.

### 3.2.2. Sequência didática “Princess Smartypants”

Esta sequência didática foi lecionada em três aulas, nos dias 3, 10 e 11 de janeiro de 2019, e o livro escolhido foi “Princess Smartypants”, de Babette Cole. Esta história permite desenvolver vários conteúdos linguísticos e culturais, assim como promover as competências de cidadania, em particular a problematização de estereótipos, a igualdade de gênero e a identidade. A história fala-nos de uma princesa que gosta de fazer o que lhe apetece na companhia dos seus animais de estimação e não segue os protocolos da realeza, quer na forma de se vestir ou de se comportar. Esta princesa gosta de ser independente, por isso não quer casar, mas a rainha sua mãe ordena que encontre um príncipe para se casar. Perante inúmeros pretendentes que se apresentam à porta do castelo, a princesa tem uma ideia para se ver livre deles, aceitando casar-se com aquele que conseguir superar a tarefa que ela escolher. Tal como o seu nome indica, a princesa é muito esperta, e escolheu a dedo as tarefas, quase impossíveis de concretizar, que atribui a cada pretendente. Todos falham o desafio e os restantes pretendentes, assustados, nem se atrevem a tentar. A princesa julga ficar em paz, até que um príncipe aparece e consegue superar todas as tarefas que os outros falharam. A princesa não ficou satisfeita com esse desfecho; então beijou o príncipe, que achou ser mais esperto do que ela, e transformou-o num grande e verrugoso sapo. O príncipe, furioso, vai-se embora. A princesa vive assim feliz, solteira, na companhia dos seus animais.

O quadro 4 resume as competências de comunicação e de aprendizagem que se pretendia desenvolver nesta sequência (v. planificação e materiais no anexo 5).

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Understanding a story. CC2: Learning vocabulary. CC3: Reading and speaking.	LC1: Learning strategies: memorising, matching, classifying, and hypothesising. LC2: Reflecting about learning.

Quadro 4: Competências a desenvolver na sequência didática “Princess Smartypants”

O primeiro passo da aula consistiu na introdução ao gênero literário, o conto de fadas, e na apresentação do livro. Escrevi no quadro “Fairy tale” e projetei a cópia de uma capa de um livro com o título “Fairy Tale Stories” com imagens de personagens de contos de fadas, tais como uma bruxa, uma princesa, um sapo com uma coroa, uma casinha de doces, um castelo, João e o feijoeiro mágico. Fui colocando questões como: “What is a fairy tale?”, “What fairy tales do you

know?”, “Do you like fairy tales?” Alguns alunos identificaram que se tratava de um livro de

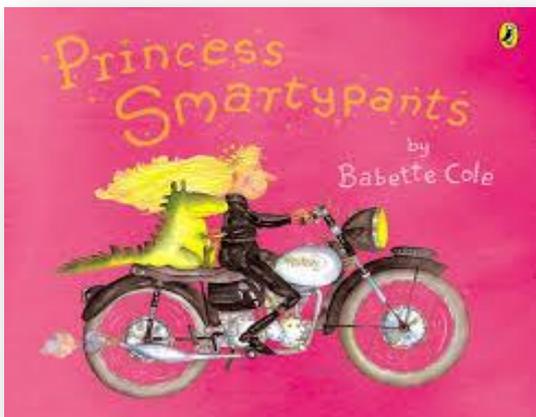


Figura 8: Capa do livro “Princess Smartypants”

contos de fadas e identificaram algumas histórias que conheciam.

Mostrei o livro que íamos explorar (figura 8) e juntos analisámos a capa e o título. Circulei pela sala com o livro para os alunos observarem de mais perto a capa. Isto permitiu despertar curiosidade e interesse dos alunos sobre a história. Escrevi no quadro “Smartypants” e disse-lhes: “There are two words”, e sublinhei

os vocábulos “smart” e “pants”.

Através de gestos ao pronunciar os vocábulos, os alunos conseguiram identificar o seu significado. A partir daí, perguntei à turma: “This shows that the Princess is...intelligent or stupid?” Expliquei que na língua inglesa a palavra “smartypants” é usada para descrever uma pessoa que não gostam muito por se achar mais esperta do que os outros. Na análise da imagem, pressupõe-se que seja uma princesa a conduzir uma moto, vestida de preto, com uma coroa na cabeça e acompanhada de uma criatura, e perguntei-lhes: “Do you think that Princess Smartypants thinks she is very clever?”

O segundo passo pretendia focar os termos “typical” e “usually”, como introdução à questão dos estereótipos. Foi projetada uma imagem com várias princesas da Disney e foi pedido aos alunos para analisar a imagem em comparação com a capa do livro. De seguida perguntei: “Look at the princess. She is not a typical princess. How does the princess look like?” E para os alunos perceberem o que lhes estava a perguntar, disse apontando para mim: “How do I look like? Look at me.” Prossegui: “What do typical princesses usually look like? What are typical princes like? What happens usually in a traditional fairy tale?” Mostrando novamente a capa do livro, perguntei-lhes: “What is she wearing? Is this typical? Os alunos responderam na língua materna que esta princesa não parece “típica”. Continuei a indagar sobre a opinião deles com o intuito de motivá-los a tentar adivinhar como será a história: “What do you think the story will be like? Typical or not?” E fui apontando no quadro as suas previsões sobre a história para mais tarde averiguarmos.

Este passo concluiu-se ao verificar-se que os alunos compreenderam o significado de “typical” e “usually” e souberam identificar como são as princesas e os príncipes em geral, e perceber que a princesa Smartypants parece ser diferente.

Ainda antes de passar a uma atividade sobre estereótipos, explorei o brasão constante na contracapa. Perguntei à turma se sabiam o que era (“Do you know what this is and who usually has them?”) e se já havia em Portugal (“Do people in Portugal have coats of arms?”). De seguida foram projetados dois brasões, um inglês e um português, e foram mostrados os brasões das ilhas portuguesas, que os alunos reconheceram. Pedi-lhes e apontei no quadro, para trabalho de casa, a tarefa de pesquisarem o emblema da sua cidade e do seu clube de futebol. Demonstraram bastante interesse durante a projeção dos brasões e isso foi demonstrado no empenho deles em fazer o TPC.

O passo seguinte consistiu na realização de um jogo. Identifiquei e fixei no quadro três cartas que identificam três categorias, designadamente: “Typical Princes”; “Typical Princesses” e “Not Typical”. Detinha outras cartas na mão com afirmações e dei alguns exemplos para fixar no quadro por baixo de uma das três cartas, consoante a categoria correspondente, por exemplo: “are usually very beautiful” na categoria “Typical princesses”. Recorrendo a imagens do livro e através de mímica expliquei o vocabulário das cartas a medida que ia lendo as afirmações e, para introduzir algum humor no jogo, coloquei por vezes afirmações nas colunas erradas, tais como “are usually fat” ou “are usually very ugly” na categoria de “Typical princes”, que deveriam constar da coluna “Not typical”. Os alunos acharam divertido e souberam identificar a que coluna de facto correspondia. Devido à falta de tempo, o jogo acabou por ser realizado em conjunto no quadro e não como planeado: distribuir as cartas pelos alunos para lerem em voz alta, traduzir e colocar na respetiva categoria no quadro. Assim sendo, só foram atribuídas umas cartas a alguns alunos, contudo verificou-se que eles compreenderam e gostaram do jogo, que permitiu a aquisição de vocabulário, divertirem-se e criarem expectativas sobre a história.

Na segunda aula, os alunos visualizaram a primeira parte da história – as primeiras seis páginas. A sequência foi desenhada de forma que a história fosse contada por partes, por um lado para melhor perceção, e também para aguçar a curiosidade das crianças. No que concerne a aquisição de competências linguísticas, esta história apresenta um nível de compreensão mais exigente comparativamente à história anterior, portanto cada página analisada, recorrendo sempre às imagens do livro e a gestos para explicar cada frase. Algumas frases mais complexas foram reformuladas de forma simplificada para que fossem entendidas sem ter que as traduzir;

por exemplo: “Princess Smartypants did not want to get married. She enjoyed being a Ms.” – “*She likes to be single*”. À medida que a história foi lida e entendida, fui questionando se alguns factos lhes pareciam “típicos” ou não, para reforçar e aplicar o conhecimento dos conceitos aprendidos na aula anterior, por exemplo, não é usual uma princesa estar vestida de jardineira, descalça, numa sala desarrumada, com os seus animais de estimação, e estar um cavalo sentado no sofá (página 2 do *picturebook*). Este exercício também serviu para os alunos refletirem sobre a personagem da história. Aquando da explicação que todos os pretendentes queriam casar com a princesa porque ela era bonita e rica (“Because she was very pretty and rich, all the princes wanted her to be their Mrs”), explicou-se que “Mrs” é um termo usado para falar de uma senhora casada; que se trata de uma questão social e cultural, por isso é importante saber diferenciar “Mrs” e “Miss”. Ainda nesta página do livro, destacou-se o uso de “why” e “because” para se explicar o seu significado e incentivar ao uso de “because” nas respostas dos alunos sempre que lhes eram colocada uma questão com “Why” (“Do the princes look typical?Why?” – “Because they are wearing uniforms and lots of medals”). Na página seguinte, a princesa continua vestida de jardineira e com galochas a executar tarefas domésticas como uma servente e, novamente, foi-lhes perguntado se a princesa lhes parece “typical” assim como o rei e a rainha que aparecem na página seguinte, que ao contrário da princesa aparecem com os seus uniformes, medalhas e coroas, sentados no trono. No entanto, a postura da rainha é mais autoritária do que a do rei, que parece assustado, enquanto a princesa parece furiosa perante o ultimato da rainha que a ordena a escolher um príncipe para se casar. A página 6 do livro mostra pretendentes à porta do castelo e perante esta situação a princesa propõe-lhes um desafio, ou seja, quem conseguir cumprir as tarefas que ela estipular poderá casar com ela. Antes de revelar o que iria acontecer de seguida, perguntei-lhes o que eles esperavam que acontecesse e os alunos demonstraram interesse e deram sugestões.

Prosseguimos com a projeção de mais uma parte da história, da página 7 à 19, sem interrupções na primeira visualização, e repetiu-se a projeção desta parte da história com interrupções para identificação do vocabulário e compreensão da história. Esta parte da história revelou quais foram as tarefas que a princesa pediu que os pretendentes executassem e nenhum deles conseguiu executar a sua tarefa com sucesso, pelo que não conseguiam tornar-se noivos dela. Ao explorar as imagens de cada página, os alunos foram conduzidos a identificar novas palavras e entender também o humor implícito na história. De facto, as tarefas eram muitos peculiares e quase impossíveis de cumprir, porque a princesa escolheu a dedo cada

tarefa para cada príncipe. Aliás, os nomes dos príncipes, de forma irônica, combinavam com a sua tarefa, por exemplo “Prince Compost” (adubo) tinha de impedir que os gergemes gigantes, que eram “pets” da princesa, devorassem a horta; “Prince “Rushforth” (apressado) tinha que alimentar os animais domésticos e estes eram criaturas selvagens da princesa; “Prince Pelvis” foi desafiado a uma maratona de patinação na pista “roller-disco” da princesa. Enfim, todos eles falham e a princesa fica feliz ao vê-los ir embora derrotados. Estabeleceu-se um pequeno diálogo com as crianças para o entendimento do enredo e a assimilação do vocabulário. Perguntei-lhes como estava a princesa - “How does the princess Smartypants look? Does she look happy?”- bem como os príncipes. Mostrando cada príncipe na respectiva página do livro, expliquei-lhes que os seus nomes príncipes foram propositadamente escolhidos e por isso eram divertidos porque combinavam ironicamente com as tarefas que a princesa escolheu para cada um deles. Escrevi os nomes dos príncipes no quadro com a sua tradução e pedi aos alunos para tentarem decorar os nomes para a atividade da aula seguinte. Foi distribuída uma ficha de trabalho, intitulada “Princes and tasks” para os alunos escreverem nos espaços em branco os nomes dos príncipes de acordo com a tarefa correspondente. No final do exercício, foi pedido aos alunos para lerem em voz alta as suas respostas. Assim se desenvolveram competências de aprendizagem através de estratégias tais como “memorising” e “matching”.

Depois da identificação das tarefas, o passo seguinte da aula consistiu na explicação da “causa/efeito” com o uso da palavra “because”. Esclarecemos os motivos dos falhanços dos príncipes na realização das suas tarefas com o apoio da projeção de razões possíveis por cada situação, por exemplo: “Prince Compost can´t do his task *because* the slugs are too big”; Prince Rushforth can´t do his task *because* the pets are too dangerous”. Esta atividade requereu identificar novos vocábulos, nomeadamente o significado de “too” e vários adjetivos (*heavy, slippery, fierce, dangerous, tiring, difficult, frightening, big*). Através de mímica, os alunos conseguiram identificar o vocabulário e usar “because” para indicar porque razões os príncipes não conseguiram cumprir as tarefas. Seguidamente, foi distribuída a ficha de trabalho “True or false” para os alunos realizarem em trabalho de pares. O exercício permitia escolher entre duas afirmações a razão pela qual cada príncipe não tinha cumprido a sua tarefa usando “because”, por exemplo: “Prince Compost can´t do his task because the slugs are too big”. A realização deste exercício permitiu consolidar a aprendizagem do uso de “because” e da assimilação do vocabulário, bem como entenderem a ironia da história. Este mesmo exercício

não foi terminado nesta aula, pelo que os alunos ficaram de terminar em casa para corrigirmos na aula seguinte.

Logo no início da terceira e última aula da sequência, perguntei aos alunos como iria terminar o conto e projetou-se o vídeo da história, desta vez até ao final. Identificámos o vocabulário novo e pedi aos alunos para recontar a história. Revemos em conjunto se as previsões feitas na primeira aula acerca da história estavam certas e deu-se espaço a um diálogo com os alunos para a compreensão global da história e da mensagem implícita, que remete para a questão de género. Primeiramente, perguntei-lhes se eles gostaram da história e se a acharam divertida. Para além disso, questionei as suas expectativas acerca da história, isto é, se gostaram do final desta história e se era um final típico. Questionei ainda se achavam que a princesa era diferente comparativamente com as princesas de contos de fadas da Disney. Alguns alunos responderam que pensaram que a princesa iria casar e outros responderam que não era uma princesa típica mas não se pronunciaram sobre a diferença relativamente a outras princesas. Inclusive, quando referi algumas princesas da Disney, constatei que a maioria dos alunos não conhecia a protagonista do filme Mulan, por exemplo. Prosseguimos a conversa direcionada para a vida real e perguntei-lhes se achavam que as meninas e os meninos tinham os mesmos direitos e deveres; se eram iguais, e se tinham o mesmo poder. Este diálogo serviu para aflorar a questão de género de forma subtil, ou seja, mostrar-lhes que não deve haver diferença entre meninos e meninas nas suas brincadeiras, tarefas, sonhos e escolhas. Os alunos chegaram à conclusão de que cada um pode encontrar a sua felicidade “à sua maneira”, tal como a princesa Smartypants, e que não precisam de ter ambições e objetivos de vida iguais aos outros, independentemente do seu género. A conversa baseou-se nas brincadeiras e tarefas realizadas em casa e os alunos relataram que cumpriam as mesmas tarefas sem distinção de género e que muitas brincadeiras, apesar de se realizarem separadamente, ou seja, meninas de um lado e meninos do outro, revelavam os mesmos gostos e capacidades. Todos são iguais. Concluímos que as meninas e os meninos têm os mesmos direitos, deveres, gostos e ideais.

A atividade final planeada para a última aula desta sequência consistia em desenhar, individualmente, um emblema personalizado. Antes de iniciar a tarefa verifiquei o que os alunos haviam pesquisado, conforme combinado na primeira aula, sobre o emblema da sua cidade e do seu clube de futebol, e foram projetados os mesmos, bem como o brasão da princesa Smartypants, apresentado na contracapa do livro (figura 9). Foi então entregue a cada aluno a ficha de trabalho “My Coat of Arms” com uma forma de emblema em branco, e no rodapé

constava a instrução para orientar o desenho dos alunos. Pretendia-se que cada um desenhasse o seu emblema pessoal com símbolos representativos dos seus gostos; poderiam desenhar sobre eles próprios, sobre a sua família, animais de estimação, a escola, a sua cidade, desportos, livros, natureza, brinquedos.



Figura 9: Contracapa do livro "Princess Smartypants"- Brasão da personagem

A atividade teve a duração de vinte minutos, sendo indicado que poderiam colorir e melhorar o desenho em casa e finalmente colar o emblema no seu caderno porque os restantes dez minutos foram reservados para o preenchimento do questionário de autorregulação (anexo 5.1). A atividade decorreu num ambiente sereno e relaxado, todos estavam focados no seu desenho e mostraram-se felizes e divertidos com a representação do seu próprio emblema (v. exemplo na figura 10).



Figura 10: Exemplo de emblema de um aluno

Os resultados obtidos no questionário mostraram que todos os alunos gostaram da história, sendo que vinte e dois alunos indicaram que compreenderam a história, seis indicaram “mais ou menos”, e uma criança mencionou não ter compreendido. Vinte e três alunos responderam “sim” à pergunta “Gostei das atividades?” e vinte e cinco responderam à pergunta seguinte “Aprendi o vocabulário?”, sendo que vinte e dois responderam “sim” e três alunos “mais ou menos”. Relativamente aos sentimentos e atitudes associados à leitura da história, nas respostas à pergunta “Como te sentiste quando ouviste a história?”, apresentadas no gráfico 5, dezasseis alunos indicaram sentir-se felizes e curiosos; dois referiram sentir-se relaxados e dois mencionaram em “outro” que ficaram surpreendidos. À questão “O que achaste difícil?”, doze crianças afirmaram não sentir dificuldades, seis responderam “compreender a história” e “aprender o vocabulário”, uma referiu “fazer os exercícios” e “trabalhar em pares” (gráfico 6).

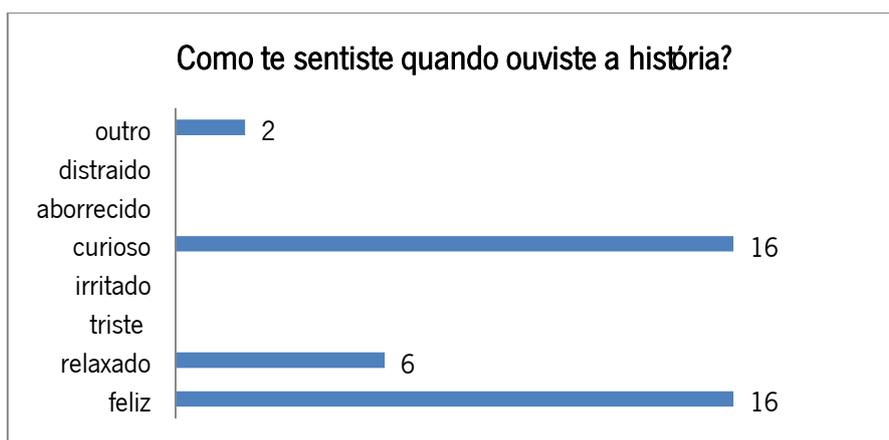


Gráfico 5: Respostas à pergunta nº 2 do questionário de autorregulação (sequência “Princess smartypants”)

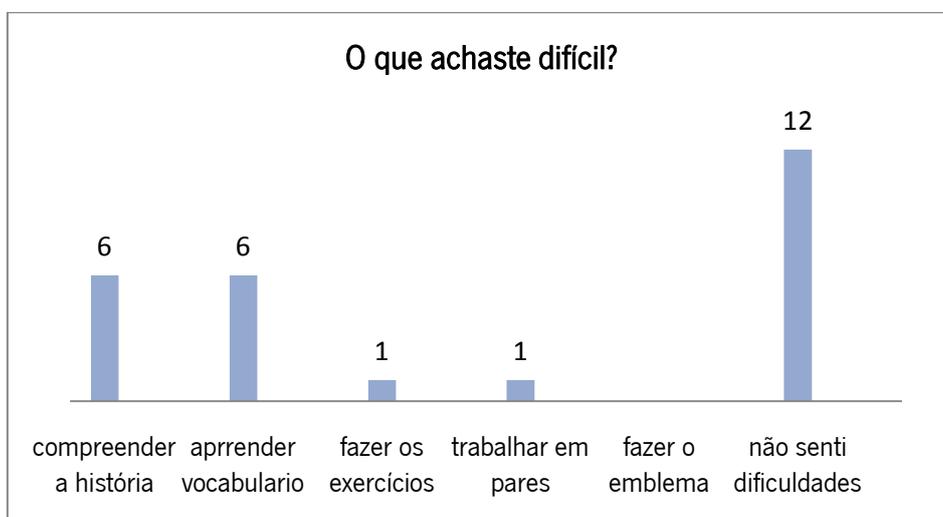


Gráfico 6: Respostas à pergunta nº 3 do questionário de autorregulação (sequência “Princess Smartypants”)

As duas perguntas abertas finais permitiam averiguar o que os alunos apreenderam em termos de cidadania. Assim, à questão “O que aprendeste com a história?”, a maioria respondeu, por outras palavras, que cada um deve ser fiel a si mesmo, alguns referiram que não é preciso ter um príncipe ou casar para ser feliz, e quatro alunos mencionaram a aprendizagem do novo vocabulário. Finalmente, nas respostas à pergunta “A princesa encontrou a sua felicidade à sua maneira. E tu, o que te faz feliz?” As crianças valorizaram sobretudo a família e/ou os amigos. Alguns referiram os seus brinquedos ou passatempos favoritos, como se pode constatar no quadro 5.

<b>A princesa encontrou a sua felicidade à sua maneira. E tu, o que te faz feliz?</b>
"Serem meus amigos, que ninguém goze comigo."
"Fez-me feliz quando a princesa beijou o príncipe."
"Quem me faz feliz é a minha BFF."
"Faz-me feliz fazer as coisas que gosto como jogar à bola, grani (videojogo), e estar com a minha família."
" A minha família, Jesus, o meu melhor amigo e os meus amigos."
"Ter uma família e um lar para viver, ter amigos e pais."
"O que é feliz para mim é as famílias, a paz e o amor."
"Estar com a minha família e patinar."
"O que me faz feliz é que ela ficou muito contente com os animais na praia."
"Os robôs fazem-me pensar que me levam ao futuro."
"Jogar futebol, a minha família, os meus amigos, ver futebol e a escola."
"Estar com a minha família e com os meus amigos."
"O que me faz feliz é quando o meu padrinho chega da França."
"A minha família, o meu sobrinho."
"Jogar na minha consola."
"O que me faz feliz é estar com os meus amigos e com a minha família."
"Jogar futebol".
"O que me faz feliz é passar tempo com a minha família e amigos".
"Be with my family."
"Eu fico feliz quando vejo os meus familiares."
"Ter professoras boas, ter amigos, boas notas, jogar futebol, ter uma família e ter saúde."
"Conseguia encontrar a felicidade por ser feliz."
"O que me faz feliz é brincar com os meus amigos."
"Estar sempre com a minha família e os meus amigos."
"A mim faz-me feliz jogar a bola, estar com os amigos e aprender coisas novas."

**Quadro 5: Respostas à pergunta nº 5 do questionário de autorregulação (sequência didática “Princess Smartypants)**

Na análise da minha prática nesta sequência didática, concluí que foi difícil para mim abordar a questão da igualdade de género com as crianças por se tratar de um tema complexo, tendo focado sobretudo a importância de todos valorizarem os seus sonhos e ideais para se formarem

enquanto pessoas, serem felizes com as suas escolhas se acreditarem que é possível encontrar a felicidade, cada um à sua maneira. As atividades foram planejadas de forma que todos se sentissem bem na realização do trabalho final, pelo que foi executado individualmente, uma vez que alguns alunos referiram no último processo de autorregulação que acharam difícil trabalhar em grupo, e, para além disso, este método coordenava-se com a mensagem da história, tal como referiu uma criança numa das suas respostas no questionário: “Aprendi que podemos encontrar a felicidade sozinhos”.

### 3.2.3. Sequência didática “We are one”



Figura 11: Capa do livro “We are one”

A última sequência didática (anexo 6) foi lecionada em três aulas, nos dias 31 de janeiro, 6 e 7 de fevereiro de 2019, e a história elegida intitula-se “We are one”, de Jennifer Black (figura 11). Esta história facilitou a promoção de competências de comunicação e de aprendizagem, conforme se apresenta no quadro 6. A história ilustra a beleza do mundo, a diversidade étnica, cultural

e geográfica, valoriza a união de todos os seres vivos, criados pela “Luz” universal, e evidencia que todos partilhamos o mesmo ar, o mesmo sol, a mesma lua, o mesmo planeta, independentemente da idade, da nacionalidade, linguagem, cultura, estrato social. Em suma, esta história é uma mensagem de consciencialização para a unicidade da humanidade e da vida.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Understanding a story. CC2: Learning vocabulary. CC3: Reading and speaking.	LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting about learning. LC3: Reflecting about citizenship values

Quadro 6: Competências a desenvolver da sequência didática “We are one.”

Esta história foi apresentada na primeira aula desta sequência e a sua mensagem pode traduzir-se numa ideia: “somos todos diferentes mas iguais”. O primeiro passo foi explorar a capa do livro; enunciei o seu título e o nome da autora, analisámos a ilustração e perguntei-lhes o que viam na imagem (“What can you see?”). As crianças participaram muito bem e responderam em inglês: “children, animals, cat, cow, dog, sheep, flowers”. Informei os alunos de que iríamos

visualizar uma história simples e escrita de forma rítmica como um poema, narrada pela autora que também foi a ilustradora do seu livro. Indiquei que prestassem atenção à repetição de palavras e frases ao longo da história. Assim, a história foi projetada sem interrupções e no final perguntei-lhes sobre o que tratava a história e se tinham detetado alguma repetição. A história repete as frases: “We are all different/different but the same/So, one thing to remember is...” e a turma enunciou apenas algumas palavras. De seguida, foi projetada novamente a história, com interrupções, para a identificação/compreensão do vocabulário de cada página e identificámos as frases várias vezes editadas no texto e repetimo-las juntos em coro. A história é de facto muito simples e as ilustrações coloridas são apelativas e ilustram bem a mensagem da história. O vocabulário é aprendido de forma simples e natural com o apoio das ilustrações que são intuitivas, pelo que a mensagem da história foi facilmente apreendida pelos alunos. O segundo passo da aula consistiu na análise da mensagem da história. As crianças manifestaram ter gostado da história e pareciam relaxadas. Perguntei-lhes qual era a mensagem e se achavam que essa mensagem seria só para crianças. Foi projetado um esquema (figura 12) com palavras-chave da história, que analisámos a partir do título posicionado no centro e em círculo, como fio condutor, identificámos e repetimos as palavras expostas e conversámos sobre a mensagem da história. As crianças depreenderam que o círculo simbolizava o planeta Terra, bem como a vida que é circular, em que todos os seres vivos estão interligados: “We are one”.



Figura 12: Esquema circular com palavras-chave da história

Efetivamente, a história evidencia a existência de diferenças entre todos os seres vivos mas realça a beleza da vida, exaltando a igualdade e a conectividade de cada ser no planeta e no universo. Felicitei a turma pela boa interpretação que fizeram da história e do esquema, e expliquei-lhes, em português, que a intenção da autora foi escrever um livro para todas as

crianças mas também para os adultos que já foram crianças e lembrar que, independentemente da idade, gênero, religião, nacionalidade, linguagem ou espécie, todos somos uma família em união no universo.

No passo seguinte da aula foi distribuída uma ficha de trabalho para a consolidação de conhecimentos adquiridos. A ficha apresentava uma pequena parte retirada do texto com quatro frases que repetimos previamente e era-lhes pedido que preenchessem os espaços em branco. Também apresentava a imagem da capa do livro para os alunos colorirem e tinham que escrever à volta algumas palavras a identificar a ilustração, conforme tinham feito oralmente no início da aula. Ao longo da realização da tarefa, fui circulando para acompanhar o seu trabalho e as crianças estavam descontraídas e concentradas na tarefa. No final, lemos todos juntos as frases da ficha com os espaços preenchidos e dei a indicação de que a turma iria repetir cada uma dessas frases; ou seja, uma frase por cada fila da sala. Assim, em coro, começámos pela fila da direita em diante a recitar a quadra e concluímos assim esta aula.

A história serviu de elo de ligação para o tema dos direitos das crianças, explorado na segunda aula. Primeiramente retomámos o tema da aula anterior, lembrando que a beleza da vida está à nossa volta e por isso é muito importante preservar e cuidar do nosso planeta. Portanto, reforçou-se a ideia, em português, de que todos os seres humanos, independentemente da idade, da cultura, meio económico ou lugar onde vivem, têm as mesmas necessidades básicas para viver: a nutrição, a saúde, a segurança, o bem-estar, ou seja, todos devem ter acesso a essas necessidades. E assim se introduziu o tema desta aula e foi projetado um vídeo para ouvirmos a canção da UNICEF: *“We ´ve all got rights”*. A canção aborda um conjunto de direitos: habitação; família; água limpa e ar limpo; saúde; alimentação; educação; proteção; liberdade de opinião, religião, cultura e língua; justiça e não-discriminação; brincadeira. Perguntei aos alunos se gostaram da canção e do que tratava; o que significava o título *“We ´ve all got rights”* e o que designava a palavra *“rights”*. Expliquei o seu significado e projetei de novo o vídeo para identificar o vocabulário. A canção permite a aquisição de novo vocabulário com o apoio das imagens do vídeo e é uma forma de promover a reflexão e a aprendizagem transferível para a vida real. Perguntei-lhes o que eram direitos humanos e quais eram os direitos representados no vídeo. Os alunos souberam identificar alguns direitos enunciados na canção e questionei se as crianças tinham direitos, tendo respondido que sim. À medida que foram identificados os direitos ilustrados na canção, fui registando os mesmos no quadro e expliquei que a tomada de consciência dos seus direitos é fundamental para garantir o seu bem-estar e desenvolvimento.

De facto, os alunos conseguiram identificar situações no mundo atual e perceber que embora existem diferenças linguísticas, culturais e religiosas, todos temos os mesmos direitos. De seguida, perguntei se sabiam o que significa UNICEF com a projeção de um esquema com a sigla UNICEF e a respetiva expressão, e expliquei, em português, o que quer dizer e qual é o objetivo e o trabalho da UNICEF, que consiste em salvar crianças e garantir que os seus direitos são respeitados. Para complementar esta informação, foi projetado o esquema, da figura 13, com as quatro categorias de direitos das crianças: sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação. Informei que todos têm direitos e que estes estão escritos numa Convenção sobre os direitos das crianças.



Figura 13: Esquema das 4 categorias dos direitos das crianças

Conversámos um pouco sobre os direitos das crianças, de modo a refletir sobre se todas as crianças têm os seus direitos salvaguardados e porque razões é importante as crianças conhecerem os seus direitos. O diálogo estabelecido com os alunos para a compreensão da história e da canção permitiu consolidar a aquisição de vocabulário e promover a reflexão sobre o processo de construção da identidade de cada um enquanto indivíduo responsável e consciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão.

O passo seguinte consistiu na realização de um jogo com cartas criadas pela UNICEF, que retirei do *site* [https://www.unicef.ca/sites/default/files/imce\\_uploads/rights\\_wants\\_and\\_needs.pdf](https://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/rights_wants_and_needs.pdf) (v. figura 14), e esta atividade foi um dos momentos mais participativos dos alunos.



Figura 14: Cabeçalho do documento consultado (site UNICEF)

Para a contextualização do jogo, disse que a UNICEF tinha escolhido esta turma para tomar decisões em prol do bem-estar das crianças. Eles tinham sido designados para ir viver num novo planeta e para isso teriam de criar as melhores condições para instituir uma nova sociedade. O centro de comando da NASA providenciou 20 coisas representadas em 20 cartas e cada uma delas classifica-se numa de duas categorias, designadamente: “RIGHTS/NEEDS”, que são onze e correspondem a direitos das crianças (v. anexo 6.1), e “WANTS”, que são nove e representam vontades, não sendo necessariamente essenciais para a sobrevivência das crianças. As cartas foram projetadas para identificação e foram distribuídos 12 conjuntos de 20 cartas por cada par de alunos, por secretária. Para animar o jogo, foi projetado um vídeo com um foguetão da NASA a descolar ao som da música de Star Wars e escrevi no quadro o nome da missão: “A journey to a new planet”. Os alunos estavam divertidos e entusiasmados com o jogo e todos observavam as suas cartas. De seguida, foi projetado um vídeo de uma sala de controlo da NASA e informei os alunos de que estávamos a receber uma mensagem do centro de controlo a comunicar que devido à falta de espaço na nave espacial, teriam que deixar cinco coisas, ou seja, eliminar cinco cartas. Fui recolhendo as cartas rejeitadas por cada par de alunos e no final anunciei, com o suporte do vídeo, que o centro de controlo enviou uma nova mensagem uma vez que continuava a haver falta de espaço na nave e teriam então que eliminar mais cinco cartas, sendo que cada par só poderia ter dez cartas em cima da mesa, as mais importantes para criar boas condições no novo planeta. Foi estipulado o tempo para que cada par de alunos negociasse e tomasse as suas decisões para gerir o tempo de aula e criar dinamismo no jogo. Depois de existirem apenas dez cartas em cada secretária, anunciei que uma vez mais o centro de controlo transmitiu um novo aviso. Desta vez, cada par de alunos tinha que se juntar a outro par e formar assim um grupo de quatro alunos para comparar, negociar e decidir em conjunto quais seriam as dez cartas eleitas pelo grupo. Foi bom ver o empenho dos alunos e o sentido de responsabilidade que deixaram transparecer nas suas escolhas e decisões. Aliás, houve alguns desentendimentos nos grupos na discussão sobre o que escolher ou eliminar, mas à medida que ia circulando e

monitorizando a atividade, orientei-os sempre no sentido de que deveriam decidir em democracia; ouvir, dar a palavra e respeitar as opiniões de todos. Depois de ter recolhido todas as cartas eliminadas e constarem dez cartas por grupo, indiquei que iríamos fazer uma pequena sondagem para verificar quais tinham sido as cartas consideradas mais importantes pela turma. Constatámos que os grupos escolheram as mesmas dez cartas, todas elas da categoria “NEEDS/RIGHTS”, tirando a carta “Playgrounds and recreation”, excetuando dois grupos que incluíam uma carta da categoria “WANTS”: uma delas era “a bicycle” e a outra era “Holiday trips”.

Terminado o jogo e de acordo com os resultados, houve espaço a diálogo para aferir o processo decorrido ao longo do jogo. Questionei os alunos acerca da dificuldade ou hesitação na escolha das cartas e porque se tornou mais difícil a segunda ronda do jogo, quando os grupos de pares passaram a grupos de quatro. Também lhes perguntei qual era então a diferença entre as duas categorias de cartas e projetei um diagrama (v. anexo 6.2), com as duas categorias: os direitos das crianças, de um lado, classificados como “NEEDS/RIGHTS”, e as restantes cartas do outro lado, que representavam vontades, designadas como “WANTS”. A partir daí conversámos, em português, acerca da diferença entre “NEEDS” e “WANTS”, se representava o mesmo para todas as crianças do mundo e se efetivamente todas as crianças usufruem dos seus direitos nos dias de hoje. Para finalizar, perguntei-lhes se tinham gostado da missão e felicitei-os em nome da UNICEF pelo seu empenho e pelas suas decisões favoráveis para um mundo melhor. O jogo possibilitou a consolidação da aprendizagem linguística e a participação dos alunos e permitiu aumentar a sua autoconfiança e a partilha de ideias e opiniões. Foi promovido o trabalho cooperativo e a negociação, primeiramente em pares e depois em grupo. Também se fomentou a reflexão e a tomada de decisões, em consenso, por um interesse comum que é a qualidade de vida no mundo.

A terceira aula desta sequência iniciou-se com nova audição da canção “We´ve all got rights” e juntos cantámos o refrão. A fim de continuar a promover as competências de cidadania, lembrei à turma porque era importante as crianças saberem os seus direitos, explicando-lhes que é fundamental que sejam cidadãos bem informados e responsáveis para que possam usufruir dos seus direitos e cumprir os seus deveres. De seguida, disse-lhes que a aula seria dedicada à realização de um poster sobre os direitos das crianças e no final da aula teriam que preencher, como é habitual, o questionário de autorregulação. Foi pedido a cada aluno para desenhar sobre um dos direitos das crianças à sua escolha, numa cartolina de tamanho A5,

escrever uma frase e identificar o seu nome. No final, todos os desenhos seriam incluídos numa cartolina A3, intitulada “We are one”, com um planeta desenhado, de modo a ilustrar a missão “A journey to a new planet”. Esta atividade foi trabalhada de forma individual para possibilitar a cada um dos alunos expressar-se livremente sobre os conceitos assimilados, quer através da expressão plástica, neste caso através do desenho, quer na sua interpretação escrevendo uma frase relacionada com o tema.

Durante a atividade, fui monitorizando e elogiando os seus trabalhos, verificando que os alunos estavam concentrados nos seus desenhos e aproveitaram para tirar dúvidas na formulação das suas frases na língua inglesa. Os alunos fizeram lindos desenhos a ilustrar o direito que cada um quis destacar (v. figura 15) e mostraram-se felizes e relaxados ao longo da atividade. Produziram frases diversificadas, como por exemplo: “We need a family”; “Don’t be ignored, please”; “We’ve got rights, we are humans”.



Figura 15: Desenhos sobre os direitos das crianças.

Nos últimos dez minutos, foi preenchido o questionário de autorregulação “We are one” (anexo 6.3) e assim se concluiu esta última sequência didática, com agrado por ver as crianças felizes e satisfeitas com o seu trabalho, mas também com alguma nostalgia por se concluir o ciclo de estágio.

Nas respostas ao questionário, todos os alunos presentes na última aula, dezoito crianças, responderam ter gostado da história, da canção e de fazer o jogo. À pergunta “Compreendi a história?”, quinze alunos confirmaram que sim, dois indicaram “mais ou menos” e um respondeu que não. Quanto à aprendizagem do vocabulário, dez alunos afirmaram que sim, e os restantes oito responderam “mais ou menos”. À pergunta “Como te sentiste quando ouviste a história?” apresenta-se o gráfico 7 com a suas respostas, a saber: onze alunos disseram sentir-

se felizes, dez sentir-se curiosos, cinco manifestaram-se relaxados e um indicou sentir-se triste; um aluno apontou outro sentimento e escreveu “ansioso”.

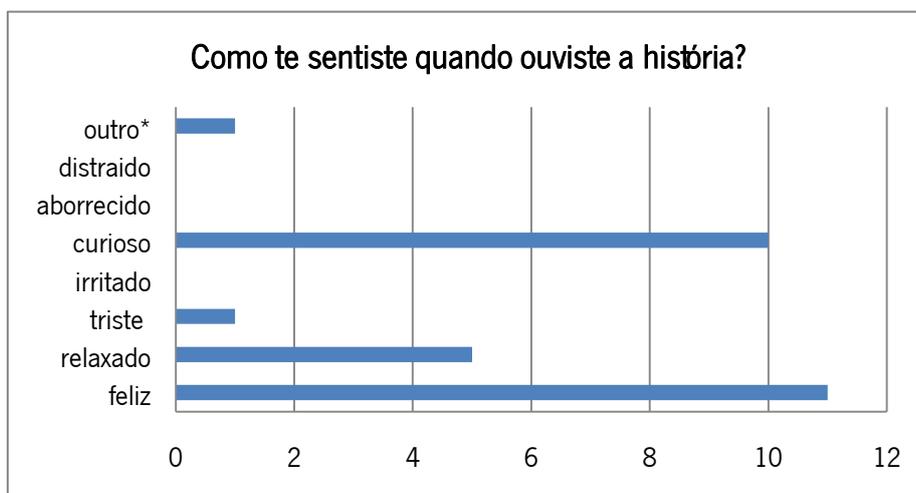


Gráfico 7: Respostas à pergunta nº 2 do questionário de autorregulação (sequência didática “We are one”)

Dez alunos declararam não sentir dificuldades, mas seis alunos acharam difícil aprender o vocabulário, dois acharam difícil compreender a história, um mencionou cantar a canção e outro fazer o poster, como se pode constatar no gráfico 8.

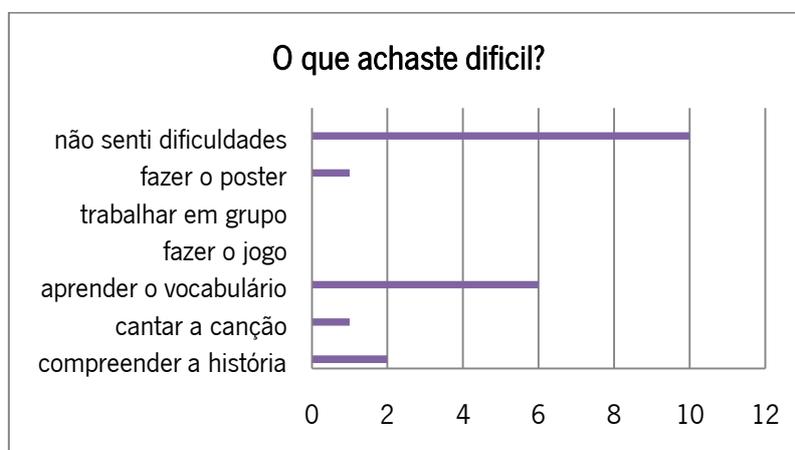


Gráfico 8: Respostas à pergunta nº 3 do questionário de autorregulação (sequência didática “We are one”)

Tendo em conta que se pretendia desenvolver competências de cidadania, creio que este tema foi bem acolhido e que a sua aprendizagem tenha extensão futura na vida das crianças ao tornarem-se conscientes da sua identidade, do valor da igualdade, da liberdade e da união, que são e devem ser princípios exercidos e valorizados ao longo das suas vidas. Enunciam-se abaixo as suas respostas às duas questões abertas do questionário, nas quais deveriam resumir a mensagem da história (quadro 7) e indicar um dos seus direitos enquanto crianças e justificara sua importância (quadro 8). As respostas revelam a consolidação de valores trabalhados nas

aulas. Em relação à mensagem da história, os alunos focaram-se nos direitos humanos e evidenciaram valores tais como a liberdade, igualdade e sentido de responsabilidade na preservação do nosso planeta. Em relação aos direitos enunciados pelas crianças, o quadro 8 identifica esses direitos e as razões invocadas, revelando que majoritariamente enunciaram o direito a ter uma família, seguindo-se do direito a habitação, direito à água limpa, e o direito à educação. Os motivos elencados baseiam-se sobretudo nas necessidades básicas à sobrevivência do ser humano, ou seja se não tiverem uma família e uma casa, não teriam as condições para ter saúde, alimentar-se e ter amor.

Qual é a mensagem da história "We are one"?	
<p>Que todos são como são. É que temos de ajudar o planeta. Todos devemos ter direitos. Temos todos direitos. A mensagem da história é que todos somos iguais e ao mesmo tempo diferentes. A mensagem da história é que por sermos diferentes não temos que ser inimigos. Somos todos diferentes mas iguais.</p>	<p>É que todos somos diferentes mas somos todos amigos. "We are one" quer dizer que devemos ser todos amigos e compreensíveis. Todos têm que ter direitos. Que devemos ter um planeta não poluído. Que as crianças têm direitos. É que temos de cuidar do mundo. Somos todos diferentes mas iguais.</p>

Quadro 7: Respostas à pergunta nº 4 do questionário de autorregulação (sequência didática "We are one")

"We 've all got rights". Diz qual é um dos teus direitos como criança.	
Tenho o direito de...	Esse direito é importante para mim porque...
uma família	sem a minha família não tinha tudo o que eu tenho
beber água	se não bebemos água não sobrevivemos (morremos)
ter uma casa e uma família	todos temos o direito a uma casa e uma família
de ter o planeta limpo	senão o mundo acaba
amar a minha família	todas as pessoas têm de ser uma família para as acolher e gostar.
ter uma casa	em casa tenho tudo o que necessito
ter uma família	se não tivesse uma família, podia não ter saúde, nem algo para comer
ter uma casa	senão vivíamos na rua sem uma cama sem comida, sem roupa, sem água limpa
learn	I can learn at school and we have friends
ter uma escola	para aprender todas as coisas do mundo
ser feliz como as outras crianças	sinto que posso ser feliz com esse direito
ter água limpa p/ beber porque eu preciso	ter água é preciso para a vida dos seres vivos diariamente
ter água	se não tivermos água morremos
uma família	as crianças precisam de companheiros para a sua vida. Uma família.

Quadro 8: Respostas à pergunta nº 5 do questionário de autorregulação (sequência didática "We are one")

#### 3.2.4. Síntese avaliativa do projeto

Numa análise das histórias exploradas nas sequências didáticas, e centrando-me no trabalho realizado no 2º semestre de estágio, creio que foram adequadas aos temas escolhidos e promoveram a consciência cívica nas crianças. A primeira história, “The Mixed-up Chamaleon”, abordou sobretudo questões de identidade e autoestima; a segunda, “Princess Smartypants”, abordou questões relacionadas com estereótipos e igualdade de género; e, por fim, a história “We are one” evidenciou a importância da união, tendo sido articulada com um trabalho sobre os direitos das crianças através da canção “We ´ve all got rights” e do jogo “A journey to a new planet”, o que permitiu reforçar os conceitos de dignidade, aceitação, respeito, tolerância e igualdade, a par dos direitos das crianças. Esta continuidade de temas permitiu evidenciar num primeiro momento a existência individual, perceber que cada um de nós é único mas que há igualdade para todos; num segundo momento, compreender que cada um de nós pode realizar-se pessoalmente, e de acordo com a sua identidade/personalidade, independentemente de ser menina ou menino; finalmente, com o terceiro e último momento, apreender que somos todos diferentes mas todos iguais, todos partilhamos o mesmo ar, o mesmo sol e todos formamos o Mundo. É importante que as crianças se consciencializem dos direitos humanos para se construírem enquanto cidadãos responsáveis, independentemente das diferenças étnicas, sociais, culturais, religiosas, etc. Portanto, concluo que as histórias usadas foram relevantes para desenvolver competências de cidadania, de acordo com os objetivos propostos, o que também foi evidente nalguns dos trabalhos produzidos e nas respostas às questões abertas dos questionários de autorregulação, como vimos anteriormente.

Uma síntese de alguns resultados quantitativos desses questionários, apresentada nos gráficos 9 e 10, permite concluir que o uso de histórias gerou globalmente sentimentos positivos e que as dificuldades sentidas pelos alunos nas atividades realizadas não foram muito expressivas, salientando-se nalguns casos a compreensão da segunda história, que era a mais longa e complexa do ponto de vista linguístico, e ainda a aprendizagem de vocabulário.

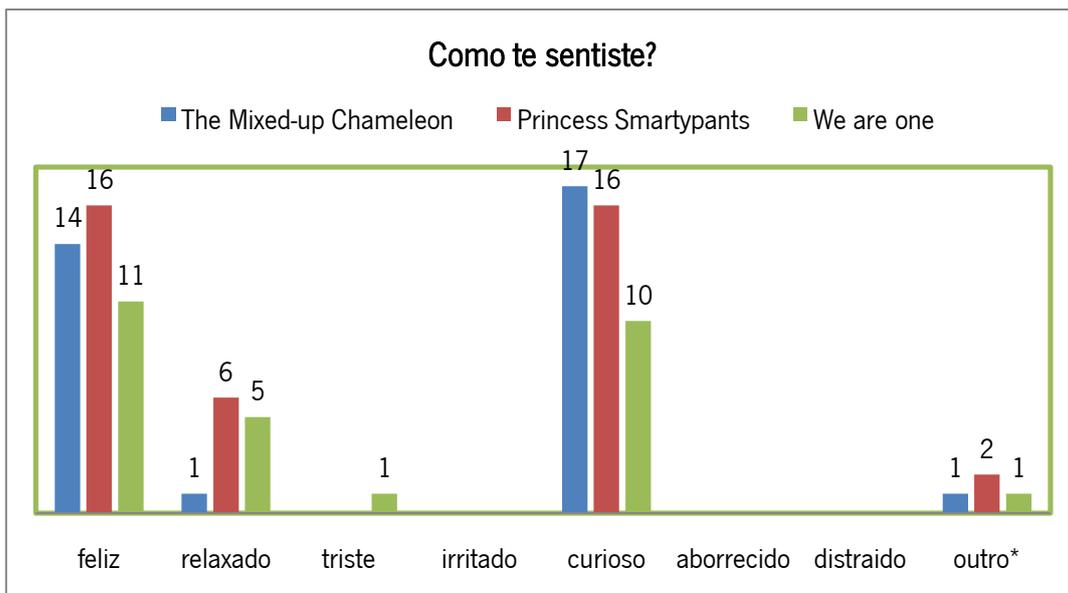


Gráfico 9: Resumo das respostas à pergunta n° 2 (comum aos questionários de autorregulação das três sequências didáticas)

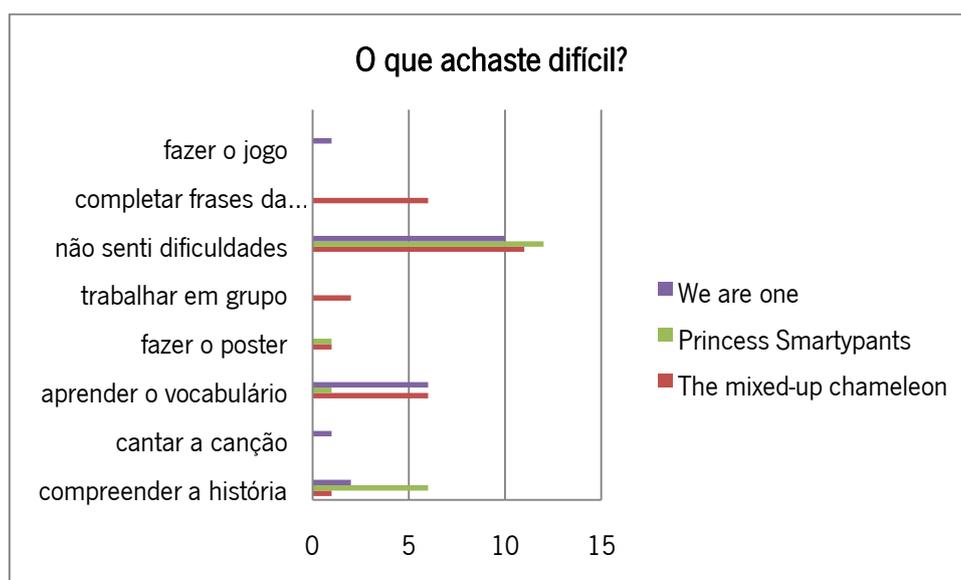


Gráfico 10: Resumo das respostas à pergunta n° 3 (comum aos questionários de autorregulação das três sequências didáticas)

Para complementar a avaliação aferida através dos questionários de autorregulação, no final do estágio foram colocadas oralmente algumas questões, no âmbito de um diálogo sobre o projeto e as aprendizagens realizadas. Pareceu-me uma abordagem mais próxima e autêntica dado que apreciámos sempre as nossas conversas, e julgo justificar-se na fase final do estágio uma vez que as crianças já estão mais à vontade e encaram estas perguntas com naturalidade porque já foram habituadas a refletir sobre as aulas e as suas aprendizagens.

Assim, as crianças responderam através de uma votação, respondendo “Sim”, “mais ou menos” ou “não”, levantando o braço às seguintes perguntas:

1. “Gostaram de aprender inglês com histórias?”
2. “Acham que usar histórias nas aulas de inglês vos ajudou a aprender melhor?”
3. “Gostariam de continuar a usar histórias nas aulas de inglês?”

Num total de 24 alunos presentes nesse dia, todos responderam com entusiasmo que gostaram de aprender Inglês com histórias e gostariam de continuar a usar histórias nas aulas de Inglês. Quanto à pergunta 2, apenas uma aluna (a criança com apoio de necessidades especiais) respondeu “mais ou menos” e os restantes indicaram que “sim”.

Perguntei-lhes por que razões achavam que usar histórias nas aulas de Inglês os ajudaram a aprender. Seguem algumas ideias das crianças que retive deste diálogo:

- ❖ Com as histórias aprendemos palavras novas;
- ❖ Aprendemos de forma mais divertida;
- ❖ Agora sabemos mais palavras em inglês que antes não aprendíamos;
- ❖ Ficamos mais motivados;
- ❖ Quando formos adultos saberemos falar Inglês e contar histórias;
- ❖ Ajudou-nos a perceber melhor.

Alguns alunos partilharam que se sentiam mais confiantes a falar inglês e que agora compreendiam melhor as histórias, ou seja, reconheciam que as histórias têm sempre mensagens implícitas. A forma como se exprimiram sobre esta ideia não me parecia muito clara inicialmente mas o diálogo permitiu esclarecer as suas ideias. Concluo que esta conversa foi positiva porque partilharam as suas opiniões de forma mais aberta através do diálogo do que através da escrita.

Sinto-me feliz com o impacto que as histórias tiveram na sua aprendizagem e por confirmar que se desenvolveram as competências pretendidas. Posso dizer que a implementação do projeto foi válida, dado que se cumpriram os objetivos propostos, e as histórias permitiram exercer uma prática que proporcionasse a reflexão e a aquisição de valores. De acordo com a pesquisa realizada sobre o uso de histórias na prática docente, pude observar que cativam as crianças, tanto que foram interagindo com mais confiança e com mais naturalidade comigo e com as

histórias, mostraram-se motivadas, participativas e, numa atitude de reflexão, foram capazes de ir avaliando as suas aprendizagens e as atividades desenvolvidas.

## Conclusões

Indubitavelmente, a metodologia de investigação-ação adotada no projeto de estágio foi uma experiência enriquecedora. Fomentou uma prática reflexiva onde aprendi a identificar problemas, planificar, intervir, analisar e autoavaliar a minha atuação. Aprendi a começar a explorar uma pedagogia para a autonomia, na qual os alunos participam ativamente, expressam ideias e opiniões pessoais, e fornecem feedback ao professor que contribui para que o ensino seja ajustado aos seus interesses e necessidades.

O estágio foi ainda uma experiência de partilha porque tive excelentes colaboradoras nas minhas supervisoras. Saliento que foi importante o apoio da orientadora cooperante e aprender com ela. Aprendi muito graças ao seu feedback, encorajamento e generosidade, quer pelo seu tempo dedicado quer pela sua entrega ao projeto. As nossas reuniões foram muito produtivas e pautaram-se pelo diálogo, pesquisa, troca de opiniões e ideias. A nossa relação assentou na confiança, honestidade e respeito; foi importante sentir-me incluída e valorizada pelo meu empenho. Através da observação de aulas e da partilha de ideias na análise da prática pedagógica, fui aos poucos pertencendo à comunidade educativa e consigo agora ver-me numa sala de aula e a ensinar inglês a crianças. Foi no terreno e com a ajuda de sugestões e correções que me fui construindo e sei que em cada em ano letivo em que puder lecionar, estarei em constante aprendizagem. Foram também valiosas as aulas da UC de conceção e avaliação de materiais didáticos de inglês para crianças que funcionaram como um “workshop” de suporte ao estágio, em que o grupo de mestrandas, com o apoio da professora supervisora, apresentou, debateu e reformulou as sequências didáticas, sempre num ambiente de abertura a partilha de ideias, dúvidas e opiniões. Foi outro fator decisivo na construção de materiais criados para as aulas de estágio e essa partilha de experiências permitiu-me aprender com as minhas colegas.

Inicialmente, a minha principal preocupação era a gestão de tempo e manter-me focada para não me desviar do plano de aula. O ambiente da turma era sereno e silencioso mas houve momentos em que foi necessário impor-me, e foi aos poucos que a minha postura se foi adequando e ajustando à gestão de tempo, e fui atuando com mais naturalidade. Assim, descobri que os silêncios são momentos de introspeção; as crianças precisam de tempo para assimilar e processar as suas ideias. Aprendi que as instruções têm que ser bem preparadas e muito bem explicadas antes de se iniciar qualquer tarefa, e é necessário confirmar sempre que são entendidas para uma boa gestão de tempo na realização de qualquer atividade, porque cada

criança tem o seu ritmo. Decorei canções para cantar com as crianças, e aprendi até a projetar um pouco mais a voz. Aprendi a expressar-me mais com gestos, sons e até caretas. Aprendi a dar mais tempo e espaço para as crianças se sentirem mais confiantes e se expressarem livremente. Compreendi que devo estar sempre atenta e ativa para não perder a atenção delas, mantendo o contacto visual. Entendi que fazer uma boa gestão da sua participação é ter um ângulo de visão abrangente; é dar oportunidade a todas e não apenas àquelas que levantam o dedo, pois é importante que todas se sintam visíveis e valorizadas.

Estar perante uma turma de vinte e seis crianças é um verdadeiro desafio. É sentir que elas são também as *nossas* crianças, pelo sentido de zelo e de responsabilidade, mas também pela qualidade de ensino e educação que tem que prevalecer sempre. É certificarmo-nos de que todas entenderam, se sentem capazes, e valorizar cada opinião, cada desenho, cada tentativa.

No que diz respeito às limitações, esta abordagem requer tempo e criatividade para a elaboração de material de apoio e de exercícios, e também implica um esforço maior na gestão de tempo e na monitorização da turma na realização de tarefas colaborativas. Contudo, creio que se esta abordagem passasse a ser mais comum nas escolas, as crianças poderiam adotar rapidamente novas rotinas. O uso da metodologia de investigação-ação também requer tempo por parte do estagiário e dos supervisores que o acompanham, e no caso dos orientadores cooperantes, é sabido que a lecionação de uma língua estrangeira no ensino básico obriga a que lecionem em mais do que uma escola e que a gestão da sua vida profissional se torna mais exigente.

Quanto a recomendações, recomendo vivamente o uso de histórias na aprendizagem da língua inglesa por variadíssimos motivos já enunciados ao longo do relatório, mas primeiramente porque esta abordagem agrada às crianças e promove um ambiente de sala de aula mais feliz, onde os alunos se sentem motivados e são mais participativos. Os momentos de conversas e debates são muito importantes para a expressão de ideias e opiniões, bem como para promover a autonomia e a educação em cidadania. Considero também que os livros deveriam fazer sempre parte integrante da vida de todos, particularmente as crianças, e recomendo o uso de *picturebooks* com ilustrações de encantar, uma escolha de histórias consciente que permita explorar temas relevantes e que as crianças irão sempre recordar. No contexto da aprendizagem da língua inglesa e na perspetiva de Mourão (2016), a partir dos *picturebooks* as crianças desenvolvem várias competências, aprendendo de forma autêntica, divertida e natural, sendo fundamental encarar a sua leitura como um espaço aberto a diferentes reações e planificando o seu uso de forma a potenciar aprendizagens diversificadas:

Overall, picturebooks are not *just* authentic texts because of the words they contain, for they enable language use through the learner's interpretation of the pictures, words and design, as these elements come together to produce a visual-verbal narrative which is disregarded when there is a focus on the words only. Taking the stance that picturebooks provide authentic opportunities for learners to interpret and respond to in English, it is important to acknowledge the different responses to be encouraged in EFL classes with pre-primary and primary children. (Mourão, 2016, p. 31)

## Referências Bibliográficas

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.

Borg, S. (2017). *Twelve tips for doing teacher research*. *Papers in TESOL*, 12, 163-185.

Burns, A. (2009). *Action research in second language teacher education*. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa [versão portuguesa].

Dikilitas, K., Smith, R., & Trotman, W. (2014). *Teacher-Researchers in Action*. IATEFL.

Ellis, G. (2016). *Promoting Learning literacy through picturebooks: Learning how to learn*. *CLELEjournal*, 4(2), p. 27-40.

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. London: British Council.

*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017). República Portuguesa, XXI Governo Constitucional.

Fortunato, M. (2018). *Glory! Glory! What 's in a story?.* *Sensos-e*, V(1), pp.88-100.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Ghosn, I., (2013). *Humanizing teaching English to young learners with children 's literature*. *CLELEjournal*, 1(1), pp.39-57.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore. Springer.

Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A., (2016). *O lugar da reflexão na formação e desenvolvimento profissional de professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Recife: Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Morgado, M. (2019). *Intercultural mediation through picturebooks*. *Comunicação e Sociedade*, vol. Especial. pp.163-183.

Mourão, S. (2016). *Picturebooks in the Primary EFL classroom: Authentic literature for an authentic response*. *CLELEjournal*, 4(1), p.25-43.

Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa - Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik (versão em português).

Raya, J. M., Lamb, T., & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*. New York: Mouton de Gruyter. ISBN: 978-1-61451-135-9

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vieira, F. (2011). *A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional*. LINGVARUM ARENA, 2, 9-25.

Vieira, F. (2016/2017). *Dossiê de Orientações Gerais, Mestrados em Ensino da Universidade do Minho – Estágio*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação (documento interno).

Vieira, F. (2017). Formação pós-graduada de professores: construindo uma pedagogia de experiência, rumo a uma educação mais democrática. *Educar em Revista*, 63, 85-101.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Vieira, F., Morgado, J.C., Silva, M., & Sá, J. (2014). Representations of academic life: Institutional and personal values. *Revista Eletrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 52-67.

## Anexos

### Anexo 1 – Grelha de observação de aulas

TEACHER AND LEARNER ROLES		FREQUENCY			
		M/S	S/S	N/S	N/O
<b>THE CHILDREN...</b>					
1. Enjoyment	smile, look happy and cheerful				
2. Relaxing	appear at ease and relaxed				
3. Vitality	are lively, spontaneous and expressive				
4. Motivation	appear to be interested and focused on the activity				
5. Openess	are open and receptive to learning				
6. Exploratory Drive	take initiatives and are curious, creative and active				
7. Communication & collaboration	are willing to interact in class and cooperate with peers				
	distribute the tasks among themselves				
8. Learning	show progress in learning				
	self-regulate the learning				
<b>THE TEACHER...</b>					
1. Encourages the Student 's critical thinking (moral values, creativity, imagination)					
2. Diversifies tasks and the work organization					
3. Shares or negotiates responsibilities and decisions					
4. Promotes open communication					
5. Uses clear language and clears doubts					

M/S: Most Students    S/S: Some Students    N/S: None Students    N/O: Not Observable

\*Adaptado a partir de Classroom Observation: Well-being and Involvement, de Ana Daniela Jesus, Catarina Francine, Fátima Sá, Filipa Abreu, Joana Araújo e de Vieira e Moreira, 2011, Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora, Lisboa: Ministério de Educação, pág. 36.

## Anexo 2 – Questionário inicial: “What’s your story?”

### *WHAT’S YOUR STORY?*

I. Responde a estas questões sobre as tuas preferências em relação às histórias. Sublinha as tuas respostas.

**1. Gosto de ...**

Ouvir contar histórias	Muito/ Mais ou menos/ Nada
Ler histórias	Muito/ Mais ou menos/ Nada
Ver histórias (na televisão)	Muito/ Mais ou menos/ Nada
Escrever histórias	Muito/ Mais ou menos/ Nada

**Costumo...**

Ouvir contar histórias	Muitas vezes/ Às vezes/ Nunca
Ler histórias	Muitas vezes/ Às vezes/ Nunca
Ver histórias (na televisão)	Muitas vezes/ Às vezes/ Nunca
Escrever histórias	Muitas vezes/ Às vezes/ Nunca

**Tens histórias em casa?** Muitas/ Algumas/ Nenhumas

**Gostas que te ofereçam histórias?** Sim / Não

**2. Qual é o tipo de histórias de que gostas mais?**

Aventuras / Contos de Fadas / Contos tradicionais e Fábulas/ Histórias de heróis/  
Histórias sobre acontecimentos verdadeiros/ Outras: \_\_\_\_\_

**3. Como te sentes quando lês ou ouves histórias?**

feliz / relaxado(a) / triste / irritado(a) / curioso(a) / aborrecido(a) / distraído(a)

**4. Se fosses uma personagem de uma história, quem gostarias de ser?**

---

**Gostarias de usar histórias mais vezes nas aulas de Inglês?** Sim/ Não /Talvez

**Achas que usar histórias na aula de Inglês pode ajudar-te a aprender melhor?** Sim/Não/Talvez

**Gostas de aprender Inglês?** Muito / Mais ou menos / Nada

A Professora: Sílvia Mota

## Anexo 3 – Sequência didática “It’s mine!”

DIDACTIC SEQUENCE						
<b>School</b>		<b>Teacher</b>	Silvia Mota	<b>Class</b>	3º Ano	
<b>Unit</b>	N/A	<b>Date/s</b>	13 e 14/06/2018			
<b>Theme/Title</b>	Picturebook: “It’s mine!”, by Leo Lionni					
<b>Project objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promote citizenship skills with the use of a story;</li> <li>- Evaluate the impact of pedagogical intervention in CC.</li> <li>- Evaluate the openness and willing to learn English with the use of stories (LC).</li> </ul>					
<b>Contents</b>	<b>Grammatical</b>	<b>Lexical</b>	<b>Cultural</b>	<b>Other</b>		
	Possessive Pronouns: revision (Mine;ours)	frog, toad, selfish butterfly, pond earth, air, water, rainbow, storm, fighting, bickering	- Using an authentic story - Citizenship values: sharing, friendship vs selfishness			
<b>Competences</b> (knowledge, abilities, attitudes, values)	<b>Communicative Competences (CC)</b>		<b>Learning Competences (LC)</b>			
	CC1: Understanding a story CC2: Learning vocabulary CC3: Retelling the story		LC1: Reflecting about learning LC2: Developing cooperative learning			
<b>Evaluation</b>	Reflection on Portfolio and discussion with the cooperating Teacher and Supervisor					
<b>Sequence development</b> (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	<b>Steps</b>		<b>C</b> <b>C</b>	<b>L</b> <b>C</b>	<b>Materials</b>	<b>Time</b>
	<b>1. Story telling</b> T shows the story book and projects the video of the story. As Ss watch and listen to the story, T identifies/explains new words, asks Ss to repeat them, and asks what happened and what is going to happen. T replays the video (without interruptions this time) and at the end retells the story. T and Ss talk about the story- citizenship values (sharing and friendship vs selfishness).		1 2 3		Book/video: “It’s mine”, by Leo Lionni	20'
	<b>2. Finding the story sequence:</b> T projects some sentences for the Ss to order them according to the story. T and Ss do the activity together.		1 3	2	Projector (order the sequence of the story)	10
	<b>3. Group Work: story poster</b> T organizes and monitors the groups; Each group has to build the story poster: writing the title of the story, sticking the story sequences in the right order, coloring a picture to stick on the top of the poster, writing a word or sentence about <b>friendship</b> . Groups show their posters to the class and read their word/sentence.		1 3	1 2	Scissors, glue, crayons, worksheet, a poster paper.	20

Video: It’s mine! By Leo Lionni : <https://www.youtube.com/watch?v=Ny25RTHX4vo>

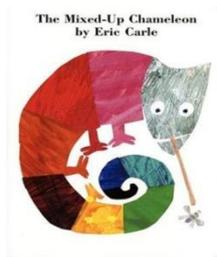
## Anexo 4 – Sequência didática “The Mixed-up Chameleon”

DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher	Silvia Mota	Class	4º ANO
Uni		Date/s	14 e 15/11/2018		
Theme/Title	The Mixed-up Chameleon				
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promote communicative competences</li> <li>- promote citizenship skills with the use of a story;</li> <li>- promote self-regulation.</li> <li>- evaluate the impact of the pedagogical intervention;</li> </ul>				
Contents	<b>Grammatical</b>	<b>Lexical</b>	<b>Cultural</b>	<b>Other</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “I wish I could be...”</li> <li>- Red – reddish, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animals: Chameleon, fly, flamingo, fox, fish, deer, giraffe, turtle, elephant, seal, people.</li> <li>- Animals characteristics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- using an authentic story.</li> <li>- Citizenship value: Identity.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- improve self-esteem.</li> </ul>	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	<b>Communicative Competences (CC)</b>		<b>Learning Competences (LC)</b>		
	CC1: Understanding a story. CC2: Learning vocabulary. CC3: Retelling the story. CC4: Telling about oneself (I wish I could be...)		LC1: Searching for information. LC2: Developing cooperative learning. LC3: Reflecting about learning.		
Evaluation (if applicable)	Self-regulation (questionnaire) Reflection on Portfolio and discussion with the cooperating Teacher and Supervisor.				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	C	L	Materials	Time
		C	C		
	<b>LESSON 1</b>				
	<b>1. Story telling.</b>				
	T shows the story book and presents the author. T introduces the main character – a chameleon. T finds out what the Ss already know or think they know about chameleons. T writes on the blackboard what Ss say about the animal. T challenges Ss to find out more about it at home and bring information to the next class. T projects the video of the story. While Ss watch and listen to the story the T asks them what is happening. T identifies/explains some vocabulary and asks Ss to repeat them. T replays the video without interruptions this time. T call Ss´ attention to what does the chameleon say along the story? – “I wish I could be...” and asks them what it means. T helps the Ss retell the story by asking questions and showing the pages in the storybook what the story is about.	1 2 3	1 3	Book/Video: “The mixed-up chameleon”	40’

	<p>T asks: "What ' s the moral of the story?"</p> <p>T and Ss talk about values: self-esteem, identity and acceptance.</p>				
	<p><b>2. Worksheet activity</b></p> <p>T uses Flashcards to teach the names of animals and fixes the flashcards on the blackboard. Ss repeat them.</p> <p>Listening and writing activity: T hands out a worksheet to the Ss and reads a part of the story. Ss listen and have to fill in the blanks.</p> <p>Correction: T and Ss read and do the correction (worksheet projected). Ss read the text and go to the blackboard to add sentences about the animals ' characteristics (see attachment; p8, 9).</p> <p>Ss add animals ' parts on the chameleon according to the story and colour it.</p> <p>T projects the picture of the mixed-up chameleon. Ss can finish the drawing at home.</p>	1 2 3	3	Flashcards Worksheet Crayons Projector	20
	<p><b>LESSON 2</b></p> <p><b>3. Group work</b></p> <p>T checks what information the Ss search at home about chameleons.</p> <p>T remembers the Ss that according to the first questionnaire they answered to the question: " <i>Se pudesses ser uma personagem de uma história, qual serias?</i>" Now T asks them: "What would you like to be?" "Why?" "What do you like/ don ' t like?"</p> <p>T gives an example and writes it on the blackboard ("I wish I could be a singer. I like music").</p> <p>T organizes groups and explains that each group will make a poster. The title of each poster is "This is us!". She projects language items that can be used in group work and tells Ss they can use dictionary.</p> <p>Ss have to write a sentence about themselves: "<b>I wish I could be</b> Batman. I like superheroes."</p> <p>Ss can draw and colour a picture about the story or about their "wish".</p> <p>Groups show their posters to the class and each one reads his/her own sentence. Posters will be posted in the classroom.</p>	2 4	1 2	Scissors, glue, crayons, worksheet, poster paper Dictionary	50
	<p><b>4. Self-regulation - Questionnaire</b></p> <p>T hands out a questionnaire to the Ss (attachment III).</p>		1 3	Questionnaire : « Tell me... »	10

## Anexo 4.1 – Questionário de autorregulação da sequência “The Mixed-up Chameleon”



### “Tell me...”

Diz-me o que pensas sobre estas aulas. Nas perguntas 1 a 3, sublinha as respostas. Nas perguntas 4 e 5, escreve o que pensas.

- |                                |                         |
|--------------------------------|-------------------------|
| 1. Gostei da história          | Sim/ Mais ou menos/ Não |
| Compreendi a moral da história | Sim/ Mais ou menos/ Não |
| Gostei das atividades          | Sim/ Mais ou menos/ Não |
| Gostei de trabalhar em grupo   | Sim/ Mais ou menos/ Não |
| Aprendi o vocabulário novo     | Sim/ Mais ou menos/ Não |

### 2. Como te sentiste quando ouviste a história? (podes acrescentar outra ideia)

feliz / relaxado(a) / triste / irritado(a) / curioso(a) / aborrecido(a) / distraído(a)

### 3. O que achaste difícil? (podes acrescentar outra ideia)

compreender a história / completar frases sobre a história / aprender vocabulário / fazer o poster / trabalhar em grupo / não senti dificuldades / \_\_\_\_\_

### 4. O que aprendeste com a história?

---

---

---

---

---

### 5. Cada um de nós é especial. Concordas ou discordas? Porquê?

---

---

---

---

Thank you!

## Anexo 5 – Sequência didática “Princess Smartypants”

DIDACTIC SEQUENCE						
School		Teacher	Silvia Mota	Class	4º ano	
Unit (if applicable)		Lesson/s Date/s	nº 26, 27, 28 03/01;10/01;11/01/2019.			
Theme/Title	Princess Smartypants, by Babette Cole					
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promote communicative competences.</li> <li>- Promote citizenship skills with the use of a story.</li> <li>- Promote self-regulation.</li> <li>- Evaluate the impact of pedagogical intervention.</li> </ul>					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practise the simple present of key verbs to describe appearance, e.g. <i>has, looks, wears.</i></li> <li>- Giving reasons using <i>because.</i></li> </ul>	Fairy tale, smartypants, usually, typical, smart/clever, coat of arms, royalty, king, queen, prince, princess, crown, is wearing, , clothes, dress, uniform, medals, castle, pets, slugs, horse, pony, forest, firewood, like, pretty/beautiful, ugly, brave, handsome, blonde, obedient, well-behaved, kind, frightened, husband, task, roller-disco, tower, miles, warty toad, hurry.  <u>Verbs:</u> enjoy, stop, feed, challenge, invite, ride, rescue, chop, take shopping, command, retrieve, accomplish, turn up, tame.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Smartypants. Meaning</i></li> <li>- Social titles: Miss./Mrs./Ms.</li> <li>- Cross-curricular with History: castles, royalty and coats of arms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Citizenship/diversity: promoting equal opportunities by questioning gender stereotypes.</li> <li>- Conceptual reinforcement: cause and effect; problems and solutions.</li> </ul>		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)			
	CC1: Understanding a story. CC2: Learning vocabulary. CC3: Reading and speaking.		LC1: Learning strategies: memorising, matching, classifying, and hypothesising. LC2: Reflecting about learning.			
Evaluation (if applicable)	Self-regulation (questionnaire) Reflection on Portfolio and discussion with the cooperating Teacher and Supervisor.					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps		C C	L C	Materials	Time
	<b>Lesson I</b> <b>1. Story telling: dialogue about fairy tale and the picturebook.</b> T explains to the Ss that they are going to work on a fairy tale. T writes 'fairy tale' on the blackboard. T asks: "What's a fairy tale? What fairy tale do you		2	1	Book: "Princess Smartypants".	5'

	<p>know? Do you like fairy tale?</p> <p>T shows a picture of a fairy tale book cover.</p> <p>T introduces the storybook and topic.</p> <p>T shows the book and explores the title “Princess Smartypants”.</p> <p>T says: “There are two words in «smartypants».</p> <p>What are they? smart + pants. This shows that Princess Smartypants is... intelligent.</p> <p>T writes “smart=intelligent” on the blackboard.</p> <p>T explains that the word “<i>smartypants</i>” is a name often used by children to describe someone they do not like because this person thinks she is cleverer than everyone else.</p> <p>T asks to Ss: “Do you think that Princess Smartypants thinks she is very clever?”</p>				
	<p><b>2. Understanding the meaning of the words ‘typical’ and ‘usually’:</b></p> <p>T shows a picture of princesses and shows the book cover.</p> <p>T explores the book cover and says: “Look at the princess. She is not a typical princess. How does the princess like?”</p> <p>T says: How do I like? Look at me!</p> <p>(The princess is wearing a jumpsuit; she is on motorcycle).</p> <p>T starts by asking them what usually happens in a traditional fairy tale.</p> <p>T explains the words “typical” and “usually”.</p> <p>T asks: “What do typical princesses look like?”</p> <p>“What are typical princes like?”</p> <p>“What usually happens in a traditional fairy tale?”</p> <p>T shows the picture of the princess and her pet dragons on the title page.</p> <p>T asks: “What is she wearing? Is this typical?”</p> <p>“What do you think the story will be like?” “Typical or not?”</p> <p>T writes a list of some predictions to check them after reading the story.</p>	2 3	1		10’
	<p><b>3. Coat of arms.</b></p> <p>T shows the coat of arms on the inside cover and asks:</p> <p>“Do you know what this is and who usually has them?” (Kings and queens and other aristocracy like dukes)</p> <p>“Does it look like a normal coat of arms?”</p> <p>“Do people in Portugal have coats of arms?”</p> <p>T shows the Portuguese coat of arms and the U.K. one. (See attachment on page 6)</p> <p>T asks Ss to check at home, for homework, what the coat of arms of Guimarães and their favourite</p>	2		Book/Projector	5’

	<p>football team look like.</p>				
	<p><b>4. Playing 'Typical' game.</b></p> <p>T shows three cards: 'typical princes'; 'typical princesses' and 'not typical'.</p> <p>T sticks them on the blackboard. Next, T chooses one or two cards with a statement to match on to one of the typical card. For example, "are usually very beautiful" belongs to the category 'typical princesses'. T sticks this card under the correct heading on the blackboard. T repeats this three or four more of the cards.</p> <p>T makes a few mistakes to introduce some humour.</p> <p>T revises some of the key words on the cards using mime and showing the picturebook (handsome; beautiful; wears; uniform; rescue; brave; ugly; fat; riding horses/bicycles; well-behaved; frightened; pets; castle).</p> <p>T distributes some 'Typical' cards to the Ss and they have to read the sentence, translate, and stick it under one of the three cards stuck on the blackboard. (Typical princes; typical princesses; not typical).</p>	<p>2 3</p>	<p>1</p>	<p>Cards /worksheet "Typical"</p>	<p>20'</p>
	<p><b>Lesson II</b></p> <p><b>1. Story telling: reading and understanding the story</b></p> <p>T projects the video up to page 6 and explains the vocabulary.</p> <p><u>Page 1</u>: "Princess Smartypants did not want to get married. She enjoyed being a Ms." (<a href="#">She enjoys/likes to be single</a>)</p> <p>T points out some details on the pictures and asks if they are typical. On page 1 the room is untidy, the princess is not wearing shoes, and the horse is sitting on the sofa.</p> <p><u>Page 2</u>: "<b>Because</b> she was very pretty and rich, all the princes wanted her to be their Mrs. (<a href="#">The princes wanted to be married with Princess Smartypants</a>)</p> <p>T asks: "<b>Why</b> do the princes want to marry Princess Smartypants? <b>Because</b> she was very pretty and rich, all the princes wanted her to be their Mrs".</p> <p>T explains the social titles: "Ms." And "Mrs."</p> <p>On page 2 the princess is still wearing dungarees (not typical) and a crown (typical) and is sitting on a throne (typical). She is painting her nails with nail varnish, which is rude and impolite.</p> <p>T asks: "Do the princes look like typical princes?" Why? The princes all look very typical <b>because</b> they are wearing uniforms with lots of medals.</p> <p><u>Page 3</u>: "Princess Smartypants wanted to live in her castle with her pets and do exactly as she pleased". (<a href="#">She wanted to do what she wants/ she</a></p>	<p>1 2</p>	<p>1</p>	<p>Book/video Worksheet</p>	<p>15'</p>

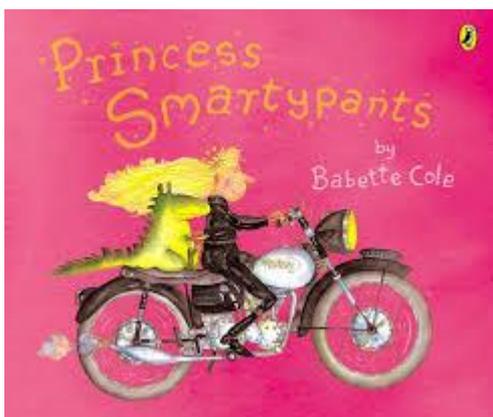
	<p>wanted to be independent)</p> <p>Pages 3 and 4 the princess is still wearing the same clothes and she is doing work as servants usually do – cleaning/washing her pets (not typical), but she lives in a castle (typical). There is washing hanging on the castle towers (not typical) and a flag (typical).</p> <p>T asks what the Ss think about Princess Smartyants:</p> <p>“Does she look like a typical princess?”</p> <p><u>Page 5</u>: “«It’s high time you smartened yourself up»(“You don’t look like a princess. You are so untidy), said her mother, the Queen.”</p> <p>“Stop messing about with those animals and find yourself a husband!”(“Stop playing with those animals and start looking for a husband”)</p> <p>T asks if the king and the queen look typical (crown, throne, beautiful clothes, uniform, medals).</p> <p>T points out the expressions on the faces of Princess Smartyants and the king (She looks very angry; he looks frightened).</p> <p><u>Page 6</u>: “Suitors were always turning up at the castle making a nuisance of themselves. (Princes were coming at the castle and their presences annoy/cause trouble to the Princess).</p> <p>“Right,” declared Princess Smartyants, “whoever can accomplish the tasks that I set will, as they say, win my hand.”(The person that can do the tasks can marry me).</p> <p>Showing page 6 T asks Ss: “What do you think it will happen next?”</p> <p>T projects the story from page 7 until page 19 without interruptions first, and next reviews all the pages.</p> <p><u>Page 7</u>: “She asked Prince Compost to stop the slugs eating the garden.”</p> <p>T explores some of the details in the pictures:  How do the slugs look? (Gigantic and dangerous),  How does the prince look? (Frightened) and What is he wearing? (a uniform, medals, a crown). Is the prince brave or clever? ’</p> <p><u>Page 9</u>: “She asked Prince Rushforth to feed her pets.”</p> <p><u>Page 10</u>: “She challenged Prince Pelvis to a roller-disco marathon.”</p> <p><u>Page 11</u>: “She invited Prince Boneshaker for a cross-country ride on her motorbike.”</p> <p><u>Page 12</u>: “She called on Prince Vertigo to rescue her from her tower.”</p> <p><u>Page 14</u>: “She sent Prince Bashthumb to chop some firewood in the royal forest.”</p> <p><u>Page 15</u>: “She suggested to Prince Fetlock that he might like to put her pony through its paces.”</p>				
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

	<p><u>Page 16</u>: “She told Prince Grovel to take her mother, the queen, shopping.”</p> <p><u>Page 17</u>: “She commanded Prince Swimbladder to retrieve her magic ring from the goldfish pond.”</p> <p><u>Page 19</u>: “None of the princes could accomplish the task he was set. They all left in disgrace. «That’s that then» said Smartypants, thinking she was safe.”</p>				
	<p><b>2. Dialogue/ understanding the story:</b></p> <p>T projects the video with interruptions to identify/explain vocabulary and some details.</p> <p>T asks: “How does the Princess Smartypants look? Does she look happy? (She looks happy, not tired and not frightened).</p> <p>“How do the princes look? (They are very tired/frightened).</p> <p>“Do the princes have typical names?” “These are very funny names”.</p> <p>T explores/explains the princes’ names which are related with their tasks showing the page of each prince.</p> <p>T writes princes’ names on the blackboard and explains their meaning.</p> <p>Compost (adubo); Rushforth (apressado); Pelvis (bacia); Boneshaker (abana ossos); Vertigo (vertigem); Bashthumb (topada no polegar); Fetlock (boleto do cavalo); Grovel (servo, escravo); Swimbladder (bexiga natatória- órgão de peixe); Swashbuckle (heróico, macho).</p> <p>T says: “The princess chose the princes for special reasons. Right? Why?”</p> <p>Ss will use mother tongue to explain the reasons.</p> <p>T asks Ss to try to memorize the princes’ names.</p>	1 2 3	1	Book Projector	10’
	<p><b>3. Worksheet ‘princes and tasks’ :</b></p> <p>T distributes a worksheet ‘Princes and tasks’ .</p> <p>Ss write the princes’ name and match to the correct task.</p> <p>T checks the answers and asks Ss to read out loud the sentences.</p>	3	1	Worksheet ‘princes and tasks’	10
	<p><b>4. Use and practice ‘Because’ (cause and effect).</b></p> <p>T gives some examples/reasons why the princes could not accomplish the tasks.</p> <p>T explains what “because” means.</p> <p>T shows each page of the book relating the tasks and projects some possibilities of sentences.</p> <p>“Prince Compost can’t do his task <u>because</u> the slugs are too big”; Prince Rushforth can’t do his task <u>because</u> the pets are too dangerous”</p> <p>T uses this opportunity to explain what “too” means and also the adjectives.</p>	1 2 3	1	Worksheet – True or false	25’

	<p>Ss practice speaking and reading new vocabulary (fierce, dangerous, tiring, slippery, and frightening).</p> <p>T hands out a worksheet to Ss to work in pairs and to practice using and recognising `because`. (See worksheet `true or false` attachment).</p>				
	<p><b>Lesson III</b></p> <p><b>1. Reading/listening the rest of the story:</b></p> <p>T asks Ss to guess what is going to happen next.</p> <p>T shows the video of the story.</p> <p><u>Page 20</u>: "Then Prince Swashbuckle turned up."</p> <p><u>Page 21</u>: "He stopped the slugs eating her garden...fed her pets..."</p> <p><u>Page 22</u>: "...roller-discoed until dawn...rode for miles on her motorbike..."</p> <p><u>Page 23</u>: "He rescued her from her tower."</p> <p><u>Page 24</u>: "He found some firewood to chop in the forest. He even tamed her horrid pony..."</p> <p><u>Page 25</u>: "took her mother, the Queen, shopping and retrieved her magic ring from the goldfish pond. Prince swashbuckler didn't think Princess smartypants was so smart."</p> <p><u>Page 26</u>: "So she gave him a magic kiss..."</p> <p><u>Page 27</u>: "...and he turned up into a gigantic warty toad!"</p> <p><u>Page 28</u>: "Prince Swashbuckle left in a big hurry!"</p> <p><u>Page 29</u>: "when the others princes heard what happened to Prince Swashbuckle, none of them wanted to marry Smartypants...so she lived happily ever after."</p> <p>T identifies/explains some vocabulary.</p> <p>T asks Ss to retell the story.</p>	1 2	1	Video Book	20'
	<p><b>2. Dialogue/ gender stereotypes:</b></p> <p>T and Ss check if their predictions in lesson I actually happened.</p> <p>T asks what the Ss think about the story:</p> <p>T asks: "Did you like the story? Is it a funny story?"</p> <p>"Do you like the ending? Is the ending typical?"</p> <p>T asks what the message of this story is.</p> <p>T identifies some princesses from other fairytales like Jasmim, Mulan, Pocahontas, Brave, Moana.</p> <p>T asks: "Is Princess Smartypants different? Why?"</p> <p>"Do you think that girls and boys have the same rights and duties in the real life? Are girls and boys equal? Do they have the same power?"</p>	1	2		10'
	<p><b>3. Designing the class' coat of arms.</b></p> <p>T asks if they have checked what the coat of arms of Guimarães looks like. T shows Guimarães coat of arms.</p> <p>T projects the princess smartypants' coat of arms and gives some examples/options to create their</p>		2	Worksheet "My coat of arms"; Pencil, crayons Glue and scissors.	20'

	<p>own coat of arms.</p> <p>T hands out a worksheet to Ss to design their personal coat of arms (See attachment, page 13). Ss have to draw symbols, whatever they like (their favourite sport, dream job, favourite animal/pet, a nature element, an event, family, a book, a toy).</p> <p>Ss identify their coat by writing the name. They finish colouring it at home.</p> <p>Ss glue the coat of arms on their notebook.</p>				
	<p><b>4. Self-regulation questionnaire.</b></p> <p>T hands out a questionnaire to the Ss (see attachment).</p>		2	Questionnaire "Tell me..."	10'

## Anexo 5.1 – Questionário de autorregulação da sequência “Princess Smartypants”



“Tell me...”

Diz-me o que pensas sobre estas aulas.  
Nas perguntas 1 a 3, sublinha as respostas.  
Nas perguntas 4 e 5, escreve o que pensas.

- |                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| 1. Gostei da história      | Sim/ Mais ou menos/ Não |
| Compreendi a história      | Sim/ Mais ou menos/ Não |
| Gostei das atividades      | Sim/ Mais ou menos/ Não |
| Aprendi o vocabulário novo | Sim/ Mais ou menos/ Não |

### 2. Como te sentiste quando ouviste a história? (podes acrescentar outra ideia)

feliz / relaxado(a) / triste / irritado(a) / curioso(a) / aborrecido(a) / distraído(a)/

### 3. O que achaste difícil? (podes acrescentar outra ideia)

compreender a história / aprender vocabulário / fazer os exercícios /trabalhar em pares/fazer o emblema/  
não senti dificuldades/\_\_\_\_\_

### 4. O que aprendeste com a história?

---

---

---

### 5. A princesa encontrou a sua felicidade à sua maneira. E tu, o que te faz feliz?

---

---

---

---

Thank you!

## Anexo 6 – Sequência didática “We are one”

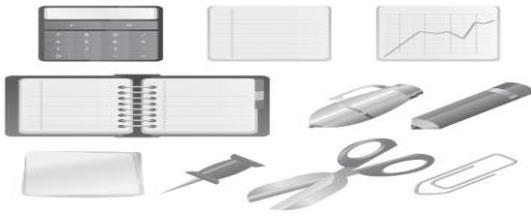
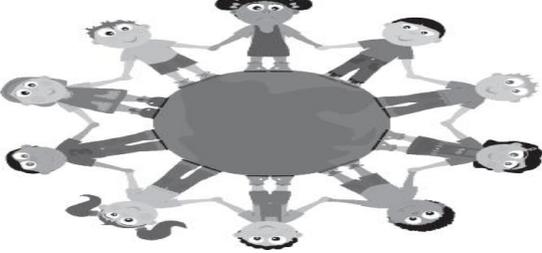
DIDACTIC SEQUENCE						
School		Teacher	Sílvia Mota	Class	4°	
Unit (if applicable)		Lesson/s Date/s	34,35, and 36 31/01; 06/02; 07/02.			
Theme/Title	“We are one” - Different but the same.					
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promote communicative competences.</li> <li>- Promote citizenship skills with the use of a story.</li> <li>- Promote self-regulation.</li> <li>- Evaluate the impact of pedagogical intervention.</li> </ul>					
Contents	<b>Grammatical</b>	<b>Lexical</b>	<b>Cultural</b>	<b>Other</b>		
	We ´ve = we have got.	<b>Book:</b> Different, same, Light, lightly, created, earth, people, breathe, spot, remember, fluffy, feathers, feelings, sounds, thing, individually, around, shines, makes, hearts, love, care, miracles, universe, share, sacred, land, bless, glows, being.  <b>Song:</b> rights, Home, well fed, place, have a say, cure, around, refugee, shipped abroad, join, ignored, law, young, fool, believe, need three square a day, proud, truth,	- Using a Story/poem: “We are one”, by Jennifer Black.  - Using the UNICEF song: “We ´ve all got rights.”  - Cross-curricular link with <i>Estudo do meio</i> .	- Citizenship values: - Concept of Oneness, unity.  - Protecting the planet.  - Children ´s Human rights.		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	<b>Communicative Competences (CC)</b>		<b>Learning Competences (LC)</b>			
	CC1: Understanding a story. CC2: Learning vocabulary. CC3: Reading and speaking.		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting about learning. LC3: Reflecting about citizenship values			
Evaluation (if applicable)	Self-regulation (questionnaire) Reflection on Portfolio and discussion with the cooperating Teacher and Supervisor.					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	<b>Steps</b>		<b>CC</b>	<b>LC</b>	<b>Materials</b>	<b>Time</b>
	<b>LESSON I</b>  <b>1. Storytelling: “We are one”, by Jennifer Black.</b> T says that they are going to watch a video: a story written as a rhythmic poem. T projects the cover of the picturebook and presents the title and the author. T asks: What can you see?		1 2 3	3	Picture story on video. Projector/Video (3:58 ´)	20 ´

	<p>T shows the video of the story “We are one”.</p> <p>T asks SS to say briefly what the story is about.</p> <p>What does the title mean?</p> <p>T replays the video with interruptions and explains/identifies the vocabulary.</p> <p>T asks Ss to identify the repetition of some sentences.</p> <p>“We are all one but different/ Different but the same”;</p> <p>“So one thing to remember is...</p> <p>Ss repeat the sentences.</p>				
	<p><b>2. Dialogue/Comprehension of the story:</b></p> <p>T asks: “Do you like the story? What is the message of the story? Is the message just for children?</p> <p>T projects a summary:”We are one”.</p> <p>(See attachment PP).</p> <p>Why is this round? (Earth is round; Life is circular; everything is linked; We are one).</p> <p>In Portuguese, T explains that the story is a rhythmic poem that introduces the beauty of Oneness and unity.</p> <p>T explains that the author wrote this book for children but also to the child within each adult to remind us that no matter our age, nationality, gender, faith, species, or language, we are all one family.</p> <p>T gives to Ss a worksheet with a part of the poem.</p> <p>Ss have to fill in the blanks, colour the image of the cover book, and write some words of what they see. Ss glue the worksheet on their notebook. (See Attachment).</p> <p>Ss to repeat the sentences on the worksheet. Each row of the class says one of the sentences.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>1</p> <p>3</p>	<p>Projector: Video</p> <p>Power point.</p> <p>Worksheet/image.</p> <p>Pencils, glue.</p>	<p>40’</p>
	<p><b>LESSON II</b></p> <p><b>1. Learning about children ´s rights: Introduction.</b></p> <p>T recalls the beauty of life but also reminds that it is very important to protect our planet.</p> <p>T tells Ss that all human beings no matter their age, where they live, their culture or socioeconomic status, have similar basic needs: nutritious food, health care, shelter, education, protection from harm,...every person has the right to have these needs fulfilled.</p> <p><b>2. Listening to the song “We ´ve all got rights”/Dialogue.</b></p> <p>T says that they are going to watch a video and listen to a song.</p> <p>T asks: Do you like the song?</p> <p>What does the title mean?</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>3</p>	<p>Projector: song</p> <p>Video (3:23 ´)</p>	<p>30’</p>

	<p>What are `rights`?</p> <p>T replays the video and identifies the vocabulary.</p> <p>Which rights are mentioned in this song?</p> <p>“Do you know what human rights are? Do children have rights?</p> <p>Ss identify some rights and T writes them on the blackboard.</p> <p>T explains that `rights` are things that every child should be able to have or to do in order to survive and grow to reach their potential.</p> <p>T asks:” Do you know UNICEF?</p> <p>T explains the abbreviation of UNICEF (United Nations International Children’s Emergency Fund).</p> <p>(In Portuguese)T explains that UNICEF works to save children’s lives, to defend their rights, and to help them fulfill their potential, from early childhood through adolescence. And never gives up.</p> <p>T informs that their rights are written in the Convention on the rights of the child.</p> <p>T shows a diagram with the four categories of interests of the child. (See attachment)</p> <p>T asks: Why should children learn about their rights?</p> <p>Do all children have these rights?</p>				
	<p><b>3. Activity: A journey to a new planet:</b></p> <p>T says that they are going to play a game:</p> <p>UNICEF chose the class to make some decisions for the well being of children.</p> <p>T explains that the class has been chosen to live on a new planet. Since they will set up a new society there, Mission Control wants them to have all the things they need in order to live and grow.</p> <p>Mission Control has given them 20 things to take with them, one per card.</p> <p>Each of the twenty cards can be classified in one of two categories:</p> <p>NEEDS/RIGHTS: protected as RIGHTS in the Convention on the Rights of the Child (indicated by the corresponding article number in the chart below- see attachment).</p> <p>WANTS: not protected as rights since they <i>generally</i> are not necessary for a child’s survival, growth and development.</p> <p>T projects the cards and identifies them.</p> <p>Each pair of students receives a set of cards and the class reviews the cards together.</p> <p>T announces that Mission Control has just sent a</p>	<p>2</p> <p>3</p>	<p>1</p>	<p>Projector</p> <p>Cards</p> <p>Worksheet “A journey to a new planet”.</p>	<p>30’</p>

	<p>message: because space is limited on the spaceship to the new planet, each pair has to eliminate 5 of the 20 items. Each pair decides on the 5 items to eliminate and sets these cards aside.</p> <p>Mission Control announces that there is still less space available and each pair may take only 10 items. Each pair eliminates 5 more items, leaving the 10 they think are most essential.</p> <p>Each pair joins another pair and they compare the cards they've chosen.</p> <p>Each group negotiates a set of 10 they all agree on. T gives to each group the worksheet "A journey on a new planet" to write what each group has decided. (See attachment II, p. 6).</p> <p>T fixes the 10 cards of each group and check with Ss the cards most chosen. T projects the Needs cards.(p.8)</p> <p>The class discusses about the game: Which items were most commonly eliminated? Why?Why was the second round of eliminations more difficult? What is the difference between "wants" and "needs"? T projects a diagram.(p. 7) Are wants and needs different for different people? Why don't all children in the world have what they need? T congratulates the Ss as UNICEF collaborators for their good work.</p>				
	<p><b>LESSON III</b></p> <p><b>1. Group work: Class poster: "We are one"</b></p> <p>T plays the video to listen the song "We've all got rights" and T and Ss sing together.</p> <p>T asks: Why is important that the children learn their rights?</p> <p>T explains that children and young people must learn to exercise their rights responsibly as part of the duties of citizenship.</p> <p>T says that they will produce a poster titled "we are one" about children's rights. The poster has the shape of a planet.</p> <p>Ss draw a right, write a sentence about the children's right, and write their name.</p> <p>All the drawings are attached on the class poster.</p>	3	1 3	Poster sheets crayons glue	50
	<p><b>4. Self-regulation - Questionnaire</b></p> <p>T hands out a questionnaire to the Ss (attachment III, p.9).</p>		2	Questionnaire "We are one?"	10'

Anexo 6.1 – UNICEF Cards “Wants & Needs”

 <p>HEALTH CARE</p>	 <p>OPPORTUNITIES TO SHARE OPINIONS</p>
 <p>DECENT SHELTER</p>	 <p>NUTRITIOUS FOOD</p>
 <p>EDUCATION</p>	 <p>CLEAN AIR</p>
 <p>PLAYGROUNDS AND RECREATION</p>	 <p>OPPORTUNITIES TO PRACTICE YOUR OWN CULTURE, LANGUAGE AND RELIGION</p>
 <p>FAIR TREATMENT AND NON DISCRIMINATION</p>	 <p>CLEAN WATER</p>

Anexo 6.2 – Diagrama: diferença entre as cartas correspondentes aos Direitos vs. Vontades

