



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvy da Fonte Ferreira

**O desenvolvimento de competências de
cidadania com recursos artísticos:
uma experiência no ensino de Inglês a crianças**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvy da Fonte Ferreira

**O desenvolvimento de competências de
cidadania com recursos artísticos:
uma experiência no ensino de Inglês a crianças**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Flávia Vieira

junho de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha família pelos seus sacrifícios em prol dos meus sonhos e objetivos e todo o apoio incondicional. Ao Herminio e ao Henrique por todo o amor e compreensão.

À Ana, pela companhia, apoio moral e acima de tudo, a amizade.

Aos alunos com quem tive o prazer de trabalhar por me terem recebido de forma calorosa e terem participado nas atividades e tarefas que lhes propus.

Às minhas orientadoras, por toda a disponibilidade e orientação.

À minha supervisora da universidade, Prof. Doutora Flávia Vieira por cada questão colocada, comentário redigido e sugestão proposta.

Aos colegas que embarcaram no Mestrado juntamente comigo por toda a partilha e entreaajuda.

A todos os professores que através da sua dedicação e persistência transmitem saberes, criam laços e ajudam a formar seres humanos.

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.

O desenvolvimento de competências de cidadania com recursos artísticos: uma experiência no ensino de Inglês a crianças

Resumo

O presente relatório de estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico faz uma descrição fundamentada do projeto de intervenção subordinado ao tema: “O desenvolvimento de competências de cidadania com recursos artísticos: uma experiência no ensino de Inglês a crianças”.

O projeto foi iniciado numa turma do terceiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico num contexto educativo e posteriormente desenvolvido numa turma do 4º ano de outra escola do mesmo agrupamento. Os objetivos do projeto foram os seguintes: conhecer as perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa; promover competências de cidadania através do uso de recursos artísticos; promover a competência de aprender a aprender através da autorregulação; avaliar o potencial do uso de recursos artísticos na promoção de competências de cidadania. O projeto foi desenvolvido a partir da observação direta de aulas no contexto educativo e do levantamento documental. Os valores de cidadania explorados foram a inclusão, a consciência ambiental e a bondade, através de três recursos artísticos: a literatura infantil, a música e a dramatização. Foram utilizados instrumentos de autorregulação no fim de cada sequência didática para determinar o potencial de cada recurso no desenvolvimento desses valores e a receptividade das crianças às propostas didáticas.

Os resultados indicaram que o projeto promoveu o desenvolvimento de valores de cidadania e foi observada uma perceção positiva das crianças em relação à aprendizagem da língua inglesa e à utilização dos três recursos explorados, os quais fomentaram um papel participativo e ativo das crianças na construção desses valores, a par das aquisições linguísticas.

Palavras-chave: cidadania, ensino de inglês a crianças, recursos artísticos

The development of citizenship competences through artistic resources: an experience in teaching English to children

Abstract

This teaching report written within the Master's in Teaching English in Primary Education describes the Intervention Project entitled "The development of citizenship competences through artistic resources: an experience in teaching English to children."

The project was initiated in a third-grade class in one educational context and concluded in a different fourth grade class in a school within the same school cluster. The aims of this project were the following: understanding students' attitudes and perceptions towards learning the English language, promoting civic competences using different artistic resources, promoting learning to learn through self-regulation, and assessing the potential of different artistic resources in developing civic competencies. The project was designed on the basis of direct class observation as well as a document analysis. The citizenship values explored were inclusion, environmental awareness and kindness through the use of stories, music and theatre. Self-regulation instruments were used at the end of each didactic sequence in order to determine the potential of each resource in the development of those values and the children's receptiveness to the teaching proposals.

The results indicate that the project promoted citizenship values and the children demonstrated a positive perception regarding the use of the three resources, which fostered their active participation in building those values along with developing language abilities.

Key words: artistic resources, citizenship, teaching English to children

Índice

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROJETO.....	5
1.1 A cidadania de mão-em-mão com a educação: crenças pessoais.....	5
1.2 A cidadania na documentação nacional e europeia.....	6
1.3 O uso de histórias, da música e da dramatização.....	9
<i>As histórias</i>	9
<i>A música</i>	10
<i>A dramatização</i>	11
CAPÍTULO II – CONTEXTO DO PROJETO E PLANO DE INTERVENÇÃO.....	13
1. Descrição do contexto.....	13
1.1 O Agrupamento.....	13
1.2 O Projeto Educativo.....	14
1.3 A primeira turma.....	15
1.4 A segunda turma.....	17
1.5 Documentos reguladores do processo de ensino e de aprendizagem.....	19
2. Plano geral de intervenção e síntese do projeto.....	21
CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	26
1. Conhecendo os alunos: resultados do questionário inicial <i>My Profile</i>	26
2. Exploração do <i>storytelling</i> na introdução ao projeto.....	30
3. Sequências Didáticas de desenvolvimento do projeto.....	34
3.1 Primeira Sequência Didática: <i>Just like me, just like you!</i>	34
3.2 Segunda Sequência Didática: <i>We've got the whole world in our hands</i>	39
3.3 Terceira Sequência Didática: <i>Lights, camera, action!</i>	45
4. Avaliação global do projeto.....	50
4.1 Avaliação das sequências com base nos questionários de autorregulação.....	50
4.2 Apreciação dos alunos na <i>Letter to the teacher</i>	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
ANEXOS.....	60
Anexo 1: Questionário Inicial.....	60
Anexo 2: Grelha de observação direta de aulas.....	61
Anexo 3: Sequência didática introdutória: <i>We are all little dots</i>	62

Anexo 4: Dots worksheet	65
Anexo 5: Questionário de autorregulação: <i>Time to think</i> (Sequência introdutória)	66
Anexo 6: Primeira sequência didática: <i>Just like me, just like you!</i>	67
Anexo 7: Diapositivos <i>Do you...?</i> powerpoint (exemplos)	70
Anexo 9: Questionário de autorregulação <i>Time to think</i> (Sequência 1).....	72
Anexo 10: Sequência Didática 2: <i>We've got the whole world in our hands</i>	73
Anexo 11: <i>Where does it go?</i> powerpoint (exemplos)	77
Anexo 12: <i>We've got the whole world in our hands Lyric Sheet</i>	78
Anexo 14: Sequência Didática 3: <i>Lights, Camera, Action!</i>	80
Anexo 15: Guião: <i>The lion and the mouse</i>	84
Anexo 16: Ficha de trabalho <i>scrambled animals</i>	85
Anexo 18: <i>Letter to the teacher</i>	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Dots de Giancarlo Macri	30
Figura 2 - Storyboard	32
Figura 3 - Árvore da turma com <i>dots</i>	33
Figura 5 - Exemplos dos livros dos alunos	37
Figura 4 - Exemplos dos livros dos alunos	37
Figura 6 - Poster: <i>We've got the whole world in our hands</i>	43
Figura 7 - Máscaras para a atividade de dramatização.....	48
Figura 8 - Cartas à professora	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sentimentos das crianças face à aprendizagem da língua inglesa	27
Gráfico 2 - Preferências de recursos artísticos	28
Gráfico 3 - Opiniões das crianças sobre o que faria o mundo melhor.	29
Gráfico 4 - Satisfação das crianças com o recurso artístico utilizado em cada sequência	51
Gráfico 5 - Perceção das crianças acerca da sua aprendizagem nas sequências didáticas	52
Gráfico 6 - Perceção das crianças acerca da aquisição do vocabulário	53

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de intervenção pedagógica	22
Quadro 2 - Síntese do trabalho realizado	25
Quadro 3 - Objetivos, conteúdos e competências (Sequência Didática Introdutória).....	30
Quadro 4 - Objetivos, conteúdos e competências (Sequência Didática 1)	34
Quadro 5 - Perceções das crianças em relação ao recurso e às atividades propostas (Sequência Didática 1)	38
Quadro 6 - Sentimentos das crianças durante as aulas (Sequência Didática 1)	38
Quadro 7 - Valores de cidadania adquiridas pelas crianças (Sequência Didática 1)	39
Quadro 8 - Objetivos, Conteúdos e Competências (Sequência Didática 2)	40
Quadro 9 - Perceções das crianças em relação ao recurso e às atividades propostas (Sequência Didática 2)	44
Quadro 10 - Sentimentos das crianças durante as aulas (Sequência Didática 2)	44
Quadro 11 - Valores de cidadania adquiridos pelas crianças (Sequência Didática 2)	45
Quadro 12 - Objetivos, Conteúdos e Competências (Sequência Didática 3)	46
Quadro 13 - Perceções das crianças em relação ao recurso e às atividades propostas (Sequência Didática 3)	49
Quadro 14 - Sentimentos das crianças durante as aulas (Sequência Didática 3)	50
Quadro 15 - Valores de cidadania adquiridos pelas crianças (Sequência Didática 3)	50

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio centra-se no meu projeto de intervenção intitulado *O desenvolvimento de competências de cidadania com recursos artísticos: uma experiência no ensino de Inglês a crianças*, desenvolvidos no estágio profissional do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. O projeto, estruturado numa lógica de investigação-ação, foi iniciado numa turma do 3º ano numa escola EB1 localizada na cidade de Viana do Castelo e concluído noutra turma do 4º ano noutra EB1 do mesmo agrupamento. Este relatório constitui um registo teórico-prático do meu percurso e das experiências que levaram à minha evolução enquanto profissional.

Antes de avançar para as razões pelas quais escolhi o tema da cidadania, considero importante explicitar que o projeto se centrou sobretudo em valores de uma cidadania democrática. Contudo, numa escala mais alargada, estes fazem parte das competências de cidadania na sua plenitude, as quais incluem valores, atitudes, capacidades e conhecimento. Os valores representam uma base para a ação e a tomada de decisões:

Values are general beliefs that individuals hold about the desirable goals that should be striven for in life. They motivate action and they also serve as guiding principles for deciding how to act. Values transcend specific actions and contexts, and they have a normative prescriptive quality about what ought to be done or thought across many different situations. Values offer standards or criteria for: evaluating actions, both one's own and those of other people; justifying opinions, attitudes and behaviours; deciding between alternatives; planning behaviour; and attempting to influence others. (Council of Europe, 2018, p. 38)

Considero que é fundamental que os valores de cidadania comecem a ser promovidos desde cedo na escola, pois ajudarão na construção de uma futura competência num sentido mais vasto e que será aplicável em todas as esferas da vida.

A exploração de valores de cidadania veio aliar duas crenças que tenho em relação ao ensino. Em primeiro lugar, o ensino é uma das componentes mais permanentes da nossa existência, não só por passarmos grande parte das nossas vidas no sistema educativo, mas também por adquirirmos nele competências e lições que nos serão úteis pela vida fora. Considero que a par de transmitir saberes académicos, o sistema educativo e todos os seus intervenientes têm de se preocupar com a formação cívica dos alunos. A escola expõe-nos a pessoas com personalidades, crenças, hábitos e perspetivas diferentes, com que temos de saber lidar e, acima de tudo, respeitar. A escola, pela essência da sua própria composição, proporciona um ambiente social que deve incentivar a inclusão, o diálogo, a amizade e o respeito. Esta missão educativa pode ser potenciada nas aulas de língua estrangeira (LE), pois o professor pode aproveitar toda a curiosidade natural inerente a uma LE, a sua sonoridade, os seus falantes, as suas tradições e os seus modos de viver diferentes para trabalhar valores de

cidadania. O conhecimento de uma LE abre as portas ao conhecimento de um mundo diferente. Isto por si só desenvolverá tolerância, aceitação, respeito pelo outro e competências de cidadania.

Em segundo lugar, sendo professora numa entidade privada que recebe alunos de várias escolas do concelho de todas as idades e vivências, são frequentes as críticas, as queixas e os desabafos dos alunos sobre como as aulas são rotineiras e previsíveis, pois o professor abre o manual, segue-o estritamente e incide na passagem de saberes de uma forma quase que hierarquicamente superior ao aluno, ou seja, o professor é o único sujeito ativo nesta equação do saber. Estes comentários sucessivos levaram-me a perceber que a rotinização da prática docente causada pela utilização estrita dos manuais e a preocupação com os *rankings* escolares levou a uma redução do estímulo e da criatividade dos professores e a uma conseqüente desmotivação nos alunos. Conseqüentemente, e mais grave ainda, os alunos passam por anos de formação em LE e muitos concluem o ensino obrigatório com pouco domínio prático da utilização da língua inglesa, ou seja, a aprendizagem não parece estar a ser bem-sucedida. Esta constatação, em junção com a perceção de que os alunos da entidade onde trabalho, que obriga à utilização de estímulos variados que vão ao encontro dos interesses e características de cada turma, têm uma aprendizagem eficaz e agradável, levou-me a optar por utilizar recursos artísticos variados durante as sequências didáticas do projeto para perceber o seu potencial e trazer uma maior variedade para as aulas, pretendendo assim evitar a monotonia e a rotina. Julgo ser então pertinente esclarecer que considere fundamental associar o projeto a uma dimensão artística, usando recursos artísticos diversos, nomeadamente a literatura, a música e a dramatização. A utilização de recursos artísticos oferece aos alunos uma experiência de aprendizagem agradável e produtiva, capaz de os ajudar a desenvolver competências reais na utilização da língua, pois “when combined with reading, writing, speaking and listening, art can open doors for high levels of analysis and also challenges students to explore themselves and their surroundings and thus find avenues for sophisticated comprehension and communication” (Farokhi & Hashemi, 2011, p. 1). Por outro lado, a utilização de recursos artísticos proporciona uma oportunidade ao aluno de ser um agente ativo e participativo na sua aprendizagem, servindo então para o ajudar a desenvolver competências culturais essenciais à construção da de cidadania:

(...) through the arts, young people have opportunities to develop their voices; enhance multicultural awareness, take pride in heritage; and recognize their role in, respond to and participate in the world at large. Students in the arts develop the capacity to integrate many aspects of the self and translate that self into action. (Farokhi & Hashemi, 2011, p. 3)

A pertinência deste projeto tornou-se mais evidente após a observação do primeiro contexto educativo e da análise dos documentos reguladores do ensino das línguas em Portugal, nomeadamente o

Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Orientações Programáticas (Ministério da Educação, 2005), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Ministério da Educação, 2016), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil do Aluno* (Ministério da Educação, 2018). Concluí que os valores de cidadania têm de ser trabalhados em todas as etapas da escolaridade obrigatória, desde logo no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois o percurso escolar inicia-se aqui e é nesta fase que as crianças começam o seu processo de aprendizagem formal e expandem a sua interação com o mundo. Os documentos consultados advogam estratégias diversificadas para um ensino variado que chegue a todos os alunos, independentemente das suas capacidades, estilos de aprendizagem ou conhecimentos prévios, e advogam o desenvolvimento de competências de cidadania.

Por outro lado, a nível das políticas e recomendações europeias para a educação em línguas, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) não só fornece informações para a elaboração de cursos, programas e manuais, mas estabelece também um objetivo cívico claro da aprendizagem das línguas como experiência cultural: “Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Este objetivo de desenvolvimento cívico está também presente no documento do Conselho da Europa de 2018 já citado acima, intitulado *Reference framework of competences for democratic culture*, no qual é destacado o papel da educação na promoção de uma cidadania democrática e a importância do diálogo intercultural baseado no respeito próprio e mútuo:

Respect itself is based on the judgment that the other person has an inherent importance and value and is worthy of one's attention and interest. It involves recognising the dignity of other people and affirming other people's rights to choose and to advocate for their own views and way of life. In short, intercultural dialogue requires respect for the dignity, the equality and the human rights of other people. It also requires critical reflection on the relationship between the cultural groups to which those involved in the intercultural dialogue belong, and respect for the cultural affiliations of others. In order to participate in intercultural dialogue, citizens require intercultural competence, and respect is a vital component of that competence. (Council of Europe, 2018, p. 24)

O projeto de investigação-ação desenvolvido apresentou algumas limitações, na medida em que foi de curta duração e dividido em dois contextos educativos. Sinto que o tempo dedicado ao projeto foi insuficiente para poder observar mais resultados em termos práticos. Foi possível obter informação e percepções através da observação direta, assim como recolher dados através de instrumentos de autorregulação e trabalhos realizados pelas crianças. Ainda assim, o projeto seria mais aprofundado e

as conclusões seriam mais sólidas se tivesse uma maior duração. O facto de ter estado em dois contextos educativos foi enriquecedor por um lado, por ter tido a experiência de implementar o mesmo projeto em duas turmas distintas e perceber as atitudes e percepções das crianças perante a aprendizagem e o projeto em si, mas por outro lado foi mais difícil criar empatia com as crianças e traçar a sua evolução. Considero também importante referir que o facto de as crianças estarem habituadas a um ensino mais tradicional fez com que houvesse alguma dificuldade em realizar tarefas de natureza criativa e mais livre.

O presente relatório está estruturado em três capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica do projeto de intervenção, explicando-se a escolha do tema e referindo-se algumas das minhas pesquisas. O segundo capítulo descreve os contextos de intervenção, os objetivos definidos, a metodologia de trabalho implementada e os instrumentos de recolha de informação utilizados para perceber o impacto do projeto. O terceiro capítulo apresenta a informação referente ao desenvolvimento do projeto em termos pedagógicos, identificando o período de observação direta das aulas, as sequências didáticas e os respetivos materiais/atividades e reflexões sobre as sequências. Neste capítulo, é apresentada ainda a avaliação global do projeto. O relatório termina com considerações finais acerca da experiência formativa. Por fim, a bibliografia apresenta as obras consultadas e citadas. Em anexo, incluem-se alguns documentos de apoio ao desenvolvimento do projeto que são pertinentes para um melhor entendimento do trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROJETO

Neste capítulo, começarei por referir o meu percurso pessoal e profissional, focando algumas crenças que foram determinantes na definição do tema do meu projeto. De seguida, haverá uma explicitação de alguns contributos teóricos que subjazem ao projeto e ao ensino da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, mencionando, a esse propósito, alguma documentação curricular e orientações programáticas nacionais.

1.1 A cidadania de mão-em-mão com a educação: crenças pessoais

Antes de focar o meu percurso enquanto professora, considero pertinente focar a minha experiência enquanto aluna, pois sem ela não seria o que sou hoje. Relembrando-me no meu percurso escolar, posso afirmar indubitavelmente que tive professores que me incentivaram, motivaram e participaram de uma forma ativa tanto na minha formação académica, como pessoal. Para além de me ensinarem os saberes do currículo, transmitiram valores e princípios e senti que, para além de aprender a respeitar, era respeitada também. Isto fez com me sentisse sempre bem na escola. Relembrando agora a minha licenciatura, segui um percurso universitário que me distanciava do ensino por influência de outros que me advertiam contra o estado lastimoso da área e o desemprego garantido. Hoje, uma década depois, encontro-me a realizar o Mestrado em Ensino do Inglês no 1º CEB e sou feliz por duas razões. Primeiro, porque estou agora a apostar na carreira que sempre desejei, e também porque me sinto privilegiada por saber que as minhas práticas dentro da sala de aula poderão levar uma criança a pensar diferente e a ser diferente. Alguém disse: “to teach is to colour a life forever”. Esta frase tocou-me, pois existem vários fatores que têm vindo a afetar a profissão docente ao longo do tempo, fatores estes que servem para desmotivar, rotinizar e inferiorizar aquilo que se faz dentro das salas de aula diariamente. Contudo, acredito que a influência positiva do professor pode ser uma realidade e que poderá ir sempre bem para além dos saberes curriculares, passando para a área pessoal, inculcando princípios e advogando o humanismo e a cidadania. A meu ver, nunca poderá ser de outra forma. Por considerar que um professor ajuda a formar cidadãos e não alunos, optei por trabalhar o tema da cidadania, tentando desenvolver os valores da inclusão, da consciência ambiental e da bondade.

Focando agora outro aspeto da minha vida enquanto aluna, recordo que as aulas que permanecem na minha memória e nas quais havia uma maior aprendizagem foram aquelas que apresentavam variedade em relação à abordagem e aos recursos. Aulas rotineiras eram propícias à distração e à

dispersão, levando a uma alienação face aos conteúdos e à informação transmitida. Estar nas aulas como mera recetora de informação provocava desinteresse e desmotivação. Pelo contrário, as aulas em que se denotava uma preocupação da parte do professor em utilizar recursos variados e que fossem ao encontro dos gostos e interesses dos alunos resultavam num acréscimo de motivação, participação e envolvimento.

Analisando estes aspetos de um ponto de vista profissional, por referência à minha experiência como professora desde 2009 acredito que o professor não se pode dissociar da formação cívica dos alunos e é confrontado diariamente com situações em que é necessário questionar, pensar e debater temas que irão formar a sua consciência cívica. Por outro lado, um bom professor sabe que uma aprendizagem eficaz passa obrigatoriamente pela interação com os alunos e, para que essa interação seja eficaz, tem de ter como ponto de partida a participação e a motivação. Estas são conseguidas através do conhecimento dos alunos, da identificação do que gostam e da utilização de recursos que sejam apelativos e facilitem as aprendizagens.

1.2 A cidadania na documentação nacional e europeia

Como referido anteriormente, o ambiente gerado pela lecionação de uma língua estrangeira já constitui, de certa forma, um incentivo aos valores de cidadania, uma vez que implica a exploração de algo que é diferente daquilo que as crianças conhecem das suas realidades quotidianas, fomentando-se a “consciência de outras línguas e culturas e descobertas de outros modos de viver para ajudar a promover a aceitação pelos outros (...)” (Strecht-Ribeiro, 1998, p. 109).

O ensino da língua inglesa tornou-se obrigatório no 1º ciclo do Ensino Básico a partir do terceiro ano de escolaridade em 2015. Para além dos objetivos linguísticos a cumprir, existe uma ideia clara de que o ensino do inglês auxiliará os alunos a desenvolver competências de cidadania. O *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* refere que são finalidades do inglês no 1º ciclo do Ensino Básico “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e promover a educação para a comunicação; motivando para valores como o respeito pelo outro, ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania” (Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., 2005, p. 12).

O quadro legal português apresenta, também, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, 26 de julho. O prefácio deste documento declara que foi elaborado numa base humanista que visa a habilitação de jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa e centrada na dignidade humana e na preservação do bem comum. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2016) está

dividido em partes sendo elas: *Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências*. Aqui, os valores entendem-se como sendo as características éticas a desenvolver nos alunos nas escolas de hoje. O documento nomeia alguns valores específicos a trabalhar, tais como a responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e liberdade. No item de cidadania e participação pretende-se que o aluno consiga “Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios de direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor. (Gomes, C., et al., 2016, p. 17). Este objetivo só será alcançado através da abordagem de valores de cidadania ao longo de todo o processo educativo dos alunos. O referido documento legal consagra um lugar aos valores de cidadania nas *Áreas de Competências* uma vez que define objetivos a nível de Relacionamento Interpessoal e de Bem-Estar / Saúde e Ambiente. Na primeira área mencionada, destaca-se a necessidade de saber “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista (...)” (Gomes, C., et al., 2016, p. 25). A segunda área engloba o bem-estar e considera que este passa obrigatoriamente pela consciência ambiental, sendo que o documento define que os alunos deverão ser capazes de “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente.” (Gomes, C., et al., 2016, p. 27)

Para poder alcançar os objetivos propostos pelo documento supracitado, o *Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania* (GTEC) lançou a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* em janeiro de 2017, com a missão de conceber uma estratégia de educação cívica a ser implementada nas escolas portuguesas. Este documento organiza os diferentes domínios da Educação para a Cidadania em três grupos. No primeiro grupo encontram-se os domínios dos Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde, obrigatórios para todos os ciclos de escolaridade. O segundo grupo engloba os domínios da Sexualidade, Media, Instituições e Participação Democrática, Literacia Financeira e Educação para o Consumo, Segurança Rodoviária e Risco. Os domínios do segundo grupo são obrigatórios em pelo menos dois ciclos do ensino básico. Por fim, o terceiro grupo compreende os domínios de Empreendedorismo, o Mundo do Trabalho, Segurança, Defesa e Paz, Bem-Estar Animal e Voluntariado e podem ser explorados em qualquer ano de escolaridade.

O lançamento dos documentos oficiais mencionadas anteriormente articula-se com políticas europeias que, no caso das línguas, têm como referência central o QECRL (Conselho da Europa, 2001). Enquanto proposta para um projeto europeu para a educação das línguas, este documento visa

promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz e evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interativa. (Conselho da Europa, 2001, p. 22)

A nível nacional, as *Aprendizagens Essenciais* para o terceiro ano de escolaridade definem como objetivo a aquisição de competências interculturais por parte dos aprendentes, dizendo-se que os alunos deverão conseguir “reconhecer elementos da sua própria cultura, tais como diferentes aspetos de si próprio; reconhecer características elementares da cultura anglo-saxónica” (Ministério da Educação, 2018, p. 7).

Face à necessidade de se chegar a um entendimento comum no que diz respeito à educação para a cidadania em contexto europeu, foi lançado o *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1 Context, Concepts and Model* (Council of Europe, 2018). Este documento foi redigido tendo em conta os princípios democráticos que regem os estados membros da União Europeia, com o seguinte objetivo central: “to support member states in developing open, tolerant and diverse societies through their education” (Council of Europe, 2018, p. 5). O documento enfatiza a necessidade de haver uma estratégia europeia concertada no que diz respeito à educação para a cidadania, focando o papel fulcral das escolas:

Our education systems and schools need to prepare young people to become active, participative and responsible individuals: the complex, multicultural and rapidly evolving societies we live in cannot do with less. And at the dawn of quantum computing and artificial intelligence it is all the more important that our children should be equipped with the values, attitudes, skills, knowledge and critical understanding that will enable them to make responsible decisions about their future. (Council of Europe: 2018, p. 7)

Os documentos anteriormente referidos demonstram, claramente, a preocupação política com a formação cívica dos alunos e o tema do meu projeto vem também dar resposta a esta necessidade. Para além disto, o projeto também se enquadrava no Projeto Educativo do Agrupamento das Escolas no qual realizei o estágio, intitulado *Educar para a Vida: diversidade formativa e inclusão educativa*, o qual configurava “um desafio coletivo de transformação, inclusão, pluralidade e democracia, promotor do desenvolvimento humano, assente na igualdade de oportunidades para todos e favorecedor da aprendizagem ao longo da vida”. O documento refere ainda “o desafio da aprendizagem da coragem cívica: aquela que dá dimensão política e ética ao ato de educar e de aprender a ser pessoa”. O tema do projeto ia ao encontro deste desafio pedagógico de *aprender a ser pessoa*, na medida em que visava ajudar as crianças a serem pessoas mais inclusivas, conscientes, reflexivas e solidárias.

1.3 O uso de histórias, da música e da dramatização

Para desenvolver as competências de cidadania, escolhi utilizar três recursos artísticos diferentes: a literatura infantil através do uso de histórias, a música e a dramatização. O *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* advoga a utilização de recursos e estratégias pedagógicas variados:

Sendo a operacionalização curricular orientada para o desenvolvimento global da criança, deve ser-lhe proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos. Ao selecionar-se as atividades a realizar, dever-se-á ter em consideração as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Assim caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática e uso de histórias e trabalho de projeto assim como metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*. (Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., 2005, p. 14)

Uma diversidade de estratégias pedagógicas e recursos é fundamental para apresentar os temas de uma forma atrativa e variada e conseguir apelar a diferentes preferências e estilos de aprendizagem dos alunos, pois “The language teacher must help the students to use the target language for purposes which they care about. In this way, the students experience English rather than merely studying it, and this helps to make the language meaningful and memorable” (Wright, 2015, p. 14).

As histórias

Escolhi utilizar a literatura infantil durante o projeto porque este recurso artístico tem uma dualidade interessante para as crianças. Em primeiro lugar, as histórias são um recurso multifacetado que podem servir para atingir uma série de objetivos linguísticos e sociais, e são certamente já apreciadas pelas crianças na sua língua materna, pois “storytelling is one of the oldest forms of human communication, being used for entertainment, and for the promotion of education and cultural values” (Lucarevski, 2016, p. 24). Nas palavras de Brewster e Ellis, “stories are motivating, challenging and enjoyable and can help towards the foreign language, culture and language learning” (Brewster & Ellis, 2014, p. 6). O facto de as crianças já gostarem de ouvir e ler histórias na sua língua materna serve como incentivo para o seu uso na aprendizagem da LE. O uso de histórias ajuda as crianças a criar um laço afetivo com a aprendizagem da língua inglesa, facilitando, assim, o seu percurso de aprendizagem.

A utilização de histórias está também ligada a um melhor desenvolvimento da língua que se está a aprender, pois as crianças são sensibilizadas para pormenores da língua tais como o ritmo, a pronúncia, a entoação e o vocabulário. O uso de histórias é recomendado para crianças pequenas e o *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação,

2005) nomeia uma série de vantagens das mesmas, entre as quais o fornecimento de um contexto significativo e natural para a exposição à língua que estão a aprender.

É importante considerar também que a proximidade e familiaridade que as crianças sentem em relação ao conto de histórias são benéficas, porque valorizam o repertório linguístico e experiencial da criança. Mourão, numa publicação da revista *Childrens' Literature in English Language Education*, destaca a resposta das crianças em relação à utilização de histórias ilustradas (*storybooks*), evidenciando que quando uma criança é exposta a este tipo de recurso, é criada uma sensibilização metalinguística que se manifesta de diversas formas:

Children begin to make connections with their linguistic repertoire and involve such things as: spontaneously translating an English word into their L1 thus showing understanding, spontaneously translating a peer's comment in L1 into English, correcting peers when they mispronounce or use a wrong English word, recognizing that words look or sound similar to others, either English to L1 or English to English, having opinions about how difficult or easy an English word or expression is to say or remember. (Mourão, 2016, p. 11)

Para além de fomentarem uma melhor aprendizagem da língua inglesa através de um aumento na motivação nas crianças, as histórias podem também ser fundamentais na transmissão de valores humanistas: "Stories can link not only between the world of classroom and home but also between the classroom and beyond. Stories provide a common thread that can help unite cultures and provide a bridge across the cultural gap" (Stoyle, 2020, s/p). Através das histórias, as crianças têm contacto com outras formas de ser, de estar e de pensar, o que as ajuda a desenvolver tolerância e empatia enquanto percebem que, apesar de sermos todos diferentes, somos também iguais e merecedores de respeito e consideração. Referindo-se à utilização das histórias, Gómez (2010), refere que "School children will understand that there are different viewpoints and so they become more tolerant (...) Knowing about a different culture helps them overcome their self-centered stage" (p. 6). Por apresentarem estas potencialidades fundamentais para o desenvolvimento do meu projeto, não podia deixar de utilizar as histórias como recurso didático.

A música

Como segundo recurso artístico utilizei a música para desenvolver competências de cidadania. Tal como as histórias, este recurso desenvolve as competências linguísticas e sociais. Considero a música como uma espécie de língua universal que apela aos sentimentos e às emoções, e como algo capaz de transmitir valores, proporcionar reflexão acerca das mais diversificadas matérias e também promover a sensibilização cultural: "As canções (...) permitem a familiarização com outras sensibilidades culturais e musicais (...)" (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 120). Esta sensibilização cultural interessava-me, uma vez

que me propus a trabalhar competências de cidadania e porque a música faz parte de todas as culturas e apela, certamente, aos gostos das crianças.

Para além de impulsionar a sensibilização cultural, o poder da música como ferramenta de conhecimento lexical e gramatical é indiscutível, pois “Songs can help young learners improve their listening skills and pronunciation (...) and can also be useful tools in the learning of vocabulary, sentence structures and sentence patterns” (Millington, 2011, p. 134). Para além disto,

As canções e rimas são divertidas, despertam o interesse das crianças e ajudam a desenvolver uma atitude positiva perante a língua. (...) As canções dão oportunidade a todas as crianças, independentemente do seu nível de desempenho, de participar e de se sentirem confiantes em relação ao Inglês. (Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., 2005, p. 41)

A inclusão proporcionada pela música é uma mais-valia em todas as faixas etárias de aprendizagem, mas ainda mais relevante no ensino a crianças, pois é um recurso que permite a participação de todos independentemente de competências ou personalidades, e à maneira de cada um. A música é também mencionada no QECRL como propulsora dos objetivos do ensino de LE na escola primária, dizendo-se que “A primeira língua estrangeira começa na escola primária com a finalidade principal de desenvolver uma consciência linguística, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (...) aspetos sonoros, música e ritmo” (Conselho da Europa, 2001, pp. 235-236). Como professora que leciona várias faixas etárias, tenho constatado que a utilização de canções é, de facto, benéfica para a aprendizagem de uma LE porque, muitas das vezes, mesmo sem ter grande competência linguística, os alunos ouvem uma canção uma ou duas vezes em sala de aula e saem a cantarolar um verso ou o refrão. Embora o possam fazer com erros, identifico a presença dos sons ou da entoação, algo importantíssimo para a aprendizagem de uma LE e, talvez mais importante ainda, observo a boa disposição das crianças e uma participação nas aulas em que a música é utilizada.

A dramatização

Por fim, escolhi dramatizar uma peça de teatro no meu projeto de estágio uma vez que as atividades com recurso à dramatização também são alvo de destaque na documentação nacional. As Orientações Programáticas mencionam que “O *role play* e a dramatização na sala de aula são técnicas experimentadas com sucesso. Fingir que se é outra pessoa / um objeto, ajuda as crianças mais inibidas a participar, permitindo simultaneamente que todos façam uma coisa importante” (Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., 2005, p. 41). À semelhança da música, a dramatização permite que todos os alunos participem de uma forma ativa, de acordo com a personalidade e perfil de cada um mas todos contribuindo para algo comum. O facto de os alunos se ouvirem a comunicar, ainda que sejam falas ensaiadas em língua estrangeira, é o início de uma comunicação eficaz. A dramatização

tem outras mais-valias que também são importantes na utilização da língua materna, também tal como o treino da leitura expressiva e da entoação.

É importante salientar que a dramatização, dependendo da idade, oferece oportunidade aos alunos de trabalharem cada uma das quatro componentes da língua.

The use of drama activities in language classes builds a space and context for primarily speaking and listening. In some cases it can develop reading skills (depends on the age and level of actors) and even writing skills. What is more important, application of drama techniques enables us to integrate all language skills and furthermore it involves expression of emotions and feelings. (Burgerová & Cimeranová, 2013, p. 3)

Numa fase inicial, a dramatização permite desenvolver a compreensão oral e a produção oral, foco principal das metas curriculares e do QECRL para este nível de aprendizagem, e permite ainda, de uma forma simplificada, abordar as competências de compreensão e produção escritas. Portanto, é um recurso multifacetado que traz inúmeras vantagens e que estimula o desenvolvimento equitativo das quatro componentes da língua. Desta forma, pretendia colmatar uma dificuldade que existe na aprendizagem da língua inglesa: o desequilíbrio na utilização e no domínio das mesmas.

A competência de cidadania foi também trabalhada através da dramatização porque pretendi proporcionar um papel ativo aos alunos, dando-lhes a oportunidade de “vestir a pele” de outras pessoas, pois o desenvolvimento de competências de cidadania passa, obrigatoriamente, pela consciência do outro e do seu contexto:

Drama encourages children to learn how to influence others and how to put themselves in other people's shoes. This activity is thought to have educational value. Some people claim that trying to be in someone else's shoes and to imagine in certain situations gives a physical, visual and immediate experience or discussing the same things. (Üstündağ, 1997, p. 89)

Através da escolha da dramatização, motivei os alunos para participarem em algo diferente do habitual, experimentar a leitura expressiva, expor-se perante os colegas e vestir a pele de outros, o que nem sempre é fácil mas apresenta um desafio de aprendizagem.

A exploração de recursos artísticos para trabalhar competências de cidadania foi duplamente proveitosa, possibilitando a utilização de materiais autênticos para transmitir uma mensagem mais real, e permitindo-me trabalhar diversas componentes da aprendizagem da língua, adaptando os materiais para atividades diferentes. Esta variedade de recursos foi fundamental para trabalhar com uma faixa etária mais baixa e permitiu-me estimular as crianças com diferentes atividades, apelando às capacidades e gostos de cada uma.

CAPÍTULO II – CONTEXTO DO PROJETO E PLANO DE INTERVENÇÃO

O presente projeto de estágio integrou a metodologia de investigação-ação, uma metodologia que implica uma compreensão aprofundada do contexto em que essa ação se desenrola. O trabalho de análise de contexto foi elaborado na unidade curricular de Metodologia de Ensino a Inglês a Crianças II, aquando da nossa primeira interação com a turma de estágio. Numa fase inicial, observei aulas, conversei com a orientadora cooperante e consultei alguns documentos locais relativos ao agrupamento, à escola e à turma, e será esta a informação que integra a primeira parte deste capítulo. É importante mencionar aqui que o projeto de estágio foi iniciado numa turma do terceiro ano e concluído com outra turma do quarto ano, com outra orientadora cooperante e noutra escola, mas que era uma unidade educativa do mesmo agrupamento. A segunda parte do capítulo incluirá o plano de intervenção.

1. Descrição do contexto

1.1 O Agrupamento

O Agrupamento de Escolas onde realizei o estágio é composto por oito unidades educativas: um jardim-de-infância, cinco escolas do primeiro ciclo (duas com jardim-de-infância), uma escola de segundo e terceiro ciclo e uma escola secundária. Este Agrupamento conta com 290 educadores e professores habilitados. Em termos de formação académica, a maior parte dos docentes a exercer funções são licenciados e alguns possuem mestrado (9.75%) e doutoramento (1.27%). Uma vez que 79.7% do quadro, pode-se considerar que é um Agrupamento com estabilidade docente. Existem 87 funcionários no Agrupamento.

No total, o Agrupamento tem um corpo estudantil de 2767 alunos, maioritariamente residentes no concelho, embora o ensino secundário receba alunos de mais quatro concelhos circundantes. Do total de alunos, 154 frequentam a educação pré-escolar, 504 o primeiro ciclo, 189 o segundo ciclo, 313 o terceiro ciclo e 1607 o ensino secundário (incluindo adultos). Trata-se de uma população estudantil heterogénea. Os alunos provêm de meios urbanos e rurais, alguns de bairros sociais, e existe alguma diversidade de origem étnica e cultural, sendo que 140 apresentam Necessidades Educativas Especiais e 30.4% dos alunos são abrangidos pela Ação Social, verificando-se alguma debilidade socioeconómica por parte das famílias do Agrupamento.

Em termos de caracterização socioprofissional dos pais e encarregados de educação dos alunos deste Agrupamento, 1/3 dos inquiridos não especificou a sua situação profissional. Numa análise dos dados disponíveis verificou-se que 15% dos pais e encarregados de educação são trabalhadores não qualificados, empregados e operadores diversos; 5.6% são técnicos de metalurgia, soldadores e serralheiros; 4.4% professores, 3.8% diretores de várias atividades; 2.5% engenheiros; 2.3% agentes das forças policiais; 2% vendedores; 1.7% mecânicos e reparadores de máquinas; 1.5% carpinteiros e similares e 1.2% pescadores e trabalhadores qualificados da pesca. Relativamente à formação académica, 57% dos pais e encarregados de educação concluíram o ensino básico, 22.6% terminaram o ensino secundário e 17.8% possuem formação superior. Através destes dados, é possível concluir que existe um segmento significativo da população com escolaridade baixa e portanto algumas das debilidades económicas presentes nas famílias dos alunos do Agrupamento poderão estar associadas à falta de qualificação profissional.

As Atividades Extracurriculares (AEC) do 1º ciclo decorrem das 16h às 17h e são oferecidas as seguintes áreas: Educação Física e Desportiva, Expressão Plástica, Atividades Lúdico Expressivas, Expressão Dramática, TIC, Área de Projeto e Música. É de notar que este Agrupamento não oferece AEC de Inglês para as crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade, por razões que não consegui apurar. Todas as escolas do 1º ciclo têm oferta curricular de natação, atletismo e música, com técnicos das diversas áreas em parceria com a Câmara Municipal.

1.2 O Projeto Educativo

Como já foi referido, o Projeto Educativo deste agrupamento intitulava-se *Educar para a Vida: diversidade formativa e inclusão educativa*, apresentando-se “como um desafio coletivo de transformação, inclusão, pluralidade e democracia, promotor do desenvolvimento humano, assente na igualdade de oportunidades para todos e favorecedor da aprendizagem ao longo da vida.” O meu projeto ia ao encontro do desafio pedagógico aí referido de *aprender a ser pessoa*, procurando ajudar as crianças a serem pessoas mais inclusivas, conscientes, participativas e solidárias. O Projeto Educativo conta com uma recolha de informações e opiniões sobre o que é a Escola e o Agrupamento por parte dos professores, funcionários, alunos e pais. Na unidade educativa onde iniciei o meu estágio é de salientar que as crianças entendem que a escola é um sítio onde aprendemos a ser *cooperantes* e *persistentes* e consideram que ser *bom* cidadão passa obrigatoriamente por “respeitar os outros e ser responsável.” Estas crianças manifestaram ainda a vontade de terem “mais encontros com os avós e intercâmbios entre alunos das outras escolas, ou seja, dar a conhecer a nossa escola a outros meninos

e nós conheceremos a deles.” Esta vontade de conhecer e dar a conhecer revela uma abertura por parte das crianças a coisas novas e a partilharem saberes com os outros. Assim, o facto de que a inclusão e a participação são frequentemente mencionadas no Projeto Educativo faz todo o sentido e, como tal, também o meu projeto de estágio. É de salientar que o Agrupamento de Escolas foi premiado pela Direção Geral da Educação com o *Selo Escola Intercultural* na 2ª Edição relativa ao biénio 2013-2015, que premeia e divulga boas práticas em termos de apoio e integração de estudantes imigrantes. O Plano Anual de Atividades visava algumas experiências pedagógicas das crianças com a comunidade circundante. Verifiquei que existe um esforço evidente por parte do agrupamento para inculcar valores de cidadania através da realização de projetos e atividades com várias entidades e empresas da cidade, mais concretamente valores ligados à consciência ambiental e ao humanismo. Salientam-se várias iniciativas realizadas ao longo do ano no âmbito do projeto intitulado *Da Terra para a Terra* em colaboração com a empresa RESULIMA (gestão de resíduos) para a sensibilização ambiental, com atividades relacionadas com a compostagem, a decomposição e o tratamento de resíduos sólidos. Para além disto, em novembro de 2019, as crianças celebraram *O Dia Internacional da Tolerância*, que visava informá-las acerca dos Direitos do Homem e ensiná-las a colocarem-se no lugar do outro. Também em novembro, as crianças participaram numa iniciativa em parceria com a *Escola Superior de Gestão e Tecnologia* do IPVC (Instituto Politécnico de Viana do Castelo) na campanha *Casacos que aquecem o coração*. Por fim, em abril de 2019 as crianças foram convidadas a participar em *workshops* de *Comportamentos Corretos* orientados por um gabinete de psicologia externo à escola. Aqui o objetivo era formar cidadãos ativos, intervenientes, solidários e respeitadores dos princípios e valores humanos.

1.3 A primeira turma

O meu projeto foi desenvolvido em duas escolas do agrupamento, uma no segundo semestre de 2018/19 e outra no 1º semestre de 2019/20, correspondentes aos dois semestres de estágio.

A construção da primeira escola foi iniciada em dezembro de 1928 e concluída em 1933. O estabelecimento foi objeto de obras de remodelação e ampliação entre 1998 e 1999, fazendo com que as instalações da escola estejam em boas condições. Atualmente, a EB1 é composta por um edifício central com salas de aula, uma sala de informática e salas de apoio a alunos com necessidades especiais. Existe outro edifício com cantina, ginásio, biblioteca e uma sala para apoio aos alunos surdos: CAF (Centro de Apoio à Família). Existe ainda outro edifício que funciona como laboratório de ciências e sala de associação de pais. Para tempos de lazer, a escola possui um espaço de recreio

pequeno em cimento e quatro galerias cobertas que são usadas em condições meteorológicas desfavoráveis.

A primeira turma era composta por 20 alunos, 9 meninos e 11 meninas, sendo que 6 beneficiavam de Apoio Social Escolar, quatro do escalão A e dois do escalão B. Um dos alunos era abrangido por medidas curriculares especiais. Em termos de perfil socioeconómico, através da análise do Plano de Trabalho de Turma, verifiquei que de 40 pais contabilizados, 20 têm formação superior, 10 completaram o ensino secundário e 10 completaram o ensino básico. Uma vez que o agrupamento em geral tem uma população de pais e encarregados de educação com formação académica reduzida, considero que o caso desta turma se destacava da generalidade, pois metade dos pais tinha formação superior. Contudo, a turma era heterogénea em termos socioeconómicos, sendo que uma parte vinha de um contexto socioeconómico médio-alto e outro médio-baixo, embora todos se apresentassem com aspeto cuidado a nível higiénico e nutricional, trazendo sempre, ou quase sempre, o material necessário. Porém havia um aluno que se apresentava frequentemente sem materiais e sem os óculos. Quando conversei com a orientadora em relação a este aluno, ela referiu que é uma criança oriunda de um seio familiar complicado e pouco atento. Todas as crianças eram de naturalidade portuguesa exceto uma que nasceu no Brasil.

O *Diagnóstico da Situação Inicial da Turma* do Plano de Trabalho de Turma descrevia os alunos como sendo “na sua maioria empenhados e ativos, autónomos, ativos, dinâmicos, interventivos, com algum sentido crítico, responsabilidade e com vontade de aprender e progredir”, e acrescentava que “a grande maioria evidencia alguma facilidade em adquirir novos conteúdos; registando-se níveis de desempenho bastante satisfatórios”. Este documento apontava ainda que existiam alguns problemas relacionados com a atenção / concentração e identificava três alunos com dificuldades nas disciplinas de português e/ou matemática que necessitavam de reforço constante e apoio individualizado. Em termos de leitura, o documento dava conta de que existiam alunos com a leitura expressiva pouco desenvolvida e alguns com dificuldades a nível de ortografia.

Na aula de inglês, as crianças eram, no geral, respeitadoras das regras da sala de aula e agradáveis e calorosas na forma como recebiam não só a professora de inglês, mas também a mim. Existiam alguns alunos que eram, por natureza, mais faladores e que tinham de ser chamados à atenção para este aspeto. Apesar de haver dois alunos que pareciam não se entender muito bem, não existiam grandes conflitos dentro da turma, sendo que as aulas eram harmoniosas. No tocante ao trabalho cooperativo, as crianças trabalhavam bem em grupo. No geral, os alunos eram organizados e preocupados com a realização correta das tarefas, ainda que existisse uma heterogeneidade no ritmo

de trabalho, sendo que grande parte da turma tinha facilidade na aprendizagem e como tal realizava as tarefas com facilidade e rapidez.

Durante a observação direta de aulas nesta turma, utilizei a grelha *Classroom observation: Well-being and Involvement* e constatei que as crianças aparentavam estar sempre bem-dispostas e recetivas à aprendizagem do inglês. A professora utilizava materiais variados e autênticos para enriquecer a aprendizagem e as aulas eram fluidas.

Em termos de aproveitamento, as crianças claramente gostavam das aulas de inglês e respondiam positivamente às propostas didáticas, mostrando interesse e participação. Faziam um esforço claro para utilizar as palavras e expressões aprendidas e, no geral, faziam-no com alguma facilidade. No tocante à resolução dos exercícios e atividade propostas, a maioria dos alunos demonstrava facilidade, resolvendo-os com correção. No fim do ano, todos os elementos da turma obtiveram uma avaliação positiva.

1.4 A segunda turma

A segunda escola em que o meu projeto foi desenvolvido foi construída em 1867 e destinava-se apenas a alunos do sexo masculino, sendo que havia outra escola na freguesia para o sexo feminino. Em 1905, a escola foi objeto de obras com o intuito de receber ambos os sexos. Sendo um edifício antigo e com necessidade de responder a outras exigências, foi ampliado e requalificado em setembro de 2010. Agora, tem três salas de aula, uma pequena sala de professores, uma copa, uma cantina e um pátio exterior com cobertura. As salas de aula estão todas equipadas com projetor e computador.

A turma com que concluí o projeto era composta por 18 alunos: 10 meninos e 8 meninas. Todos frequentavam o quarto ano pela primeira vez e tinham entre 9 e 10 anos. Um dos alunos da turma estava sinalizado como tendo necessidades educativas especiais e beneficiava de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, portanto tinha adaptações curriculares significativas. Este aluno em particular, por ainda não dominar a leitura e a escrita, realizava as avaliações sumativas de forma oral e realizava exercícios de associação entre palavras e imagens. Para além disto, as atividades que lhe eram fornecidas em aula eram de formatos diferentes em relação aos colegas de forma a serem mais motivadoras para ele, incluindo tarefas como por exemplo sopas de letras e contornos. Na turma também existia um aluno de Português Língua Não Materna, de nacionalidade americana. A turma sofreu alterações à sua constituição relativamente ao ano letivo anterior com a integração de três alunos e a transferência de um aluno que veio do Porto. Na sua maioria, os alunos eram pontuais e assíduos, faltando apenas por motivo de doença ou consulta médica.

Não me foi possível consultar documentação escolar acerca desta turma, pois documentos como o Plano de Trabalho de Turma ou a Planificação Anual eram inexistentes. A informação que fui recolhendo foi oriunda da observação direta e conversas informais com a orientadora cooperante e a professora titular. Tendo pedido uma descrição da turma à professora titular, esta descreveu a turma da seguinte forma: “No que concerne ao comportamento, o grupo turma é bastante irrequieto e muito falador. A turma revela dificuldades em manter-se atenta, concentrada e focada nas diversas atividades propostas no decorrer das aulas. Grande parte dos alunos distrai-se com muita facilidade com tudo o que os rodeia e/ou com o próprio material escolar. Apesar de serem, tal como referido anteriormente, bastante irrequietos, os alunos demonstram interesse nas aprendizagens e nas diversas atividades propostas, fazendo na sua maioria as aquisições definidas existindo, contudo, ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes”. A observação direta na aula de inglês permitiu-me constatar que a turma era, no geral, composta por alunos respeitadores. Contudo, existiam quatro elementos que perturbavam imenso as aulas de formas diferentes. Dois dos alunos eram conflituosos. Um deles tinha tendência para gozar com um colega oriundo do Brasil, sendo desagradável no trato, chamando-lhe nomes e provocando-o em todas as oportunidades possíveis. O outro inferiorizava o colega com Necessidades Educativas Especiais, recusando-se a trabalhar com ele e fazendo comentários desagradáveis em relação ao mesmo. Existiam ainda outros dois alunos que perturbavam a aula pela sua imaturidade e falta de autocontrolo, portanto as chamadas de atenção eram frequentes. É de salientar que ambas as aulas de inglês desta turma decorriam após o intervalo do almoço, fazendo com que os conflitos ou incidentes que se passavam durante o mesmo fossem por vezes transportados para a aula e tinha que haver maior supervisão e monitorização das crianças.

Utilizei a mesma grelha de observação no segundo contexto educativo. No geral, as crianças pareciam estar relaxadas e bem-dispostas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Contudo, também observei algumas situações de desatenção, conversas paralelas e conflito, e ainda alguma resistência ao trabalho colaborativo que impedia a interação e colaboração entre pares.

Em relação ao aproveitamento na disciplina, a professora de inglês alertou-me para o facto de os alunos terem ainda muitas lacunas em relação às aprendizagens visadas para o terceiro ano e que isto muitas vezes dificultava o progresso. Contudo, as crianças aprendiam rapidamente e lembravam o vocabulário com alguma facilidade. A primeira avaliação sumativa do primeiro período indica que apenas dois dos 18 alunos obtiveram um nível insuficiente, sendo que as notas quantitativas estavam entre os 35% e o 99%. Já o segundo teste do mesmo período revelou uma subida e todos os alunos

obtiveram uma avaliação positiva. Neste caso, houve 6 alunos com 100% e a classificação mais baixa foi 65%.

1.5 Documentos reguladores do processo de ensino e de aprendizagem

Na análise do contexto, recorri a documentos reguladores do ensino e da aprendizagem de LE para elaborar as sequências didáticas de acordo com o meu tema. Baseei-me nas Orientações Programáticas para o Ensino do Inglês no 1º CEB (Ministério da Educação, 2005), nas Metas Curriculares (Ministério da Educação, 2014), no Projeto Educativo do Agrupamento, no manual adotado – *New Treetops* da Oxford – e em documentos de referência em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira, como o QECRL (Conselho da Europa, 2001).

A necessidade do conhecimento de várias línguas é decorrente da crescente globalização que se vive nos dias de hoje e, como tal, o Conselho da Europa elaborou QECRL, assente no seguinte pressuposto:

(...) apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e eliminar os preconceitos e a discriminação. (Conselho da Europa, 2001, p. 20)

O reconhecimento de que o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras é benéfico para todas as esferas do projeto Europeu levou à implementação de uma estratégia continental e conseqüentemente nacional para o ensino e a avaliação das línguas, na qual se uniformizam níveis e subníveis de proficiência que começam no A1 (Utilização elementar) e finalizam no C2 (Utilização proficiente). No simpósio internacional intitulado *Transparência e Coerência na Aprendizagem da Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação*, realizado em 1991 na Suíça, foi concluído que “para atingir estas finalidades, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos” (Conselho da Europa, 2001, p. 24). Como resposta a este requisito no caso português, o ensino da língua inglesa tornou-se obrigatório no 1º CEB a partir do ano letivo 2015/2016, em resultado do reconhecimento da

(...) relevância da introdução da aprendizagem da língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação; do seu caráter pessoal para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural conforme o QECRL enuncia; dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia; do seu contributo, tido por fundamental, para construção da cidadania. (Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., 2005, p. 9)

As metas curriculares definidas para o 1ºCEB e homologadas a 19 de dezembro de 2014 visam estabelecer uma articulação com as Metas Curriculares estabelecidas em 2013 para os 2º e 3º ciclos.

Assim sendo, os alunos começam a frequentar aulas de língua inglesa no 3º ano começando no nível A1 como definido pelo QECRL e continuam até ao 9º ano para atingirem o nível B1+. As Metas Curriculares apresentam os objetivos a atingir em cada um dos sete domínios definidos: Compreensão Oral, Leitura, Interação Oral, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural e Léxico e Gramática. É de salientar que para os alunos do 1º CEB se privilegia a Compreensão Oral, a Produção Oral e a Interação Oral, pois o principal objetivo do ensino de uma língua neste contexto é fornecer ferramentas que permitam comunicar em LE. No 1ºCEB o foco dos professores é, entre outros, “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania” (Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., 2005, p. 12).

Tendo em conta o quadro legal português, analisei os variados documentos que me foram facultados nas escolas e considero importante referir que a Planificação de Referência para o Inglês que me foi facultada é do ano letivo 2017/2018 e é uma cópia das Metas Curriculares com adaptações ao manual adotado, pois os conteúdos estão estruturados de acordo com as estações do ano.

O manual escolhido para as minhas turmas de projeto era o *New Treetops* da Oxford. Os alunos do terceiro ano trabalhavam com o *New Treetops 3* e os do quarto ano com o *New Treetops 4*. Quando comparei as aprendizagens visadas pelo manual com os objetivos listados no domínio Léxico Gramatical das Metas Curriculares, constatei que ambos eram mais ou menos uma cópia das mesmas, ainda que com algumas omissões, pois o manual do terceiro ano não incluía o alfabeto nem os números cardinais até 100 como definido pelas Metas. Ambos os manuais possuem oito unidades e estão organizados por estações, começando pelo outono e terminando no verão. As oito unidades do manual do terceiro ano abordam vocabulário e estruturas relacionadas com os números (até 20), as cores, a escola, a casa, o vestuário, os brinquedos, o corpo humano, a comida e as atividades de verão. O manual do quarto ano contém também os números até 20 e depois até 100, os lugares da cidade, os alimentos, os brinquedos, o mobiliário, o vestuário e os desportos. As unidades iniciam-se com atividades de *listen and point* e apresentam algumas propostas de gestos para as músicas alusivas às estações, negligenciando, na minha opinião, a importância de técnicas pedagógicas vitais para crianças tais como *Total Physical Response* (TPR), pois abordagens mais físicas e lúdicas são fundamentais para crianças nestas faixas etárias. Contudo, é de mencionar que, tal como prescrito nas Metas Curriculares, existe um grande enfoque na compreensão oral com uma variedade de exercícios de audição.

O manual do terceiro ano apresenta quatro propostas para atividades *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), abordando a meteorologia, as formas geométricas, retratos e a alimentação; o manual do quarto ano inclui também quatro atividades CLIL: mapas e símbolos, alimentação saudável, materiais e o ciclo da água. As atividades vêm no fim de cada grupo de duas unidades e surgem de forma pouco articulada com conteúdos anteriores, visando sobretudo a articulação com outras áreas curriculares, como a matemática ou o estudo do meio.

Apesar de os manuais referirem que trabalham competências de cidadania, tais como a consciência ambiental, competências interpessoais e emocionais, saúde e segurança, alimentação e segurança rodoviária, as abordagens a estes temas são residuais e necessitam de imensa imaginação, adaptação e reforço por parte do professor para serem trabalhadas de uma forma estruturada e coesa, pois as partes dedicadas a estes assuntos são, de facto, reduzidas e pouco esclarecedoras. Por outro lado, não são apresentadas ferramentas que auxiliem os alunos em termos de autorregulação da aprendizagem.

No geral, ambas as orientadoras cooperantes consideravam que os manuais são um pouco limitadores e pouco abrangentes, optando por utilizar materiais suplementares, como histórias e fichas de trabalho, e também lecionar conteúdos que consideram essenciais mas que não estavam no manual.

2. Plano geral de intervenção e síntese do projeto

Como anteriormente referido, o meu projeto centrou-se no desenvolvimento de competências de cidadania através da utilização de recursos artísticos. Para isto, foi formulado um plano de intervenção pedagógica (ver quadro 1) com uma metodologia de investigação-ação, tendo definidos quatro objetivos: 1. Conhecer perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa; 2. Promover competências de cidadania através do uso de recursos artísticos; 3. Promover a competência de aprender a aprender com incidência na autorregulação; 4. Avaliar o potencial do uso de recursos artísticos na promoção de competências de cidadania.

Objetivos	Estratégias Pedagógicas-investigativas	Informação a recolher e analisar
<p>1-Conhecer percepções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa.</p> <p>2-Promover competências de cidadania através do uso de recursos artísticos.</p> <p>3-Promover a competência de aprender a aprender com incidência na autorregulação</p> <p>4- Avaliar o potencial do uso de recursos artísticos na promoção de competências de cidadania</p>	<p>Observação das aulas, conversas informais com as crianças e registos reflexivos no portefólio (Obj. 1,4)</p> <p>Questionário inicial (Obj.1)</p> <p>Dinamização de propostas didáticas que promovam a cidadania com recurso a histórias, música e dramatização, integrando questionários de autorregulação da aprendizagem (Obj. 2,3,4)</p> <p>Análise de trabalhos produzidos (Obj. 4)</p> <p>Reflexão final das crianças sobre as aulas ("Letter to the teacher") (Obj. 4)</p>	<p>Dados de caracterização das crianças</p> <p>Percepções da experiência do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa</p> <p>Impacto das propostas didáticas na aprendizagem, com incidência no desempenho, atitudes e envolvimento das crianças nas mesmas</p> <p>Aprendizagens evidenciadas pelas crianças</p> <p>Percepções das crianças sobre as abordagens adotadas (potencialidades e constrangimentos)</p>

Quadro 1 - Plano de intervenção pedagógica

Com o intuito de desenvolver competências de cidadania, foram selecionados vários materiais e realizadas diversas atividades recorrendo à utilização de três recursos artísticos: as histórias infantis, a música e a dramatização. Na sequência introdutória no primeiro contexto educativo e na primeira sequência do segundo, utilizei as histórias *Dots* (Giancarlo Macri) e *Susan Laughs* (Jeanne Willis) para fomentar a entreajuda e a inclusão, respetivamente. Para ajudar os alunos a criar uma maior consciência para a necessidade da preservação ambiental, utilizei a canção *We've got the whole world in our hands*, que destaca papel que cada um de nós tem no que diz respeito à preservação do planeta. Por fim, utilizei a dramatização da fábula de Aesop *The Lion and the Mouse* para trabalhar o conceito da bondade.

Em todas as aulas, procurei diversificar as atividades e observar as reações das crianças. Desta forma poderia alterar, repetir ou modificar o que tinha pensado para as aulas futuras, tendo em conta a sua receptividade às diversas abordagens, como se prevê na modalidade investigação-ação. Tentei também utilizar ao máximo a língua inglesa e motivar as crianças para a comunicação em inglês. Sabendo que a turma apresentava dificuldades na disciplina e vinha com lacunas do terceiro ano, dirigi sempre o meu foco para a aprendizagem vocabular num primeiro momento das sequências didáticas, para que tivessem bases para participarem de forma informada e mais confortável e confiante nas diversas atividades. Sempre senti que se não tivessem os conhecimentos linguísticos mínimos, não tirariam o maior proveito das atividades e tarefas que lhes iria propor.

O facto de este projeto ter sido desenvolvido com uma metodologia da investigação-ação pressupõe que seguiu vários ciclos de planificação, ação e reflexão sobre a ação, permitindo-me melhorar as

práticas à luz da informação recolhida. Numa primeira fase, a fim de desenhar o projeto e para ter conhecimento de cada um dos grupos, utilizei um questionário inicial em ambos contextos, intitulado *My Profile* (anexo 1), o qual me permitiu perceber as suas atitudes e percepções em relação aos temas que planeava abordar e aos recursos que pretendia utilizar. Os resultados apurados foram valiosos para a planificação das sequências didáticas. Além deste questionário, foi utilizado o questionário de autorregulação *Time to Think* (anexos 5, 9 e 13) no final de cada uma das sequências, para ter uma melhor percepção do que agradou às crianças e quais as dificuldades que sentiram. Como estratégia final de recolha de informação pedi às crianças da turma do quarto ano para escreverem uma carta à professora, falando sobre as coisas de que (não) gostaram e o que aprenderam nas nossas aulas.

A utilização destes instrumentos de reflexão sobre a aprendizagem ajudou-me a constatar que as crianças, apesar de “pequenas”, têm opiniões muito relevantes em relação às suas aprendizagens e que devem, de facto, ser levadas a refletir e a expressar opiniões sobre o processo de ensino e aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem é uma componente fundamental do desenvolvimento da sua autonomia. De acordo com Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007), existem vários pressupostos que subjazem à definição do conceito da autonomia. Contudo, de mais relevância para a utilização dos instrumentos de reflexão talvez seja aquele em que os autores afirmam que a autonomia implica uma consciência crítica de si e dos contextos de aprendizagem. Quando os alunos refletem sobre as atividades que realizam, quando são levados a pensar sobre as aprendizagens que foram e não foram bem-sucedidas e porquê, estão a desenvolver o pensamento crítico e por sua vez a autonomia uma vez que,

O pensamento crítico corresponde ao processo intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar activa e competentemente informação reunida através da, ou gerada pela, observação experiência, reflexão, ponderação, ou comunicação como orientação para a crença e a ação. Aqueles que se tornam pensadores críticos adquirem recursos intelectuais como o conhecimento contextual, contexto operacional de padrões apropriados, o conhecimento de conceitos-chave, uma heurística eficiente e certos hábitos vitais da mente. (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 39)

A habituação das crianças a um pensamento crítico e reflexivo ajudá-las-á a conhecerem-se a si próprias, tendo em conta os seus progressos e dificuldades, e proporcionará, de uma forma gradual, uma maior consciência de como aprendem e o que as motiva, o que é fundamental na aprendizagem ao longo da vida.

Segue-se, no quadro 2, uma síntese do trabalho realizado no projeto nas suas diversas fases, o qual será apresentado mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Análise Inicial do Contexto de Intervenção		
Datas	Atividades didáticas e Investigativas	Materiais
27 de março a 17 de junho, 2019	Observação das aulas da orientadora cooperante Lecionação dos conteúdos da unidade 7 – os alimentos	Grelha de Observação: <i>Classroom Observation: Well-being and Involvement</i>
5 de junho, 2019	Recolha de dados de caracterização da turma (percepções da experiência sobre o ensino / aprendizagem da língua inglesa e preferências das crianças em relação a histórias, música e dramatização)	Questionário Inicial: <i>My Profile</i>
11 de outubro, 2019	Observação das aulas da orientadora cooperante	Grelha de Observação: <i>Classroom Observation: Well-being and Involvement</i>
Desenvolvimento e Monitorização das Atividades do Projeto		
Datas	Atividades didáticas e Investigativas	Materiais
Sequência didática introdutória: 5 de junho e 12 de junho, 2019	Título: <i>We are all little dots</i> Sequência didática com uso de uma história para explorar questões de cidadania - solidariedade: - Leitura da história - Construção de um <i>story board</i> - Realização de fichas de trabalho - Elaboração de um <i>dot</i> e de uma árvore de turma	História: <i>We are All Little Dots</i> Projetor Fichas de trabalho Cola Árvore
11 de outubro, 2019 a 6 de novembro, 2019	Recolha de dados de caracterização da turma (percepções da experiência sobre o ensino / aprendizagem da língua inglesa e preferências das crianças em relação a histórias, música e dramatização)	Questionário Inicial: <i>My Profile</i>
1ª Sequência: 8, 13 e 15 de novembro, 2019	Título: <i>Just like me, just like you!</i> Sequência didática com uso de uma história para explorar questões de cidadania - inclusão: - Leitura da história - Exploração de vocabulário (verbos de ação; sentimentos) - Realização de fichas de trabalho - Discussão em turma sobre a diferença e a inclusão - Elaboração de um minilivro	História: <i>Susan Laughs</i> Projetor Flashcards Fichas de trabalho <i>Book templates</i> Lápis de cor <i>Time to think</i>
2ª Sequência: 8, 13 e 15 de dezembro, 2019	Título: <i>We've got the whole world in our hands!</i> Sequência didática com uso de uma canção para explorar questões de cidadania - consciência ambiental: - Apresentação e cantar da canção - Abordagem da estrutura gramatical <i>can / can't</i> - Exploração de vocabulário (problemas/proteção do planeta) - Abordagem dos três Rs e a reciclagem - Construção de um <i>poster</i> da turma com as mãos de cada aluno	Canção: <i>We've got the whole world in our hands</i> Projetor Fichas de trabalho <i>The 3 Rs Video</i> Lápis de cor Tesouras Cola <i>Time to think</i>
3ª Sequência: 8, 13 e 15 de janeiro, 2020	Título: <i>Lights, Camera, Action!</i> Sequência didática com uso da dramatização para explorar questões de cidadania – bondade: - Exploração de vocabulário (animais da selva) - Atividade lúdica sobre o tema da bondade - Discussão em grupo-turma sobre o que é a bondade - Visualização parcial da história <i>The Lion and the Mouse</i> - Elaboração de um guião e ensaio da dramatização - Dramatização do fim da história	História: <i>The Lion and the Mouse</i> Video: <i>Life Vest Inside</i> Projetor Papel reciclado <i>Kindness strips</i> Fichas de trabalho Rede Máscaras de animais <i>Time to think</i>

Data	Avaliação Final do Projeto	Materiais
15 de janeiro, 2020	Levantamento de percepções das crianças sobre as suas aprendizagens, as atividades realizadas e sobre o uso dos recursos variados na sala de aula a partir de uma carta escrita à professora.	<i>Letter to the teacher</i>

Quadro 2 - Síntese do trabalho realizado

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo será dividido em quatro partes e focará o processo de intervenção desenvolvido no âmbito do projeto de estágio. No ponto 1, apresentarei os resultados obtidos a partir do questionário inicial. Nos pontos 2 e 3, prosseguirei com a apresentação da sequência didática introdutória implementada no primeiro contexto educativo no primeiro semestre de estágio e as três sequências implementadas no segundo contexto educativo no segundo semestre de estágio. Analisarei também resultados dos questionários de autorregulação. Por fim, no ponto 4, faço uma apreciação global do projeto com base numa síntese de resultados.

1. Conhecendo os alunos: resultados do questionário inicial *My Profile*

O primeiro encontro que tive com a turma de estágio do terceiro ano decorreu no terceiro período do ano letivo 2018/2019. Após ter observado algumas aulas e ter tido algumas conversas informais com a orientadora cooperante, pedi que as crianças preenchessem o questionário *My Profile* (anexo 1) de forma sincera e anónima. Este questionário visava recolher informações acerca da relação entre as crianças e a aprendizagem da língua inglesa e as línguas faladas no seio familiar. Estas questões eram mais objetivas apresentando, cenários de resposta. Quis também perceber a sua opinião em relação aos recursos artísticos que tinha escolhido, portanto pedi aos alunos para dizerem se gostavam de determinados recursos utilizando uma escala de “sim”, “não” “mais ou menos”. Por fim, utilizei uma pergunta de resposta aberta em que questionei as crianças acerca do que achavam que era necessário para que o mundo fosse melhor. As respostas a esta questão ajudar-me-iam na identificação das causas sociais que já estavam no consciente dos alunos.

Este mesmo questionário foi distribuído às crianças do segundo contexto educativo e os dados que a seguir se apresentam reportam-se a este contexto, onde desenvolvi as três sequências didáticas do projeto. À semelhança do que tinha feito no primeiro contexto educativo, pedi que fossem sinceras em relação às suas respostas e expliquei que não tinham de colocar o nome. Em geral, as crianças preencheram bem as primeiras quatro questões do questionário. Contudo, à semelhança do que tinha acontecido no primeiro contexto educativo quando chegaram à pergunta aberta “Na tua opinião, o que é que faz falta para que o mundo seja melhor?” começaram a perguntar o que era para escrever. Disse-lhes que não havia respostas certas nem erradas e para estarem à vontade para escreverem o que quisessem. Algumas crianças pareceram ficar frustradas com esta “falta de orientação” e ficaram algum tempo a pensar enquanto outras começavam a escrever. Após alguns instantes, notei que

algumas crianças estavam a perguntar aos colegas o que tinham escrito. Um partilharam de bom grado e outras foram mais resistentes na partilha. Após ter analisado os questionários, iniciei a primeira aula com a apresentação dos resultados obtidos. As crianças mostraram-se animadas por estarem a dialogar sobre as suas opiniões e apesar do questionário ter sido anónimo, queriam partilhar o que tinham escrito. A apresentação dos resultados foi realizada através de um *powerpoint* com gráficos para cada pergunta, à semelhança do que tinha sido feito no contexto anterior.

A primeira pergunta visava perceber como é que as crianças se sentiam em relação à aprendizagem da língua inglesa. Todas as crianças responderam que gostam de aprender inglês.

Na segunda pergunta, as crianças foram convidadas a completar a frase “Quando estou nas aulas de inglês sinto-me...”. Todas as respostas foram positivas e surgiram palavras como “feliz,” “inspirado(a),” “muito bem,” “com vontade de aprender,” e “curioso(a)” (ver gráfico 1).

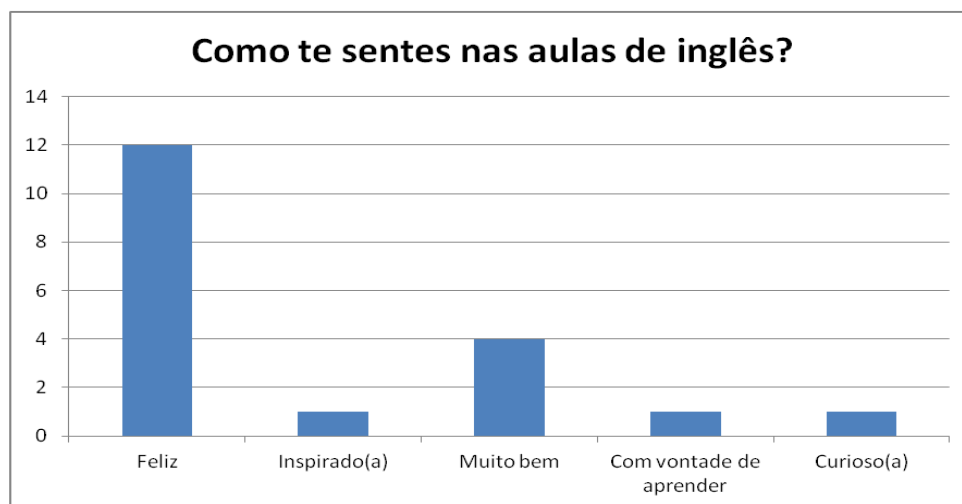


Gráfico 1 - Sentimentos das crianças face à aprendizagem da língua inglesa

A terceira pergunta era direcionada para a perceção que as crianças tinham em relação aos recursos artísticos que tencionava utilizar durante o projeto, nomeadamente, as histórias, a música e a dramatização (ver gráfico 2). Apresentei a questão em formato tabela, pedindo que as crianças dissessem até que ponto gostavam de aprender com os recursos nomeados, utilizando a escala “sim,” “mais ou menos,” “não.”

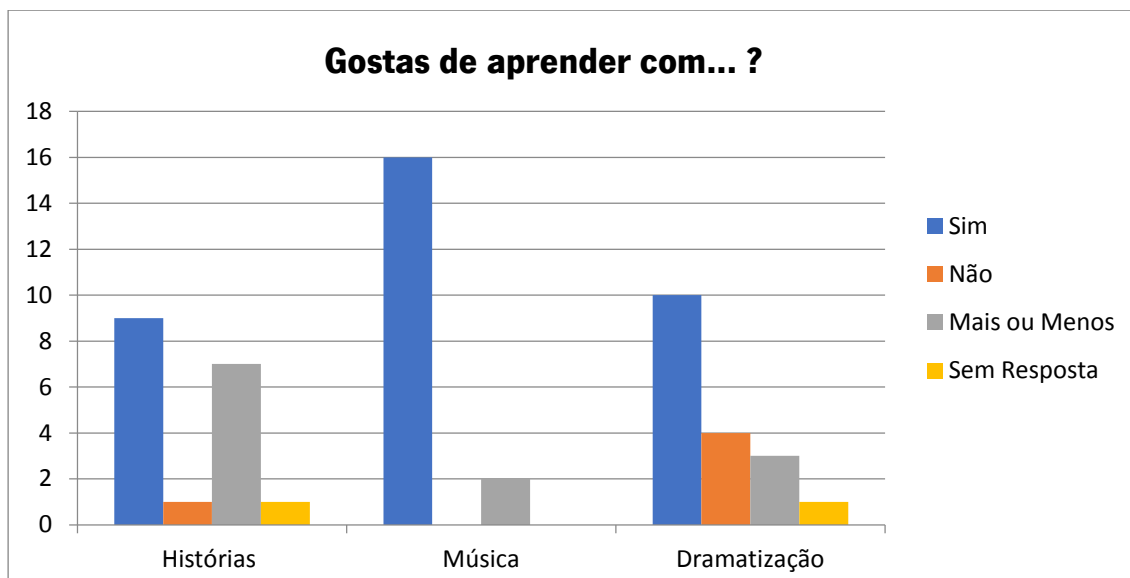


Gráfico 2 - Preferências de recursos artísticos

Como indicado pelo gráfico, 9 crianças disseram gostar de aprender com histórias, 7 que gostavam mais ou menos e uma disse que não. Houve ainda uma criança que não respondeu à questão. A música foi o recurso artístico mais elegido, sendo que 16 crianças afirmaram gostar de aprender através da mesma, 2 crianças disseram gostar mais ou menos. Por fim, a dramatização foi o recurso que obteve uma maior diversidade nas respostas, sendo que 10 crianças responderam gostar de aprender utilizando este recurso, 4 responderam não gostar, 3 afirmaram gostar mais ou menos e houve novamente uma criança a não responder.

Apesar de haver algumas oscilações em termos de preferências, estes dados permitiram-me concluir que as crianças gostam da tipologia dos recursos e que estariam abertas e recetivas à aprendizagem da língua inglesa de forma variada. Esta resposta positiva aos recursos tranquilizou-me e validou as minhas escolhas. Porém, fiquei reticente em relação à dramatização, pois apesar de a maioria ser recetiva à exploração deste recurso, ainda havia praticamente metade da turma hesitante em relação ao mesmo. Esta resistência teria talvez a ver com um medo de exposição pública, que se agrava pelo facto de ser em LE.

Como o meu projeto é orientado para o desenvolvimento de valores de cidadania, interessava-me saber as origens das crianças. Coloquei a questão “Alguém na tua casa nasceu noutra país? Se sim, qual?”. Uma das crianças não respondeu à questão, 9 crianças responderam que não e as restantes 8 que sim. Infelizmente, houve alguma confusão em relação à continuação da pergunta (Se sim, qual?). Algumas crianças colocaram o nome do país como pretendia, mas outras colocaram “a mãe” ou “o pai.” Contudo, após a análise dos dados e em conversa informal aquando da apresentação dos

resultados, foi-me possível apurar que havia crianças com descendência francesa, americana, venezuelana, brasileira, moçambicana e angolana. Esta turma apresentava mais heterogeneidade cultural do que a primeira e, infelizmente, essa diversidade gerava algumas instâncias de *bullying* e de discriminação, fazendo com que eu sentisse que a minha escolha de desenvolver competências de cidadania fazia ainda mais sentido nesta turma.

Com a última questão – “Na tua opinião, o que é que faz falta para que o mundo seja melhor?” (ver gráfico 3) – pretendia perceber o que é que as crianças sentiam que estava mal no mundo. Quais as suas perceções sobre o que tinha de ser corrigido / melhorado? Que preocupações já existiam na sua consciência cívica?



Gráfico 3 - Opiniões das crianças sobre o que faria o mundo melhor.

As respostas obtidas foram semelhantes às do primeiro contexto educativo. Muitas crianças referiram questões relacionadas com a preservação ambiental e com a eliminação da violência. No entanto, houve respostas menos fáceis de interpretar tais como “viajar a Inglaterra” e “aprender mais línguas.” Quando questionadas sobre estas respostas, foi-me possível apurar que, de modo geral, as crianças ligam o conhecimento de outras línguas e o conhecimento de outras realidades a uma comunicação mais eficaz que, conseqüentemente, se traduz num melhor entendimento entre pessoas, levando assim a um mundo melhor. Isto vem validar a minha ideia de que as aulas de língua estrangeira potenciam um ambiente propício ao desenvolvimento de competências interculturais e de cidadania, e foi curioso constatar que algumas crianças já têm a perceção do impacto positivo do entendimento entre pessoas, quer seja de um ponto de vista linguístico, quer de um ponto de vista cultural, no melhoramento do mundo.

2. Exploração do *storytelling* na introdução ao projeto

A sequência *We are all little dots* (anexo 3) foi uma sequência didática introdutória lecionada em junho 2019 no primeiro contexto educativo, criada especificamente para que eu pudesse perceber como as crianças reagem ao uso de histórias e interpretam lições de uma história. Considerei mais “seguro” começar com este recurso, pois normalmente as crianças gostam de histórias e estão familiarizados com as mesmas na sua língua materna. O quadro 3, extraído da planificação em anexo, redigida em inglês, apresenta as competências de comunicação e de aprendizagem visadas.

Theme/Title	We are all little dots			
Project objectives	1 – Understand student’s attitudes and perceptions towards English 2 – Promote citizenship skills using a story 3 – Promote learning to learn through self-regulation 4 – Assess the potential of stories in developing citizenship skills			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	Can you...? I don't... We'd like to... We'll let you... Some All	Lots and lots Housing Fun Together Life is good Life isn't so good	Solidarity Empathy Helping others	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Developing new vocabulary CC3: Developing grammatical awareness CC5: Understanding a story CC7: Reading information		LC1: Activating previous knowledge LC3: Memorising LC4: Developing cooperative learning LC9: Reflecting on language learning	

Quadro 3 - Objetivos, conteúdos e competências (Sequência Didática Introdutória)

Utilizei a história *Dots* escrita por Giancarlo Macri (ver figura 1). É uma história com ilustração em preto

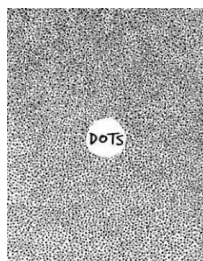


Figura 1 - Dots de Giancarlo Macri

e branco que conta a história de vários pontinhos, uns oriundos de um contexto rico e favorecido e os outros oriundos de um contexto pobre e devastado. Após terem-se conhecido e constatado as diferenças de vida entre uns e outros, chegam à conclusão de que a melhor maneira de ambos terem as mesmas condições de

vida é unirem-se e haver entreatajuda entre os dois povos. Escolhi esta história por ter uma ilustração simples e pouco distrativa, pelo facto de conter estruturas frásicas simples e repetitivas, quase que musicais, e pelo facto de achar a mensagem pertinente e algo

que as crianças podem compreender e praticar no seu dia-a-dia apesar da sua tenra idade: a entreaajuda.

O objetivo maior desta sequência era fazer com que as crianças chegassem à moral da história, percebendo que elas, como pessoas individuais, fazem parte do mundo e têm um papel no mesmo. Portanto, optei por uma lógica quase invertida, em que comecei do geral para o indivíduo, ou seja, do mundo para a pessoa/*dot*, tendo os alunos desenhado o mundo num primeiro momento da sequência e finalizado a mesma com a decoração do seu *dot*, que seria posteriormente acrescentado a uma árvore da turma com os dos colegas. Desta forma, as crianças viram o seu *dot* personalizado como parte integrante de uma árvore coletiva, simbolizando o papel e a participação de cada indivíduo no mundo ou num contexto mais vasto.

Uma vez que o projeto tratava o desenvolvimento de competências de cidadania, considerei fundamental que houvesse um momento de trabalho cooperativo e incluí uma atividade de grupo em que as crianças ordenaram partes da história. Quando pensei nesta atividade, pensei que me ajudaria em duas situações: garantir que todos percebessem a história e a sequência da mesma focando, especialmente, o aspeto gráfico dos *dots* através de uma atividade em grupo; Perceber como é que os alunos se comportam uns com os outros em situações de trabalho cooperativo (há alguém que domina? existe entreaajuda? participam todos?).

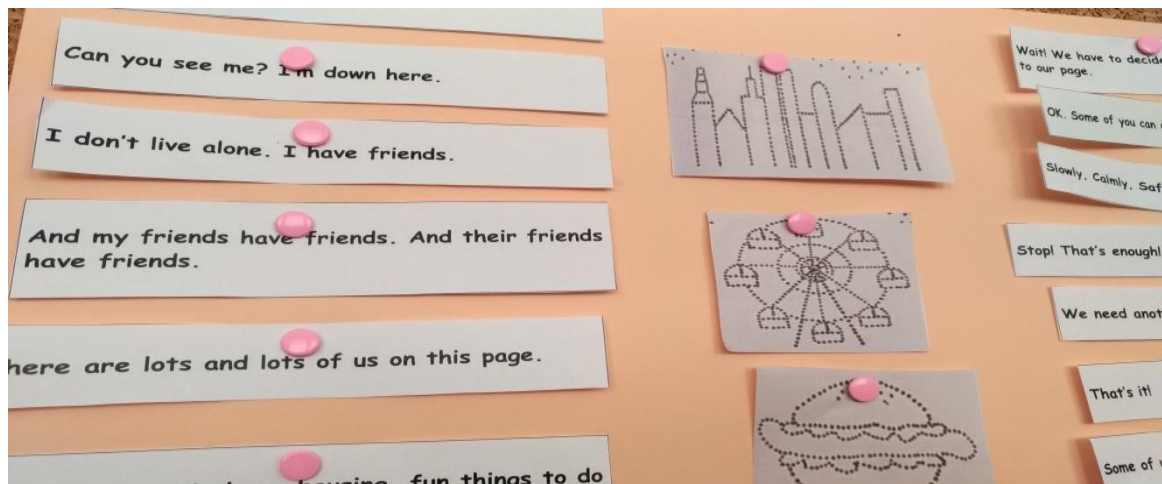


Figura 2 - Storyboard

A observação direta das crianças durante esta atividade foi muito útil na medida em que pude constatar que a maior parte dos grupos ordenou a história sem qualquer problema, trabalhando muito bem em conjunto, dividindo tarefas e procurando a ajuda uns dos outros quando em dúvida. Houve apenas um grupo com dificuldade em gerir as tarefas e trabalhar em grupo, pois havia duas meninas que queriam dominar e outra que estava frustrada perante esta situação. Contudo, através de alguma orientação e intervenção da minha parte, conseguiram ordenar bem as frases. Os alunos criaram um *storyboard* com as partes da história e reproduziram-na na sala de aula (ver figura 2).

A realização da ficha de trabalho *Dots* (anexo 4) e a decoração do *dot* levaram-me a constatar alguns factos dos quais não me tinha apercebido antes. Na ficha de trabalho, os alunos tinham uma primeira parte em que tinham de ligar elementos de duas colunas para formar frases da história. Na segunda parte, tinham frases, cada uma com três ilustrações. Os alunos deviam observar as ilustrações e colorir a bolinha ou bolinhas correspondentes. Os alunos realizaram muito bem a primeira parte, conseguindo fazer as ligações corretas; contudo, na segunda parte tiveram alguma dificuldade em aceitar que mais do que uma opção pudesse estar correta. Por exemplo, na frase "*Life is good*" as crianças tinham de pintar duas bolinhas, pois existe uma imagem de um menino a comer uma sande e outra em que há duas crianças a sorrir e a brincar no balancé. Contudo, as crianças ficaram perplexas com isto, achando e até insistindo que "só pode haver uma resposta certa para cada pergunta." Esta dificuldade levou-me a pensar que os alunos têm dificuldade em aceitar mais do que uma resposta correta, talvez por causa da formatação dos exercícios a que estão habituados ou talvez da valorização de um pensamento mais linear. Outro aspeto que me surpreendeu foi a reação das crianças quando lhes dei liberdade total na decoração dos seus *dots*. Nesta fase, forneci uma bolinha em branco a cada aluno, disse-lhes que podiam decorá-la como quisessem e não impus condições nenhuma. Quando receberam o seu *dot*, ficaram quase todas perdidas e perguntaram-me vezes sem conta o que era para fazer. Repeti várias vezes que podiam colorir/desenhar como queriam e muitas das crianças levaram



Figura 3 - Árvore da turma com dots

algum tempo a começar. No resultado final, verifiquei que alguns copiaram as imagens que estavam na ficha de trabalho. Houve mais um aspeto curioso. Dei um *dot* à orientadora cooperante, que o decorou com cores e escrevendo os nomes da sua família. Uma menina olhou para ela e disse “professora, não era isso que era para fazer.” A professora respondeu que sim, que fez o que eu tinha pedido “decorar como eu quisesse”; contudo, a menina não pareceu convencida. Confesso que não esperava esta dificuldade por parte das crianças, até porque parecem bastante

autónomas em aula e na realização dos exercícios. Contudo, após alguma reflexão, concluí que estão habituadas a serem orientadas e realizam maioritariamente tarefas com uma instrução precisa. Esta liberdade total na atividade do *dot* fez-lhes confusão e creio que muitas não conseguiram desprender-se da necessidade de orientação por parte do professor. Numa fase final, cada criança colou o seu *dot* numa árvore da turma previamente criada por mim (ver figura 3). A árvore da turma foi criada e o produto final ficou agradável, ainda que estivesse à espera de desenhos mais criativos e heterogêneos. Esta experiência, apesar de introdutória, foi muito enriquecedora para mim porque foi a primeira vez que trabalhava com uma turma maior do que as turmas a que estava habituada, e por sentir que as aulas foram proveitosas. Nesta primeira experiência não foi utilizado nenhum questionário de autorregulação, mas pude observar que os alunos adquiriram não só o vocabulário e as estruturas pretendidas, mas também perceberam que nem todos vêm de mundos e contextos favorecidos e que deve existir um espírito de entajuda entre as pessoas. Este era o objetivo central da sequência. As sequências seguintes reportam-se à turma de quarto ano de escolaridade e foram desenvolvidas entre outubro de 2019 e janeiro de 2020.

3. Sequências Didáticas de desenvolvimento do projeto

3.1 Primeira Sequência Didática: *Just like me, just like you!*

A planificação desta sequência didática é apresentada no anexo 6 e ocupou 3 aulas. No quadro 4 estão transcritas as competências de comunicação e de aprendizagem que me propus desenvolver com as crianças.

Theme/Title	Just like me, just like you!			
Project objectives	1 – Understand student's attitudes and perceptions towards English 2 – Promote citizenship skills using a story 3 – Promote learning to learn through self-regulation 4 – Assess the potential of stories in developing citizenship skills			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	Present simple he / she/ it Susan laughs Verb to be he/ she/ it Susan's...	Action verbs: laugh, sing, fly, swing, dance, ride, swim, hide, splash, spin, wave, grin, trot, row, paint, throw, feel, fear, hug, hear Adjectives: good, bad, happy, sad, shy, angry, proud, weak, strong	Inclusion	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Learning new vocabulary CC3: Developing grammatical awareness CC4: Understanding a story CC5: Reading information CC6: Generating sentences from a model CC7: Creating short sentences		LC1: Activating previous knowledge LC2: Memorising LC3: Developing cooperative learning LC4: Reflecting on language learning	
Evaluation	Self-regulation Questionnaire			

Quadro 4 - Objetivos, conteúdos e competências (Sequência Didática 1)

O mundo em que vivemos hoje é cada vez mais diversificado e heterogêneo, exigindo de todos tolerância e aceitação da diferença em vários aspetos tais como a diferença cultural, linguística, física, etc. Contudo, apesar de todas as diferenças aparentes que possam existir, é importante lembrar que há muitos aspetos que nos unem enquanto humanidade. É impossível conseguir uma sociedade justa e harmoniosa sem que haja a capacidade de conviver com os outros e aceitar algo diferente do que conhecemos. Esta primeira sequência intitulada – *Just like me, just like you!* tinha como objetivo mostrar às crianças que alguém que tem capacidades diferentes das nossas pode ter os mesmos gostos, interesses e sentimentos que nós. Para isto, utilizei o livro *Susan Laughs*, de Jeanne Willis, uma

história de uma menina que faz atividades ditas “normais” para qualquer criança e que tem muitos dos mesmos sentimentos também. Apenas na última página é que as crianças percebem que a Susan está numa cadeira de rodas, mas como se diz na última página: “*This is Susan, through and through. Just like me, just like you!*” (Willis, 1999, p. 26).

Esta sequência englobou três aulas e visava desenvolver o valor da tolerância associada à inclusão. Após a apresentação dos resultados do questionário inicial, a que já fiz referência, a primeira aula continuou com a apresentação do vocabulário-alvo, mais concretamente dos verbos de ação recorrendo à utilização de *flashcards* e mímica. Isto resultou muito bem e no fim da aula as crianças já sabiam identificar e produzir a maioria dos verbos. Havia alguma reticência da minha parte em utilizar TPR logo na primeira aula, porque temia que as crianças perdessem o controlo, uma vez que esta turma era um pouco agitada e com alguns comportamentos difíceis de gerir. Contudo, colaboraram muito bem e foi curioso observar que as crianças que costumavam estar mais distraídas estavam participativas e aprenderam. Por outro lado, verifiquei que algumas crianças da turma com perfis mais reservados e com preferência pelo método expositivo, estavam mais retraídas e até um pouco assustadas com a fisicalidade da abordagem. Para personalizar mais o conteúdo da história, pedi às crianças para se desenharem a elas próprias a fazerem qualquer uma das atividades que tínhamos aprendido. Apresentaram os seus desenhos dizendo “I dance,” por exemplo. Depois eu dizia “Maria dances,” e pedia para repetirem. Após a segunda ou terceira apresentação, já todos diziam o “s” da terceira pessoa do singular no presente sem que fosse pedido e expliquei que era esta a regra gramatical utilizada no presente para a terceira pessoa do singular.

Na segunda aula, após uma revisão do vocabulário lecionado na aula anterior, apresentei as crianças à Susan, contando a história *Susan Laughs*. As crianças sentaram-se em círculo enquanto fui lendo a história e mostrando as ilustrações. A maioria das crianças mostrou algum espanto quando viu na última página que a Susan é uma menina que se desloca em cadeira de rodas, mas que gosta de brincar e consegue fazer a maioria das atividades que elas também gostam de fazer. De seguida, foram focadas as emoções que surgem no livro através de fichas de trabalho. Aqui, as crianças realizaram as seguintes tarefas: legendar imagens alusivas a cada emoção e ligar os adjetivos à imagem correta.

A aula terminou com a apresentação de um *powerpoint* intitulado *Do you...?* (anexo 7) e que continha cinco diapositivos com duas imagens em cada um. Todos os diapositivos mostravam uma primeira imagem com crianças e jovens sem nenhum tipo de deficiência a fazer uma atividade como jogar basquete ou brincar e a segunda mostrava uma criança ou jovem com deficiência a fazer a mesma

atividade. A ideia subjacente era a última frase do livro *Susan Laughs* e também título desta sequência *Just like me, just like you!* Algumas reações a esta apresentação mostraram-me a importância de trabalhar a cidadania com as crianças, pois houve duas crianças da turma que acharam piada ao facto de uma das jovens que estava a correr não ter uma perna e também troçaram da menina nadadora sem braço. Confesso que fiquei surpreendida com estas reações e com alguns dos comentários inadequados que dali advieram. No entanto, foi interessante observar que os restantes colegas da turma não revelaram reações idênticas e censuraram esses comentários. Na discussão sobre o que viram, muitas das crianças referiam conhecer crianças com deficiência e curiosamente estes conhecimentos estavam ligados aos pais, que também trabalham em contexto educativo. Uma das meninas referiu conhecer o Tomás, que “é da sala da minha mãe, e anda de cadeira de rodas, mas é muito engraçado!” Outro menino também referiu ter participado num projeto de voluntariado que visava ajudar um menino da sala da mãe, participação de que gostou imenso. No geral, as crianças perceberam a mensagem pretendida. Todavia, mantive bem presente a ideia que tinha sido discutida nas aulas de sábado na universidade, em que a ideia da educação para os valores não será transmitir uma noção cor-de-rosa do mundo, em que todos podem fazer tudo e que é fácil, porque simplesmente não é. Portanto, perguntei se achavam que era fácil crianças portadoras de deficiência fazerem estas atividades. Uma das crianças disse que era muito fácil e que as pessoas de cadeira de rodas “não têm de fazer nada, só têm de ser empurradas”. Coloquei algumas questões acerca da vida desta criança, como se alguma vez tinha partido algo, por exemplo. Disse-me que sim e “foi muito fixe”. Confesso que neste momento senti o quão difícil é abordar estes temas e educar para valores de cidadania e, mais ainda, o quão aberto o professor tem de estar a todo o tipo de intervenções. Prossegui com a discussão em turma. Esta foi interrompida por outra criança que me pediu para tirar a última imagem da tela que tinha permanecido projetada (menina com trissomia 21). Disse que “esta gente lhe metia nojo” e que não gostava de olhar para elas. Surpreendida com este comentário, respeitei a sua vontade e retirei a imagem. Contudo, decidi explorar este sentimento e perguntei-lhe porque é que se sentia assim. Respondeu que não sabia porquê, mas que simplesmente lhe metia impressão e que quando ia ao supermercado com a mãe evitava “aquelas pessoas”. Mais uma vez, houve censura por parte dos colegas, algo que controlei, pois achei importante ouvir a opinião da criança em questão e que, afinal de contas, estava a ser honesta. Esta criança depois disse: “eu sei, eu sei, temos de brincar com todos”. Esta intervenção foi muito importante para o meu projeto, pois aqui tive a perceção de que as crianças sabem quais os comportamentos certos a adotar, porém, isto não quer dizer que seja fácil

adotá-los, e muito menos que seja automático. Há muitos fatores que podem ser inibidores neste sentido e por isso tem de haver continuidade nas escolas no desenvolvimento dos valores de cidadania. A terceira aula foi a conclusão da sequência e incluiu a revisão dos verbos e dos sentimentos presentes na história. Houve também uma revisão das estruturas gramaticais como *Susan laughs* (acrescentar 's' na terceira pessoa do singular) e *Susan's happy* (verbo *to be* na terceira pessoa do singular). Como tarefa final, expliquei à turma que cada um iria criar um 'livro' seu, contendo as ações e emoções trabalhadas ao longo das aulas, e passei um exemplar meu para que pudessem ver o que se pretendia. Teriam de fazer 3 ilustrações de si mesmos a fazerem uma das atividades que surgiam no livro ou a sentir uma emoção que surgia na história com frase simples do tipo: *Maria flies* ou *Maria's happy* (ver exemplos dos trabalhos dos alunos nas figuras 4 e 5). Esta atividade correu bem, sendo que muitas das crianças fizeram mais do que era pedido (3 ilustrações). Recolhi estes trabalhos para análise e concluí que a questão gramatical não foi tão bem consolidada quanto gostaria, pois em algumas ilustrações as crianças colocaram "s" nos verbos e em muitos casos, nos adjetivos. Se fosse repetir esta sequência, incluiria uma atividade para focar especificamente estes aspetos, para que ficassem a perceber melhor as regras.



Figura 4 - Exemplos dos livros dos alunos



Figura 5 - Exemplos dos livros dos alunos

Terminei a sequência com o questionário de autorregulação *Time to Think* (anexo 9). Antes de o entregar às crianças, disse-lhes que era em português e para não colocarem os nomes. No geral, não manifestaram muitas dúvidas, apenas na segunda pergunta em que existia um espaço para poderem acrescentar outro adjetivo sobre como se haviam sentido nas aulas, caso o entendessem, mas não compreenderam bem isto e várias crianças perguntaram-me o que tinham de pôr ali. Vendo então que esta dúvida estava a surgir várias vezes, optei por pedir para pararem e procedi à explicação. O questionário de autorregulação permitiu-me obter dados importantes em relação à aprendizagem das crianças e à competência de cidadania trabalhada – a tolerância –, às atividades realizadas e ao recurso artístico utilizado: a história. O quadro 5 apresenta as percepções dos alunos face ao recurso utilizado e às atividades, e o quadro 6 apresenta os sentimentos das crianças durante a sequência. Responderam ao questionário 18 crianças e a coluna S/R contabiliza a ausência de respostas nalgumas das questões.

Itens do questionário	Sim	+/-	Não	S/R
Gostei de ler a história	15	2	-	1
Gostei das atividades de vocabulário	18	-	-	-
Aprendi bem o vocabulário	10	8	-	-
Gostei de fazer o meu livro	15	2	-	1
Trabalhei bem com o/a colega	18	-	-	-

Quadro 5 - Percepções das crianças em relação ao recurso e às atividades propostas (Sequência Didática 1)

Como se observa no quadro 5, as crianças gostaram da história e das atividades propostas. Todas afirmaram ter gostado das atividades de vocabulário, apesar de algumas considerarem que não o terão aprendido bem, e todas tiveram a percepção de que trabalharam bem com os colegas.

Sentimentos	Sempre	Às vezes	Nunca	S/R
Relaxado(a)	13	1	3	1
Motivado(a)	11	1	2	-
Desanimado(a)	-	1	14	3
Desinteressado(a)	-	-	15	3
Feliz	13	3	-	2
Outro	2	-	-	-

Quadro 6 - Sentimentos das crianças durante as aulas (Sequência Didática 1)

Os resultados do quadro 6 indicam que, em geral, as crianças sentiram-se bem durante as aulas. Duas crianças mencionaram uma resposta para “outro”, escrevendo “pensativo” e “gostei das aulas.” Em relação à pergunta aberta do questionário – *O que é que aprendeste com a história Susan Laughs?*, com a qual pretendia identificar aprendizagens no âmbito da cidadania, as respostas de mais de metade das crianças (10) evidenciaram aspetos ligados à inclusão (ver quadro 7). As outras respostas incidiram na aprendizagem de vocabulário, o que indica uma focalização maior na aprendizagem linguística.

Ideias relacionadas com o valor da inclusão	Exemplos de respostas das crianças
Respeito pela diferença	<p>“Não importa se as pessoas são deficientes”</p> <p>“Não se deve gozar nem criticar os deficientes.”</p> <p>“Todas as pessoas devem brincar com as outras.”</p>
Os seres humanos são todos iguais	<p>“Ela andava de cadeira de rodas, mas fazia o que nos fazemos.”</p> <p>“As pessoas em cadeira de rodas podem fazer o que nós fazemos.”</p> <p>“As pessoas são todas iguais.”</p>

Quadro 7 - Valores de cidadania adquiridas pelas crianças (Sequência Didática 1)

Em síntese, podemos dizer que, na generalidade, as crianças gostaram da história e pensam ter adquirido o vocabulário. Participaram ativamente em todas as atividades propostas com entusiasmo e conseguiram compreender o valor da tolerância.

3.2 Segunda Sequência Didática: *We’ve got the whole world in our hands*

Um dos temas que tem vindo a ser alvo de grande destaque na última década é a preservação ambiental. Todos estão atentos às alterações climáticas e é unânime que as gerações mais jovens têm de ser consciencializadas da deterioração do planeta e do que pode e deve ser feito para a travar. Assim, considerei importante realizar uma sequência didática direcionada para a este tema. Esta sequência de três aulas contou com uma canção intitulada *We’ve got the whole world in our hands*. O seu objetivo era tornar as crianças ativas no que diz respeito à proteção do planeta, consciencializando-as de que o futuro do planeta está também nas suas mãos. A planificação é apresentada no anexo 10 e no quadro 8 estão transcritas as competências de comunicação e de aprendizagem que me propus desenvolver nas crianças.

Theme/Title	We've got the whole world in our hands			
Project objectives	1 – Understand student's attitudes and perceptions towards English 2 – Promote citizenship skills using a different resources 3 – Promote learning to learn through self-regulation 4 – Assess the potential of different resources in developing citizenship skills			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	Can / can't	Ocean, plants, animals, flower, sky, soil, tree, mountains, jungle, forest, beach, world, hands, air pollution, water pollution, nose pollution, global warming, plant a tree, pick up litter, turn off the light, close the tap	Reduce, Reuse, Recycle Blue bin, Yellow bin, Green bin	Positive attitudes towards the planet/ environment
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Developing new vocabulary CC3: Developing grammatical awareness CC4: Understanding a song CC5: Reading information CC6: Generating sentences from a model		LC1: Activating previous knowledge LC2: Transferring knowledge from <i>Estudo do Meio</i> to English LC3: Developing cooperative learning LC4: Analysing and categorizing words LC5: Reflecting on language learning	
Evaluation	Self-regulation questionnaire			

Quadro 8 - Objetivos, Conteúdos e Competências (Sequência Didática 2)

Comecei a sequência didática por projetar uma imagem do planeta Terra com o intuito de perceber se os alunos sabiam as palavras *Earth*, *planet* e *world*. Verifiquei que a maioria das crianças conhecia as palavras sendo que algumas não sabiam *Earth*. Após isto, tinha previsto explorar o vocabulário utilizando o *powerpoint Worldly words*, mas antecipei-me e passei este passo à frente, passando para o passo seguinte. Mostrei uma imagem do mundo doente aos alunos sem ter explorado o vocabulário e procedi com o *brainstorming* sobre problemas que o planeta está a enfrentar. Quando dei conta deste lapso, refleti durante alguns segundos se seria possível continuar com aquilo que estava a fazer e depois voltar atrás para ver o vocabulário. Contudo, isto simplesmente não me fazia sentido. Optei por trabalhar com transparência e dizer às crianças que me tinha enganado e que iríamos voltar atrás para aprender vocabulário relacionado com a Terra e depois retomarmos aquele passo. Os adultos também se enganam e, quando isto acontece, temos de assumir e prosseguir. As crianças reagiram bem e retomei a sequência que tinha pensado para a aula inicialmente. Os alunos corresponderam muito bem e estavam participativos, sugerindo palavras para as imagens e nos passos de *brainstorming* mesmo quando não conheciam os termos. Alguns alunos utilizaram a técnica *foreignizing* "Using an L1 word by adjusting it to the L2 phonologically" (Azarnoosh, 2014, p. 6) e

tentavam dizer palavras portuguesas com um sotaque inglês como *terre* em vez de *soil*, por exemplo. Achei isto interessante porque demonstrou que estavam atentos e que têm consciência da fonética da língua inglesa. Apreciei também o facto de não se inibirem de participar mesmo não tendo a certeza das respostas. Em geral, senti que as crianças aprenderam o vocabulário, pois realizaram as fichas de trabalho sem grande dificuldade e a correção das mesmas correu bem. No fim desta aula senti que a lecionei quase toda em língua inglesa, recorrendo pouco à língua materna, e isto agradou-me. Por outro lado, senti que houve uma certa insistência da minha parte em perguntar *What's this in English?* porque, de facto, as crianças iam chegando às palavras sem que as estivesse sempre a apresentar. Creio que fiz isto porque acho que no geral, as crianças ouvem e comunicam pouco na língua inglesa e queria que isto se tornasse um hábito.

Olhando para esta primeira aula, sinto que incidiu muito no método expositivo e a interação foi muito professor-aluno, aluno-professor. Isto foi propositado, pois era a primeira aula de um tema novo e como as crianças evidenciavam muitas lacunas básicas, receava realizar atividades sem ter a certeza de que as crianças tinham ferramentas para fazê-lo, pois pensei que seria caótico e que provocasse ansiedade nos alunos. Contudo, a participação e o empenho com que vieram para a aula tranquilizaram este medo e mostraram-me que poderia ter incluído uma atividade ou tarefa mais lúdica ainda nesta fase introdutória.

A segunda aula teve uma estrutura mais diversificada e interativa. Esta aula visava rever o vocabulário lecionado na aula anterior e abordar mais pormenorizadamente a reciclagem. A primeira atividade correu bem e os alunos rapidamente encontraram os seus pares, no entanto a parte em que iriam dizer a frase "*We've got...*" não correu como esperava porque houve um conflito entre dois alunos que obrigou à interrupção da aula. Após este acontecimento, foi difícil retomar a fluidez da atividade e apenas alguns utilizaram a estrutura pretendida. Creio que isto teria corrido melhor se tivesse voltado atrás e explicado de novo o que se pretendia. No entanto, a vontade de cumprir o plano e conseguir introduzir a canção da forma que tinha idealizado prevaleceu e a estrutura frásica foi negligenciada. Se fosse hoje, teria voltado atrás de modo a que todos os pares dissessem as frases, o que faria com que todos relembrassem o vocabulário e praticassem a estrutura gramatical.

A visualização do vídeo dos Três Rs correu bem, tal como a revisão das estruturas *can / can't*. Fiquei um pouco surpreendida por perceber que alguns alunos não entendiam muito bem o que era a reciclagem e nem todos sabiam o que pôr em cada contentor, apesar de já terem abordado isto nas aulas de Estudo do Meio. Porém, a maioria sabia e foi relativamente fácil abordar este conteúdo. As crianças reagiram de forma positiva ao jogo de consolidação *Where does it go?* (ver anexo 11). Neste

jogo, os alunos estavam divididos em grupos de três e cada elemento tinha um ecoponto, podendo este ser azul, verde ou amarelo. De seguida, projetei imagens de vários tipos de lixo e os grupos tinham de escolher o ecoponto correto e pô-lo no ar. Todos os grupos conseguiram acertar na maioria das respostas. Foi interessante verificar que três dos seis grupos pensavam que as embalagens de leite eram postas no contentor azul e não no amarelo, portanto considero o esclarecimento desta dúvida um ponto favorável à atividade.

Finalmente, apresentei a canção e as crianças perceberam muito bem a metáfora por trás do refrão *We've got the whole world in our hands*. Em geral, pareceram gostar da canção e muitas estavam a cantarolar a mesma. Algumas crianças da turma riram-se das ilustrações, creio que por as acharem infantis. Por segundos, pensei que poderia ter apresentado a canção sem o vídeo, mas considerei que o complemento visual ajudava na compreensão da mensagem que queria transmitir.

A terceira aula desta sequência começou com uma pequena atividade individual que tinha como objetivo consolidar o tema da reciclagem e a estrutura *can / can't*. Entreguei uma ficha de trabalho com nove frases relativas ao que se pode ou não fazer para proteger o planeta (ex., "*I **can / can't** close the tap*") e expliquei às crianças que tinham de ler a frase e circundar *can* ou *can't* para completar a frase da melhor forma. Disse-lhes que as frases estavam em inglês e que não era necessário compreenderem a frase toda, apenas as palavras-chave. Ainda assim, um aluno mostrou-se muito preocupado e disse logo que não iria conseguir fazer o exercício mesmo não tendo olhado ele. Ajudei-o com a primeira frase e isto tranquilizou-o. Recolhi as atividades para análise posterior e verifiquei que de 18 alunos, 5 erraram 5 questões ou mais. Dos restantes 13 alunos: 10 acertaram todas as respostas, 1 errou três e os restantes dois erraram 4. Estou bastante satisfeita com estes resultados tendo em consideração que as crianças não estão habituadas a ler frases inteiras em inglês e que algumas ainda tinham dificuldades com o conceito de reciclagem.

Uma vez que me propus a trabalhar com a música nesta sequência, não poderia deixar de ter um momento em que todas as crianças pudessem cantar. Os alunos reconheceram o vocabulário em imagens do *Lyric Sheet* (ver anexo 12) e cantaram muito bem juntos. Todavia, senti que o momento em que tinham de cantar os versos separadamente não correu tão bem quanto esperava. Dividi a turma de acordo com as carteiras e assinalei as partes que cada um tinha de cantar na folha, mas quando começaram a cantar de forma dividida, alguns começaram a rir e a comentar mais uma vez as ilustrações, e a situação tornou-se um pouco caótica. Tive de parar, gerir o comportamento e começar de novo. Correu melhor, mas ainda assim senti que não foi o que poderia ter sido.

Por fim, passámos à construção do poster *We've got the whole world in our hands*. Para esta atividade, as crianças receberam uma folha de papel reciclada na qual traçaram uma das suas mãos. De seguida, decoraram a mão a seu gosto e foi lhes pedido que escrevessem uma frase sobre o que poderiam fazer para salvar o planeta. As crianças gostaram muito de contornar as suas mãos e empenharam-se nos desenhos e nas frases. Ainda assim, à semelhança do que tinha sentido na sequência didática introdutória *We are all little dots*, alguns alunos tiveram dificuldade em trabalhar com a liberdade criativa que lhes foi dada. Perguntaram-me várias vezes o que tinham de escrever e o que tinham de desenhar. Disse-lhes que podiam fazer o que quisessem, da forma que quisessem. Isto pareceu frustrá-los, portanto coloquei-lhes questões orientadoras, aponte para os cadernos e para os exercícios que tínhamos realizado ao longo da sequência, o que os deixou mais tranquilizados e realizaram a tarefa. As mãos ocuparam a cartolina do poster quase toda, tendo algumas mãos ficado sobrepostas, o que não é um problema, mas se fosse hoje teria levado uma cartolina maior para dar maior visibilidade a cada uma das frases escritas. O poster ficou exposto na sala da turma e as crianças mostraram-se orgulhosas do produto final, querendo mostrar aos colegas a sua mão e a frase que tinham escrito (ver figura 6).



Figura 6 – Poster: *We've got the whole world in our hands*

A sequência finalizou com o preenchimento, pelos 18 alunos, do questionário de autorregulação *Time to Think* (ver anexo 13). O quadro 9 apresenta as suas perceções face ao recurso utilizado e às atividades propostas e o quadro 10 apresenta os seus sentimentos durante a sequência.

Itens do questionário	Sim	+/-	Não	S/R
Gostei de aprender sobre o planeta	18	-	-	-
Sei como posso ajudar o planeta	18	-	-	-
Gostei de ouvir a cantar a música	8	7	3	-
Apreendi bem o vocabulário	9	8	1	-
Gostei de fazer o <i>poster</i> com as mãos	18	-	-	-
Trabalhei bem com o/a colega	17	1	-	-

Quadro 9 - Percepções das crianças em relação ao recurso e às atividades propostas (Sequência Didática 2)

Em geral, as crianças gostaram da história e das atividades propostas. Todas afirmaram ter gostado de aprender sobre o planeta e como o proteger, e todas perceberam ter trabalhado bem com o/a colega. Infelizmente, os alunos não apreciaram tanto a utilização da música quanto gostaria. Isto surpreendeu-me, pois no questionário inicial a música foi o recurso artístico mais apreciado pelas crianças. Penso que talvez o vídeo que a acompanhava não tenha sido a melhor escolha, pois creio que algumas crianças o acharam infantil. O quadro 10 indica que as crianças, na sua maioria, se sentiram bem durante esta sequência. Todas indicaram ter-se sentido sempre felizes e nenhuma indicou ter-se sentido desinteressada. Duas crianças acrescentaram os adjetivos positivos “alegre” e “interessado”.

Sentimentos	Sempre	Às vezes	Nunca	S/R
Relaxado(a)	15	3	-	-
Motivado(a)	15	2	1	-
Desanimado(a)	-	1	17	-
Desinteressado(a)	-	-	18	-
Feliz	18	-	-	-
Outro	2	-	-	-

Quadro 10 - Sentimentos das crianças durante as aulas (Sequência Didática 2)

À exceção da primeira aula em que troquei a ordem dos passos, sinto que a sequência correu bem. Na generalidade, as crianças estiveram motivadas e participativas, empenhando-se nas atividades e colocando questões pertinentes. Aprenderam as palavras novas, conseguiram entender as estruturas *can / can't* e ficaram consciencializadas para a responsabilidade de cada uma delas na preservação do planeta. Na pergunta do questionário de autorregulação “O que é que aprendeste com a música *We've*

got the whole world in our hands?”, houve respostas ligadas à preservação ambiental (ver quadro 11), mostrando que conseguiram perceber este valor de cidadania.

Ideias relacionados com o valor da preservação ambiental	Exemplos de respostas das crianças
Reciclagem	“Eu aprendi a reciclar.” “Tenho de reduzir, reciclar e reutilizar.”
Papel de cada um na preservação ambiental	“Aprendi que temos o mundo nas nossas mãos.” “Aprendi que podemos salvar o mundo.” “Basta um pequeno gesto para mudar a ambientação do planeta Terra.”
Poupança de recursos	“Temos de fechar as torneiras.”
Não poluir	“Aprendi que nunca devemos de poluir.”

Quadro 11 - Valores de cidadania adquiridos pelas crianças (Sequência Didática 2)

3.3 Terceira Sequência Didática: *Lights, camera, action!*

Quando iniciei o projeto, tinha definido que a terceira competência de cidadania a desenvolver seria a solidariedade. Porém, após ter adquirido um maior conhecimento da minha turma e de ter presenciado algumas instâncias de *bullying* e discriminação, decidi alterar para a bondade. Queria que as crianças percebessem que a bondade inspira outros atos de bondade e que por mais pequeno que seja o nosso gesto, pode mudar o dia, a visão ou a vida de alguém. Assim sendo, a terceira sequência didática do projeto (anexo 14) focou o desenvolvimento deste valor de cidadania através da dramatização. O quadro 12 apresenta as competências de comunicação e de aprendizagem que me propus desenvolver nas crianças.

Theme/Title	Lights, Camera, Action!			
Project objectives	1 – Understand student’s attitudes and perceptions towards English 2 – Promote citizenship skills using different resources 3 – Promote learning to learn through self-regulation 4 – Assess the potential of different resources in developing citizenship skills			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	Can / can’t	Lion, mouse, giraffe, monkey, elephant, snake, hippo, rhino, crocodile, teeth, neck, horn, mouth, small, trunk, sharp, big, long, mane, body		Kindness
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Developing new vocabulary		LC1: Activating previous knowledge LC2: Developing cooperative learning LC3: Reflecting on language learning	

	CC3: Participating in a play CC4: Generating sentences from a model	
Evaluation	Self-regulation questionnaire	

Quadro 12 - Objetivos, Conteúdos e Competências (Sequência Didática 3)

O meu objetivo com a primeira aula desta sequência didática era transmitir os conhecimentos linguísticos de que os alunos precisariam para participar na dramatização, mais concretamente o vocabulário referente aos animais da selva. Os alunos mostraram-se entusiasmados com o tema e conheciam a maior parte dos animais que lhes apresentei. Como vi que a turma já estava familiarizada com o vocabulário, senti que tinha de complexificar esta primeira aula e abordei a ortografia das palavras, solicitando às crianças que as soletrassem. Aqui, senti que houve mais dificuldade e foi-me depois explicado pela orientadora cooperante que as crianças não tinham aprendido o alfabeto no ano anterior, apesar de fazer parte das metas curriculares. Ainda assim, após soletrarem a primeira ou segunda palavra, as crianças já estavam mais participativas e a conseguir memorizar as letras.

Quando forneci a ficha de trabalho *Scrambled Animals* (anexo 16), expliquei que tinham de reorganizar as letras de forma a escrever os nomes dos animais corretamente. Uma vez que tinha escrito o vocabulário no quadro anteriormente, muitas crianças perguntaram-me se ia deixar as palavras escritas no quadro e manifestaram algum desagrado em relação a isto por quererem ser desafiadas. Perguntei o que achavam e a maior parte pediu, de facto, para as retirar. Acedi ao pedido e apaguei as palavras, prometendo que as voltaria a escrever durante a correção para não contrariar completamente a vontade das crianças que queriam que as palavras permanecessem no quadro. Isto correu muito bem e quase todas escreverem corretamente os nomes dos oito animais autonomamente. A apresentação do vocabulário das partes do corpo dos animais também correu dentro da normalidade. As crianças estavam participativas e voltaram a tentar dizer palavras empregando a estratégia *foreignizing*, dizendo que o elefante tem um *long tromp*, por exemplo.

Acabei a aula com um jogo em que só falei em inglês. Comecei por lhes dizer que não iam perceber todas as palavras e que se focassem nas palavras conhecidas para adivinharem os animais que iria descrever. A turma adivinhou todos os animais sem problema. Consegui cumprir o plano antes do que previsto com cinco minutos de sobra. Penso que isto aconteceu porque as crianças se portaram muito bem e aqueles instantes da aula que normalmente são utilizados para orientar/acalmar as crianças não foram necessários. Creio que isto também aconteceu porque não dediquei o tempo necessário à personalização do tema, como poderia ter feito. Por norma, perguntaria se as crianças gostam de animais, se já viram algum daqueles que apresentei, qual o seu preferido, etc., mas confesso que

sendo uma aula de projeto, o receio de não cumprir o plano deixou-me reticente e acabei por não o fazer.

Dediquei a segunda aula à exploração do conceito da bondade, começando por entregar uma folha de papel a cada aluno e pedir que a amachucassem, explorando depois o sentido da atividade. As crianças mostraram-se muito surpreendidas inicialmente, mas conseguiram perceber a analogia entre o papel e uma pessoa. De seguida, visualizaram um vídeo da organização Nova Iorque *Live Vest Inside*, no qual se assiste a uma sequência de ações de interajuda entre pessoas, veiculando-se a ideia de que a bondade gera bondade. Em geral, as crianças estiveram atentas, mas à semelhança da sequência anterior, houve duas ou três que troçaram de algumas partes, como quando um jovem caiu do *skate*. Apesar disto, a discussão sobre o vídeo correu bem e as crianças foram capazes de identificar as boas ações e o encadeamento das mesmas. Durante esta discussão, perguntei se tinham feito algo de bom naquele dia e a maioria das crianças conseguiu identificar pelo menos um ato de bondade que tinham praticado, desde emprestar uma caneta ao colega do lado a ajudar um menino que tinha caído no recreio. No entanto, houve duas ou três crianças que disseram não se lembrarem de nada e numa criança em particular pareceu-me que esta percepção de não se lembrar de ter feito “nada de bom” causou-lhe alguma vergonha face às outras. Creio que isto aconteceu porque os colegas relataram que esta mesma criança tinha estado envolvida na agressão de uma criança mais nova durante o recreio e acredito que houve naquele instante um momento de auto-reprovação.

No final da aula, apresentei em vídeo a fábula de Aesop *The Lion and the Mouse*, na qual um ratinho pequenino e medroso pede ajuda ao leão para ensiná-lo a ser forte e corajoso como o próprio rei da selva. O leão ri-se dele e pergunta porque é que o rato acha que ele o deve de ajudar. O rato diz que espera poder um dia retribuir-lhe este ato de bondade ajudando-o numa oportunidade futura. O leão acha isto ridículo dizendo que jamais precisará da ajuda de um rato pequeno, frágil e medroso como ele. Um dia, ao passear na selva, o leão é apanhado numa armadilha dos caçadores. O leão não pode pedir ajuda, pois denunciaria o seu paradeiro aos caçadores e teme também ser gozado pelos restantes animais. Eis então que surge o ratinho, que rói a rede da armadilha e rapidamente ajuda a libertar o leão, salvando-o de um desfecho terrível. O rei da selva e os restantes animais ficam admirados com a bravura do pequeno animal e reconhece que todos, independentemente de serem grandes ou pequenos, precisam de e podem prestar ajuda. Apesar de algumas falas serem incompreensíveis dada a velocidade do discurso ou a voz dos animais, os alunos perceberam a história e a moral da mesma. Esta história serviria de base à dramatização realizada na aula seguinte, o que me provocou alguma ansiedade porque sabia que as crianças iriam fazer algo que nunca tinham feito na aula de inglês. A

proposta era que dramatizassem em grupos uma parte da história a partir de um guião com falas que cada grupo completaria (anexo 15), podendo escolher dois animais para acrescentar às personagens *Mouse*, *Lion* e Narrador. Estava reticente em relação à participação de todas as crianças, tal como em relação à sua aceitação dos grupos que havia formado e os conflitos que daí podiam surgir. A aula começou com mais de dez minutos de atraso por razões que me ultrapassaram, o que gerou mais ansiedade da minha parte. Contudo, consegui realizar a aula toda e todos os grupos escolheram e atribuíram as personagens, completaram o guião, ensaiaram e por fim dramatizaram a peça. Para tornar a dramatização um pouco mais autêntica, cada criança tinha uma máscara em forma de bandolete ajustável com a cara da sua personagem (ver figura 7).



Figura 7 - Máscaras para a atividade de dramatização

Fiquei satisfeita com a aula na generalidade e muito feliz com a participação e envolvimento que as crianças demonstraram na dramatização, pois encarnaram as personagens com vozes e gestos de forma expressiva. Estavam sorridentes e o balanço no final da aula foi positivo, pois muitas queriam que a peça tivesse sido mais extensa ou que tivéssemos feito isto mais vezes. A fase da planificação do trabalho correu bastante bem e os grupos conseguiram escolher os animais e atribuir papéis sem muita turbulência. Houve apenas um conflito num grupo. Este foi gerido de forma isolada e a aula prosseguiu. A observação do trabalho do grupo foi muito importante porque os grupos tinham sido formados de forma a haver um equilíbrio entre as competências e as personalidades. De modo geral, os alunos trabalharam bem juntos e houve apoio e aprovação durante a realização da dramatização. Se pudesse realizar esta sequência novamente, teria dado mais tempo para praticar a leitura expressiva em voz alta com a turma. Algumas crianças tiveram dificuldades com a leitura e a pronúncia

de algumas palavras que se tornaram incompreensíveis. Sei que isto é normal tendo em conta a sua in experiência no que diz respeito à leitura em LE, mas poderia ter previsto essa dificuldade e teria havido maior correção nas suas falas.

À semelhança das outras sequências, todas as crianças preencheram o questionário de autorregulação *Time to Think* (anexo 17). Os quadros 13 e 14 resumem as suas perceções em relação ao recurso e às atividades, tal como os sentimentos que sentiram no decorrer das aulas.

Itens do questionário	Sim	+/-	Não	S/R
Aprendi os nomes dos animais	18	-	-	-
Sei descrever os animais	10	8	-	-
Gostei de ver o vídeo sobre a bondade	18	-	-	-
Gostei de ver o vídeo da história	18	-	-	-
Gostei de fazer o teatro	17	-	-	1

Quadro 13 - Perceções das crianças em relação ao recurso e às atividades propostas (Sequência Didática 3)

Os resultados dão conta do agrado das crianças em relação a este recurso artístico, pois 17 afirmaram ter gostado de “fazer o teatro” (a criança que não respondeu não participou na dramatização por opção própria), e também de um apreço geral pelas atividades realizadas. É de salientar que as crianças se mostraram confiantes na aprendizagem dos nomes dos animais na descrição dos mesmos.

Neste questionário, decidi incluir o adjetivo “nervoso(a)” na questão relativa aos sentimentos, uma vez que a participação na dramatização acrescentava uma situação de exposição pública que poderia ser causadora de nervosismo. Considerei importante perceber se as crianças se sentiram nervosas durante a sequência, porque julgo que este medo de exposição as teria levado a colocar a dramatização como o recurso menos preferido no questionário inicial. O quadro 14 revela que todas as crianças se sentiram relaxadas durante a sequência, mas também por vezes nervosas. Considerando o empenho que as crianças mostraram durante a dramatização em si, concluo que superaram bem este nervosismo e que estão agora mais recetivas à exploração deste recurso.

Sentimentos	Sempre	Às vezes	Nunca	S/R
Relaxado(a)	18	-	-	-
Motivado(a)	17	1	-	-
Desanimado(a)	-	1	17	-
Desinteressado(a)	-	-	18	-
Feliz	17	1	-	-
Nervoso(a)	2	12	4	-

Quadro 14 - Sentimentos das crianças durante as aulas (Sequência Didática 3)

A pergunta de resposta aberta que questionava as crianças sobre o que aprenderam mostrou que adquiriram o conceito da bondade, pois a maioria das respostas (15) continha ideias sobre a entreatujada e a importância de fazermos boas ações (ver quadro 15).

Ideias relacionados com o valor da bondade	Exemplos de respostas das crianças
Entreatujada	<p>“Aprendi que o <i>lion</i> pode ser grande e o <i>mouse</i> pode ser pequeno mas o <i>mouse</i> ajudou o <i>lion</i>.”</p> <p>“Os pequenos e fracos podem ajudar os grandes e fortes.”</p> <p>“Quando ajudamos alguém, nós também iremos ser ajudados.”</p>
A importância de boas ações	<p>“Aprendi que devemos fazer ações de bondade.”</p> <p>“Aprendi que devemos ser boas para as pessoas.”</p>

Quadro 15 - Valores de cidadania adquiridos pelas crianças (Sequência Didática 3)

4. Avaliação global do projeto

Nesta seção, farei uma avaliação global do projeto de intervenção com base nos resultados dos questionários de autorregulação preenchidos pelas crianças e na carta final dirigida a mim como sua professora. Focarei sobretudo a percepção das crianças em relação aos recursos artísticos utilizados, tal como as lições que retiraram de cada sequência.

4.1 Avaliação das sequências com base nos questionários de autorregulação

Para perceber o cumprimento dos objetivos a que me propus no início do projeto, analisarei a primeira parte do questionário de autorregulação. Na primeira parte de cada questionário *Time to Think*, utilizei a escala “sim” / “não” / “mais ou menos” para perceber se as crianças tinham gostado de várias atividades realizadas durante as sequências. Uma das questões que mais me interessava era a opinião das crianças sobre o recurso artístico por mim escolhido. O gráfico 4 apresenta a resposta das crianças em relação à sua satisfação com cada um dos recursos utilizados nas três sequências.

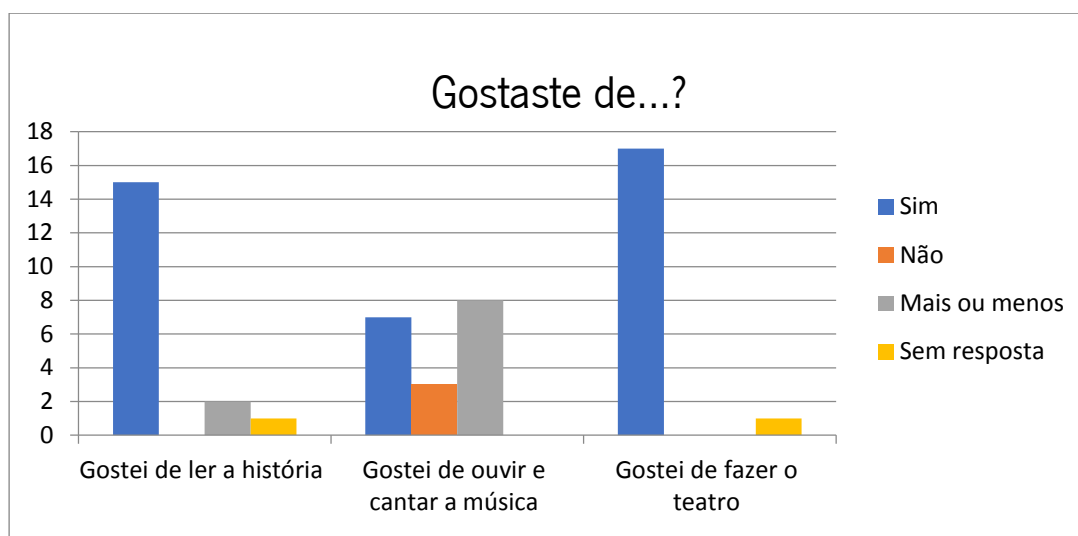


Gráfico 4 - Satisfação das crianças com o recurso artístico utilizado em cada sequência

O gráfico mostra que, em geral, as crianças gostaram dos três recursos escolhidos: a história, a canção e a dramatização. No entanto, tiro duas conclusões mais pormenorizadas destes dados. Em primeiro lugar, fiquei um pouco desiludida ao perceber que as crianças não gostaram de ouvir e cantar a música tanto quanto gostaria. Houve mais crianças que gostaram mais ou menos do que aquelas que gostaram. Isto é preocupante porque no questionário inicial as crianças elegeram a música como o recurso preferido, portanto seria de esperar que gostassem mais de a utilizar. Isto vem confirmar que a escolha da canção não foi a ideal, ou pelo menos o vídeo da canção deveria ter sido outro para que não o achassem tão acriançado. Parece-me que as crianças desta turma, apesar de ainda terem comportamentos muito imaturos, acham que são mais crescidas e portanto apreciariam algo mais juvenil. Numa nota mais positiva, fiquei muitíssimo agradada por ver que todas as crianças gostaram de fazer a dramatização. Este foi o recurso menos elegido no questionário inicial e que poderia causar maior inibição. Houve apenas uma criança que não respondeu a este item no questionário porque não participou na atividade. A sua não participação levou-a a não avaliar esta alínea, mas em comentário no questionário referiu que alguns colegas se zangaram com ela mas que “se não estivessem zangados comigo, até o fazia”.

A terceira pergunta do questionário de autorregulação era de resposta aberta e procurava saber o que é que as crianças aprenderam com a história *Susan Laughs*, com a canção *We've got the whole world in our hands* e com a dramatização de *The Lion and the Mouse*. O gráfico 5 mostra as aprendizagens manifestadas pelos alunos em cada sequência didática. Ao ler os questionários, agrupei as aprendizagens de acordo com o valor de cidadania a ser trabalhado, o vocabulário e outros cenários de resposta.

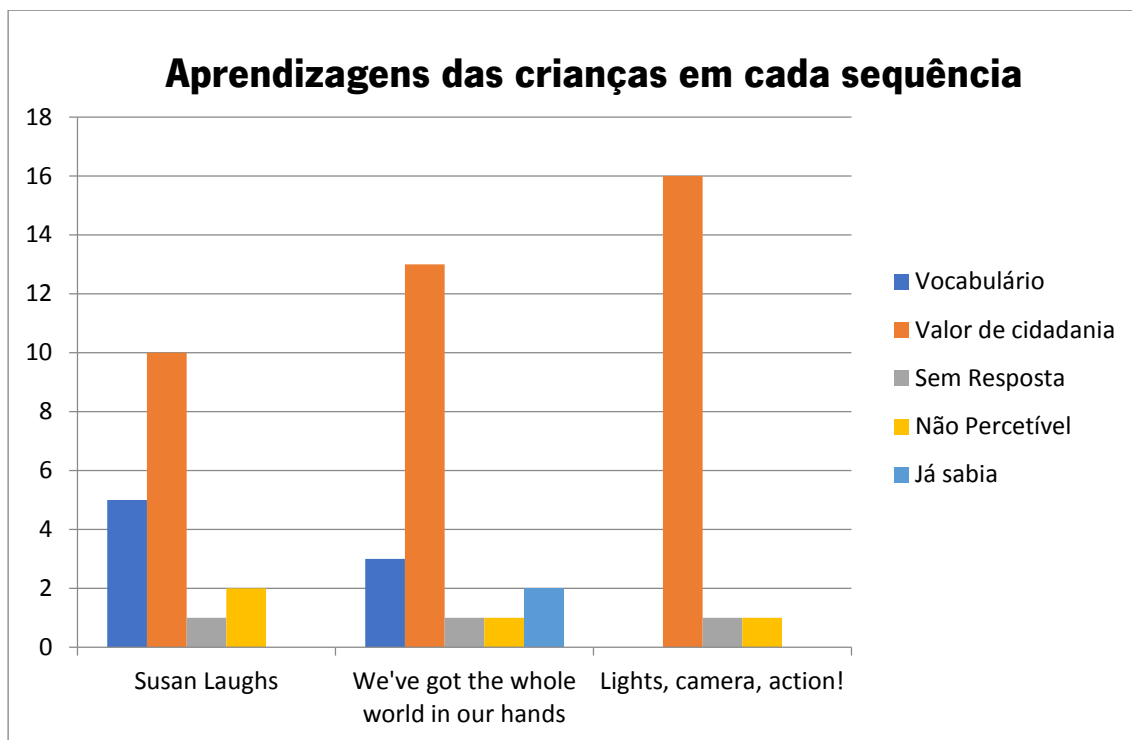


Gráfico 5 - Percepção das crianças acerca da sua aprendizagem nas sequências didáticas

No caso da primeira sequência didática, *Just like me, just like you!*, em que trabalhei a inclusão com a história *Susan Laughs* e perguntei o que tinham aprendido, os dados recolhidos revelam que 10 crianças referiram aprendizagens relacionadas com a inclusão. Isto corresponde a mais de metade da turma, o que me deixa bastante satisfeita para uma primeira sequência.

Na segunda sequência, em que explorámos temas relacionados com o ambiente como a preservação ambiental, 13 crianças elaboraram respostas relacionadas com não poluir, os três Rs, e o facto de cada uma delas ter responsabilidade na proteção do planeta. Achei interessante constatar que apenas duas referiram não ter aprendido nada porque já tinham uma noção destes conceitos todos. Apesar de já terem abordado este tema anteriormente na escola, muitas crianças referiram terem aprendido algo, no questionário ou em grupo-turma durante a discussão, portanto considero que embora tivessem uma noção do que é a preservação ambiental, ainda havia dúvidas e conceitos por consolidar que ficaram mais claros.

Na última sequência trabalhei o conceito da bondade, mais concretamente a ideia de que *Kindness inspires kindness*, através de um vídeo e da dramatização da história *The Lion and the Mouse*. Curiosamente, nesta sequência, nenhum aluno referiu ter aprendido vocabulário e foi a sequência em que mais crianças referiram ter aprendido algo relacionado com a competência de cidadania desenvolvida.

A partir destas respostas, concluo que à medida que as sequências foram avançando e fomos trabalhando as competências e discutindo ideias em turma, as crianças foram ficando mais sensibilizadas para valores de cidadania, o que era um objetivo central do projeto.

Uma vez que incidi bastante na aprendizagem do vocabulário necessário às atividades das sequências, apresento o gráfico 6, em que recolhi dados referentes à percepção das crianças sobre a aprendizagem lexical. Cada questionário tinha uma frase referente à aprendizagem do vocabulário “Aprendi bem o vocabulário”. As crianças avaliaram o quão confiantes estavam na sua aprendizagem numa escala de “sim”, “não” “mais ou menos”. O gráfico 6 apresenta os resultados para cada uma das sequências didáticas.

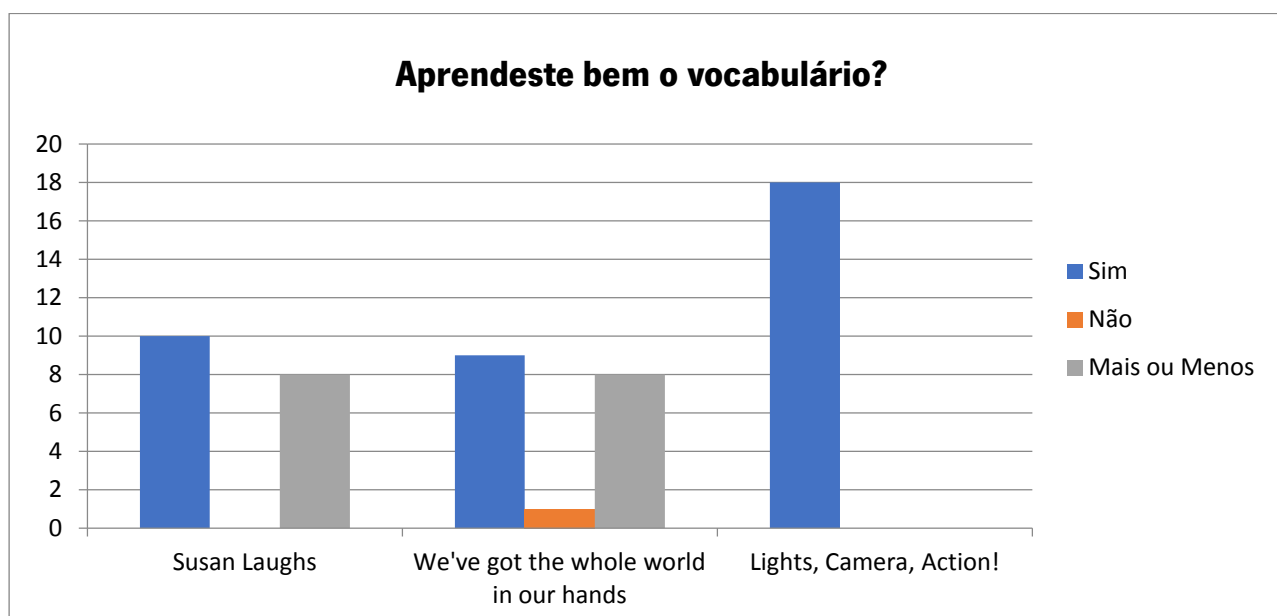


Gráfico 6 - Percepção das crianças acerca da aquisição do vocabulário

Os dados recolhidos evidenciam que as crianças se sentiram bastante confiantes na aquisição do novo vocabulário, principalmente na terceira sequência didática, em que todas afirmaram terem aprendido os nomes dos animais. Houve apenas uma criança que teve a percepção de que não aprendeu bem o vocabulário na segunda sequência. Os resultados apresentados indicam que, em geral, as aprendizagens foram bem conseguidas uma vez que houve evolução a nível vocabular e aquisição das ideias e conceitos em torno dos valores de cidadania explorados.

4.2 Apreciação dos alunos na *Letter to the teacher*

Na última aula, pedi às crianças para me escreverem uma carta com as seguintes instruções (anexo 18) “Escreve-me uma carta sobre as aulas que tivemos juntos. De que é que gostaste mais e porquê? De que é que gostaste menos e porquê? Gostaste da história, da canção, do teatro? Porquê? O que aprendeste nessas aulas?” Fiquei surpreendida com o seu empenho, pois muitas fizeram envelopes e desenhos a agradecer o tempo que tivemos juntos (ver figura 8).



Figura 8 - Cartas à professora

A maioria das crianças referiu ter gostado de todos recursos artísticos escolhidos e apreciaram a diversidade e a natureza lúdica das aulas. Algumas frases das cartas que espelham isto são:

Gostei muito da história e da canção porque foram interessantes. Aprendi de tudo.

Gostei da história, do teatro e da canção porque é divertido. Obrigada por me ensinar coisas divertidas.

Você fez-me aprender e divertir e adorei fazer o teatro porque com esse teatro aprendi que devemos ajudar os outros.

Algumas das crianças mencionaram as aprendizagens realizadas nas aulas, quer em relação ao vocabulário, quer aos valores de cidadania, como por exemplo:

O que eu aprendi nestas aulas foi a amizade.

Adorei fazer o teatro porque com esse teatro aprendi que devemos de ajudar uns aos outros.

Eu aprendi que temos de ser bons para as pessoas e não devemos poluir o ambiente.

Aprendi coisas divertidas como os animais, os verbos e outras coisas.

Adorei aprender os animais.

Com estas aulas aprendi nomes de animais e as suas características em inglês e tenho muita pena que sejam as últimas aulas consigo.

Apesar de conseguir perceber que as crianças gostaram dos recursos e que aprenderam algo relacionado com os valores de cidadania, muitas das cartas perguntavam se eu podia ficar mais tempo ou, de uma forma ou outra, manifestavam este desejo, tornando difícil uma análise de dados muito detalhada. Contudo, este afeto deixou-me feliz e de coração cheio. As cartas permitiram-me perceber que as crianças gostaram das aulas e da minha presença, e sinto que cumpro os objetivos definidos para o projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que este projeto foi desenvolvido numa lógica de investigação-ação, resta agora fazer o balanço final da experiência prática. Quando defini o tema do projeto tinha a noção de que esta escolha era resultado da minha crença de que a escola como instituição tem um dever que vai para além da transmissão dos saberes académicos. Como escrevi no meu portefólio de estágio, considero que um bom professor tem de ser, obrigatoriamente, *alguém que vê e vá além da sua disciplina*. O professor tem de estar preocupado em fornecer conhecimentos teóricos e práticos da disciplina que leciona, mas tem também de se preocupar com a formação cívica dos alunos e isto passa pela promoção de valores de cidadania. Os alunos irão ser membros de uma sociedade e terão de participar nela, e a escola tem de os preparar para isso, fomentando valores baseados no humanismo. Mais do que preparar as crianças e os jovens para o mundo do trabalho, a escola prepara-os para a integração no mundo e para serem membros construtivos e produtivos da sociedade, através do desenvolvimento de valores éticos que as acompanharão ao longo da vida.

O primeiro contexto educativo foi importante em todo o processo de estágio, mas o segundo contexto apresentou-me mais desafios, pois era uma turma algo turbulenta a nível de interação e postura. Observar mudanças ao nível de participação, colaboração, empenho e bem-estar geral nas aulas deixou-me de coração cheio e veio reforçar a ideia de que a educação tem de estar ligada a valores de cidadania, pois só assim podemos criar um ambiente pedagógico favorável baseado no respeito mútuo. A utilização de recursos variados veio também cimentar a perceção que já tinha adquirido através da minha experiência de ensino – os alunos têm de se sentir estimulados e os recursos e as abordagens têm de ser variados, não só para manter o seu interesse, mas também para chegar a todos e responder a vários estilos de aprendizagem.

Esta experiência de ensino foi muito diferente daquela a que estava habituada. Tive a oportunidade de trabalhar com turmas de maior extensão, com níveis de conhecimento mais heterogéneos, e aprendi que o não cumprimento do plano é contornável e que temos de tentar personalizar os conteúdos para envolver as crianças e dar-lhes a oportunidade de verbalizar o que conhecem, o que gostam e o que sentem, pois só assim é que o ensino é real e faz sentido. Para além disto, o trabalho de análise de dados foi algo completamente novo que aprendi a fazer e sei que será útil no futuro para as mais variadas situações. Poderei ter de resolver um problema que requererá a recolha e análise de dados para chegar a uma determinada solução, ou poderei constatar que determinada estratégia não está a funcionar e terei de fazer recolha e análise de dados para comprovar isso. A análise de dados ajudou-

me a agrupar respostas e a encontrar linhas comuns entre respostas que antes me pareciam diferentes. Trabalhar com a metodologia de investigação-ação faz todo o sentido na profissão docente, portanto tenho a certeza de que durante a minha carreira irei continuar a avaliar as minhas práticas e a estar em constante reflexão, e a análise de dados é um instrumento formal que facilitará todo o processo.

Embora este estágio tenha sido um desafio gigante a nível pessoal, pois foi difícil conciliá-lo com as obrigações profissionais e familiares e corresponder às minhas próprias exigências de qualidade, só posso fazer um balanço positivo do mesmo. Apesar de o projeto ter sido dividido entre duas turmas com perfis completamente diferentes e sentir que precisava de mais tempo para trabalhar as competências de cidadania, considero que foi bem-sucedido e que os objetivos foram cumpridos. Apresentei aulas muito pensadas e sei que dei o melhor que tinha para dar. As aprendizagens retiradas da experiência servirão para melhorar a minha prática no futuro, pois aprendi que estamos muitas vezes em situações que nos testam e que nos obrigam a ter uma mente aberta e a questionar o porquê de 'aquele aluno' ter dado 'aquela resposta'. Sinto que toquei as crianças, cada uma à sua maneira, e que as ajudei a aprender não só inglês, mas também como podem vir a influenciar o mundo de forma positiva. Foram imensos os seus comentários de agradecimento pelo meu empenho e pelas aprendizagens realizadas. Este reconhecimento, por si só, já manifesta valores de cidadania. Concluindo, *To teach is to colour a life forever*. Sinto que colori.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azarnoosh, M. (2014). *Communicating in a second language: A matter of teaching communication strategies*. Tehran: Islamic Azad University.
- 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.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares de Inglês – Ensino básico 1.º ciclo: Cadernos de Apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Brewster, J., & Ellis G. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language*. London: British Council.
- Burgerová, J., & Cimeranová, I. (2013). Young learners and drama techniques in English language education. *Pedagogika Predszkolna I Wczesnoszkolna*, 1, 47 -56.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1. Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe.
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2012). The impact/s of using art in English language learning Classes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31, 923-926.
- Grupo GTEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: XXI Governo Constitucional.
- Gomes, C., et al. (2016) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gómez, A. B. (2010). *How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary English education class*. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 31-52.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*. Dublin: Authentik.
- Lucarevski, C. (2016). The role of storytelling in language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 26 (1), 24-44.
- Macri, G. (2017). *Dots*. Melbourne: Lake Press.
- Millington, N. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language Education in Asia*, 2 (1), 134-141.
- Mourão, S. (2016). *Picturebooks in the primary EFL Classroom. Authentic literature for an authentic response*. *CLELE Journal*, 4 (1), 24-43.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil do Aluno*. Lisboa: Ministério da Educação.

Stoyle, P. (2020), *Storytelling: Benefits and tips*, British Council BBC Teaching English, acessido em 28 de fevereiro 2020, em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips>

Strecht-Ribeiro, O. (2005) *A língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.

Üstündağ, T. (1997). *The advantages of using drama as a method of education in elementary schools*. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 13, 89-94.

Willis, J. (1999). *Susan Laughs*. London: Andresen Press Limited.

Wright, A. (2015). Medium: Companion or slave? In A. Maley & N. Peachey (Eds), *Creativity in the English language classroom* (pp. 14-23). London: British Council.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário Inicial



My profile

(1) Gostas de aprender inglês?

Sim

Não

Mais ou menos

(2) Completa a frase:

Quando estou nas aulas de inglês sinto-me _____ .

(3) Nas aula de inglês, gostavas de aprender com...

	Sim	Mais ou menos	Não
Histórias			
Música			
Teatro			

(4) Alguém na tua casa nasceu noutra país?

Sim Se sim, qual? _____

Não

(5) Na tua opinião, o que é que faz falta para que o mundo seja melhor?



Thanks for your help!

Anexo 2: Grelha de observação direta de aulas

Classroom Observation: Well-being and Involvement

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

M/S: most students

S/S: some students

N/S: no students

N/R: not relevant

Anexo 3: Sequência didática introdutória: *We are all little dots*

DIDACTIC SEQUENCE							
School	—		Teacher	Silvy Ferreira	Class	3ºB	
Unit (if applicable)	Not applicable			Lesson/s Date/s	Lessons 62 and 63: 03/06/2019 12/06/2019		
Theme/Title	We are all little dots						
Project objectives (if applicable)	1 – Understand student’s attitudes and perceptions towards English 2 – Promote citizenship skills using a story 3 – Promote learning to learn through self-regulation 4 – Assess the potential of stories in developing citizenship skills						
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other			
	Can you...? I don't... We'd like to... We'll let you... Some All	Lots and lots Housing Fun Together Life is good Life isn't so good	Solidarity Empathy Helping others				
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)				
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Developing new vocabulary CC3: Developing grammatical awareness CC5: Understanding a story CC7: Reading information		LC1: Activating previous knowledge LC3: Memorising LC4: Developing cooperative learning LC9: Reflecting on language learning				
Evaluation (if applicable)	Questionnaire : My profile Self-regulation questionnaire						
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps			CC	LC	Materials	Time
	Lesson 62 – Monday, 3rd June, 2019						
	1. My profile						
	- The teacher introduces the questionnaire “My profile” and asks the students to fill it in.			1		Questionnaire “My profile”	10m
2. A world of dots							
- The teacher tells students that they are going to “connect the dots” in a picture (world map) and makes sure that they understand the word “dot.”			1	1	Connect the dots	10m	
- After they have finished, the teacher asks the students what the image is (world).							
3. Story time							
- The students listen to the picture story “Dots” by Giancarlo Macri on video.			1 2 3		Projector Picture story	15m	

	<ul style="list-style-type: none"> - The teacher projects the story again and makes sure students understand expressions such as: "Can you see me?" / "I don't live alone." / "Lots and lots" "housing, fun" -The teacher pauses the video at 1min and asks students if they have a house to live in, fun things to do and food to eat. - The teacher continues the video and makes sure that students understand expressions such as: "Life isn't so good" / "We'd like to..." / "if we will <u>let</u> you come over to our page" -The teacher pauses the video and asks if students think the first dots should let the second dots come to their page. -The teacher continues the video and checks for understanding of expressions such as: "<u>some</u> of you" / "we can't <u>all</u> fit" / "<u>together</u> we can achieve so many things" 				
	<p>4. What do you think?</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher asks the students what they think about the dots' solution. - The teacher asks the students what the first dot looked like (solid black) and draws it on the board. - The teacher asks the students what the second dot looked like (white) and draws it on the board. - The teacher asks the students what the last dots looked like (half black and half white) and draws it on the board. - The teacher asks the students what they think this means. 	1 5	1		5m
	<p>5. Order the story</p> <ul style="list-style-type: none"> -The teacher divides students in four groups of five. - The teacher gives each group a chunk of the story divided into different sentences. - The students put the sentences in order and call the teacher when they have finished so that she can check that the sequence is correct. -After the teacher has corrected all of the sequences, the class orders their chunks, orally and the teacher places the story on a big poster for display in the classroom. 	1 5 7	1 3 4	Story chunks Poster Tacks	20m
Lesson 62 – Monday, 3rd June, 2019					
	<p>1. My profile analysis</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher discusses the results of the "My profile" questionnaire filled in during the last class. She introduces her project briefly. 	1		"My profile" questionnaire	10m
	<p>2. Dots</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher asks students if they remember the story from the last class and explains that they are going to do a worksheet to help them remember some of the concepts and vocabulary from the story. - The students do the worksheet and it is corrected, orally with the class. 	1 5 7	1	Worksheet: "Dots"	15m
	<p>3. Make your mark</p>			Tree	25m

	<ul style="list-style-type: none"> - The teacher attaches a tree with bare branches to the wall and asks students what they see, what is missing and if they like the tree that way. - The teacher explains that each student is going to create his / her own dot. They can colour/decorate/reduce/enlarge it however they wish. The teacher asks students to write their names somewhere on the dot. - After students have completed their dots, the teacher invites each student to place his/her dot on the tree. - The teacher explains to the children that all together, each in their own way, they have all contributed to the tree's life and worked to make it better. In this way, the students are <u>all</u> dots. 			Dots Coloured pencils Glue	
	<p><i>4. Time to think, little dots</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher asks students to complete a self-evaluation. - The teacher collects the questionnaires. 	1	9		10m

Anexo 4: Dots worksheet

"Dots"



(1) Read and match.

Hi.

fit on this page.

I don't live alone.

help you!

Life is good.

I'm a dot.

Over here life isn't so good.

so many things.

We can't all

I have many friends.

We can

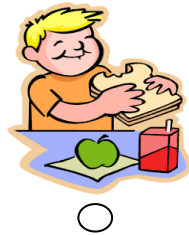
We have no housing, no fun things to do and no food to eat.

Together we can achieve

We have housing, fun things to do and food to eat.

(2) Colour the dot.

(A) Life is good.



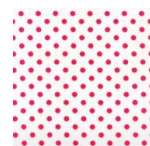
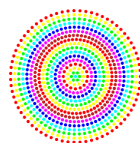
(B) We have no housing.



(C) Together we can do great things.



(D) There are lots and lots of us!



Anexo 5: Questionário de autorregulação: *Time to think* (Sequência introdutória)

Time to think



(1) Pinta.

	Sim	Não	Mais ou menos
Gostei de ler a história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de ordenar a história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de pintar o meu "dot."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de fazer a árvore.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendi palavras novas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhei bem com os colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(2) Pinta.

Nestas aulas senti-me...(podes escolher mais do que uma opção.)

Relaxado/a Motivado/a

Feliz Frustrado /a

Outro _____

(3) Completa a frase.

Com a história aprendi que _____

(4) Queres dizer alguma coisa à professora? Usa estas linhas.

Anexo 6: Primeira sequência didática: *Just like me, just like you!*

DIDACTIC SEQUENCE					
School	...	Teacher	Silvy Ferreira	Class	4ºA
Unit (if applicable)	Not applicable		Lesson/s Date/s	Lessons 15, 16 and 17 08/11/2019 13/11/2019 15/11/2019	
Theme/Title	Just like me, just like you!				
Project objectives (if applicable)	1 – Understand student’s attitudes and perceptions towards English 2 – Promote citizenship skills using a story 3 – Promote learning to learn through self-regulation 4 – Assess the potential of stories in developing citizenship skills				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	Present simple he / she/ it Susan laughs Verb to be he/ she/ it Susan’s...	Action verbs: laugh, sing, fly, swing, dance, ride, swim, hide, splash, spin, wave, grin, trot, row, paint, throw, feel, fear, hug, hear Adjectives: good, bad, happy, sad, shy, angry, proud, weak, strong	Inclusion		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Learning new vocabulary CC3: Developing grammatical awareness CC4: Understanding a story CC5: Reading information CC6: Generating sentences from a model CC7: Creating short sentences		LC1: Activating previous knowledge LC2: Memorising LC3: Developing cooperative learning LC4: Reflecting on language learning		
Evaluation (if applicable)	Self-regulation Questionnaire				
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	Lesson – Friday, 8th November, 2019				
	1. Your profiles - The teacher tells students that she has analyzed the results of the “My Profile Questionnaires” and shows a powerpoint with the information gathered. - The teacher asks students questions to understand why they don’t seem to like theatre or stories as much in language learning classes. She introduces the theme of her project and tells them they will read a story in the next lesson. For that, they need to learn some new words.	1	4	Computer Powerpoint Projector	15m

	<p>2. Mime time: What do they do?</p> <p>- The teacher invites students to make a circle close to her. The teacher shows flashcards of action verbs and mimes them encouraging students to imitate the actions and repeat them in chorus (e.g. dance). She puts the flashcards on the board and writes the corresponding verb.</p>	2	1 2	Activities flashcards	15m
	<p>3. What do you like to do?</p> <p>- The teacher tells students that she would like to know what activities they like to do. (Do you dance? Do you sing?...Yes/No)</p> <p>- Students then draw themselves doing an activity they like to do in their workbooks and write the corresponding verb (using the support on the board or asking the teacher).</p> <p>- The students will stand up and share their activity with the class with help of the teacher (e.g. I dance). The teacher encourages the class to repeat the sentences in chorus (e.g. Maria Dances) and asks the others (e.g. Who dances?). Some sentences about the students are written on the board as examples. The teacher stresses the "s" at the end of the verb.</p>	1 3 6	1	Notebooks	30m
Lesson – Wednesday, 13th November, 2019					
	<p>1. Reviewing verbs</p> <p>- The teacher sticks the flashcards on the board and invites students to form two lines. The teacher says a verb and asks the first student of each line to hit it with a fly swatter.</p>	1 2	1 2 3	Flashcards Fly swatters	15m
	<p>2. Let's meet Susan</p> <p>- The teacher invites the students to sit in a circle and shows the cover of the story <i>Susan Laughs</i>. The teacher introduces Susan and asks: What is Susan doing? (Playing on the seesaw) How is she feeling? (Happy)</p> <p>- The teacher reads the story and asks students if they liked it and were surprised by anything. Do they have the same feelings Susan does? Do they like doing the same things Susan does? Do all children have the right to play?</p>	1 4	1	Story	10m
	<p>3. What is Susan like?</p> <p>- The teacher tells students that they are going to see the story projected and pauses after each page containing a feeling. The teacher works through the adjectives in the book encouraging students to repeat the vocabulary.</p> <p>- Students sit at their desks and the teacher explains that they are going to do a vocabulary activity in pairs, where they have to match pictures with adjectives. She organizes students in pairs and hands out a worksheet.</p> <p>- The teacher projects a correction of the feelings work sheet.</p> <p>- The students work in the same pairs and do a word search containing adjectives from the story.</p>	1 2	1 3	Computer Projector Feelings work sheet Word search	25m
	<p>4. Just like me, just like you!</p> <p>- The teacher shows students a powerpoint with children doing different activities. The teacher first shows an image with children and explores it asking them what they see and what this means. After this, she shows a picture of various sports and asks children if they like/ play/ do/ what is</p>	1		Computer Projector Powerpoint	10m

	<p>seen in the slide. The teacher then shows a slide of a disabled person doing the same activity and asks them questions about the pictures such as “Do you think it is easy for the disabled to play this sport?” “Do disabled children like the same things as children who do not have disabilities?” “Do ALL children have the same rights?”</p> <p>- At the end of the powerpoint, the teacher asks students how they feel and what they have learned.</p>				
Lesson – Wednesday, 13th November, 2019					
	<p>1. Retelling</p> <p>- The teacher asks students if they remember the story read in the last class and tells them that they are going to help her retell the story in two different ways.</p> <p>- The teacher divides students into groups of three and spreads them around the class. The teacher reads each page of the story and asks students to mime the verb or feeling.</p> <p>- The teacher then says Susan... and does the action so that students can say the verb.</p> <p>- The teacher then says Susan is... and mimes a feeling and students say the adjective.</p>	1 2 6	1 3	Story	15m
	<p>2. I'm a writer</p> <p>- The teacher tells students that they are going to create their own book and shows them her own example.</p> <p>- Students create their book drawing at least two activities that they do regularly and one feeling that they have felt recently using sentences which are similar to those seen in the story Susan Laughs. The children will write in the third person and will have one sentence on each page such as “Maria dances” or “Maria’s proud.”</p>	1 3 6 7	1	Book Template (example) Book templates	30min
	<p>3. Time to think</p> <p>- The students fill in a self-evaluation questionnaire</p>	1	9	Self evaluation Questionnaire	15min

Anexo 7: Diapositivos *Do you...?* powerpoint (exemplos)

Play basketball?



Surf?






Run?



Swim?



Play?



Anexo 8: Worksheets

Feelings Vocabulary List

Write the adjective below the picture.





How do they feel?

Match the adjective with the correct picture.

ANGRY



BAD



HAPPY



PROUD



SHY



STRONG



WEAK



SAD



GOOD



Time to think



(1) Pinta.

	Sim	Não	+/-
Gostei de ler a história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei das atividades de vocabulário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreendi bem o vocabulário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de fazer o meu livro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhei bem com o/a colega.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(2) Como é que te sentiste nestas aulas? (podes escolher mais do que uma opção.)

	Sempre	Às vezes	Nunca
Relaxado(a)			
Motivado(a)			
Desanimado(a)			
Desinteressado(a)			
Feliz			
Outro			

(3) Completa a frase.

O que é que aprendeste com a história *Susan Laughs*? _____

(4) Queres dizer alguma coisa à professora sobre estas aulas? Usa estas linhas.

Anexo 10: Sequência Didática 2: *We've got the whole world in our hands*

DIDACTIC SEQUENCE						
School	...	Teacher	Silvy Ferreira	Class	4ºA	
Unit (if applicable)	Not applicable			Lesson/s Date/s	Lessons 23, 24 and 25 06/12/2019 11/12/2019 13/12/2019	
Theme/Title	We've got the whole world in our hands					
Project objectives (if applicable)	1 – Understand student's attitudes and perceptions towards English 2 – Promote citizenship skills using a different resources 3 – Promote learning to learn through self-regulation 4 – Assess the potential of different resources in developing citizenship skills					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	Can / can't	Ocean, plants, animals, flower, sky, soil, tree, mountains, jungle, forest, beach, world, hands, air pollution, water pollution, nose pollution, global warming, plant a tree, pick up litter, turn off the light, close the tap	Reduce, Reuse, Recycle Blue bin, Yellow bin, Green bin	Positive attitudes towards the planet/ environment		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)			
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Developing new vocabulary CC3: Developing grammatical awareness CC4: Understanding a song CC5: Reading information CC6: Generating sentences from a model		LC1: Activating previous knowledge LC2: Transferring knowledge from <i>Estudo do Meio</i> to English LC3: Developing cooperative learning LC4: Analyzing and categorizing words LC5: Reflecting on language learning			
Evaluation (if applicable)	Self-regulation questionnaire					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps		CC	LC	Materials	Time
	Lesson – 6th December, 2019					
	1. Welcome to Earth					
- The teacher projects an image of the Earth and asks students what they see (world/planet/Earth). - The teacher asks students if they know any words related to the Earth. -The teacher introduces the topic of the sequence: 'We've got the whole world in our hands' (on the board)		1	1	Computer Projector	10m	
2. Worldly words						
- The teacher projects a powerpoint with images related to		1	1	Powerpoint	10m	

	the environment and asks students if they know how to say the words seen in the pictures. The teacher encourages students to repeat.	2	2	Computer Projector	
	<p>3. The world needs our help</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher sticks a picture of half of the world (sick) on the board and asks what they see. -The students work in pairs and have two minutes to think of things that are making the world sick (in Portuguese). - The teacher then asks each group to share their ideas and writes the problems on the board in English. - The teacher then shows a powerpoint with four environmental problems: <i>global warming, air pollution, water pollution, noise pollution.</i> 	1 2	1 2 3	Half world (sick) Computer Projector Powerpoint	15min
	<p>4. What can we do?</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher sticks a picture of half of the world (healthy) on the board and asks what they see. - The teacher writes <i>What can we do to help the planet?</i> and asks students what this means. The teacher uses the step to focus <i>can</i>. -The students work in the same pairs as before and think of some things that can make the world healthy (in Portuguese). - The teacher then asks each group to share their ideas and writes the solutions on the board in English. - The teacher then shows a powerpoint with four environmental solutions: <i>pick up litter, close the tap, turn off lights, plant a tree.</i> - The students then do a vocabulary worksheet called "Worldly words" (page 1) where they label each picture. -The students then complete the problems and solutions worksheet. - The teacher then projects a copy of the worksheet and asks students to say the vocabulary. The teacher adds the correction as they go along. 	1 2 3	1 2 3	Half world (healthy) Computer Projector Powerpoint Problems and solutions worksheet	25min
Lesson – Wednesday, 11th December, 2019					
	<p>1. Reviewing Vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher walks around with a box and asks each student to pick a card from it. 9 students will have a word from the last class and the other 9 students will have a picture representing the word (ex. mountains). The teacher asks students to walk around the class and find their "pair" so that at the end, each pair has a picture and the corresponding word. Each pair presents their vocabulary to the class saying <i>We have mountains.</i> 	1 6	1 2 4	Word cards Picture cards Box	15min
	<p>2. Reduce, Reuse, Recycle</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher writes "The Three Rs" on the board and asks students if they understand what this means. (Reduce, Reuse, Recycle) and sticks a symbol of each one on the board, writing each R below each one. -The teacher tells students that they are going to learn about what they can do to help save the world. - The students watch a short video about the three Rs 	1 2 3	1 2	3 Rs symbols Computer Projector Video: <i>Children can make a world of difference</i>	20min

	https://www.youtube.com/watch?v=OasbYWF4_S8 - The teacher addresses each R asking students what they can do for each and writes the ideas under each R using "We can.../We can't"				
	3. Where does it go? - The teacher asks students if they have seen the coloured recycling bins around their city and if they know what goes in each bin. - The students are divided into six groups of three. Each group is given a green, yellow and blue recycling bin on sticks (one bin per child).The teacher explains that this is a silent game and that they are going to see images. They have to respond to the questions on the powerpoint by raising a bin. The teacher shows each slide and checks that each group has the correct bin in the air. - The teacher projects a powerpoint with a question for each bin.	1 3 5	1 2 3	Computer Projector Powerpoint Recycling bins on sticks	15m
	4. Song time - The teacher tells students that they are going to hear a song called <i>The whole world in our hands</i> Students watch the video and listen to the song once without any interruption. https://www.youtube.com/watch?v=eIQOlyE7q0 - The teacher asks students what the message of the song is and asks them what the chorus <i>We've got the whole world in our hands means.</i>	1 4	2	Computer Projector Video song	10m
Lesson – Friday, 13th December, 2019					
	1. I can help save the world - The teacher asks students if they remember <i>can/can't</i> from the last lesson and asks for an example of each. - The students complete the worksheet <i>I can / I can't</i> . - The teacher collects the worksheet for correction.	1 3	1 2	We've got the whole world in our hands worksheet	15min
	2. Sing the song - The teacher hands out a picture lyric sheet containing the lyrics to <i>We've got the whole world in our hands</i> and goes through the vocabulary with students. - Students hear the song and the teacher encourages students to sing along with the lyrics. - The teacher divides students into four groups of five and attributes one verse of the song to each group. The song is then replayed with students singing "their verse" and all singing the chorus.	1 4 5	1 4	Picture lyrics Projector Computer	15min
	3. Have your hand in it - The teacher asks students if they remember the song from the last class and to remind her as to the meaning of the <i>whole world in our hands</i> and explains that they are going to create a poster with the world and their hands. The title of the poster will be: <i>We've got the whole world in our hands!</i> - The teacher hands out blank pieces of paper and asks students to trace their hand onto it and cut it out. -Then, each student writes one sentence with can/can't,	1 6	1 2	Blank pieces of paper Scissors Earth cut-out Glue Pencil crayons Bristol board	20min

	<p>explaining what they can/can't do to protect the planet. The students must start their sentence with <i>I can or I can't...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher writes a model sentence on the board and shows her own hand as an example. - As the students finish their hands, they take them to the picture of the planet and glue them around it. 				
	<p>4. Time to think</p> <p>The students answer the self-regulation questionnaire.</p>	1	5	Self-regulation questionnaire	10m

Anexo 11: *Where does it go?* powerpoint (exemplos)

Where can we put plastic bottles?



www.free-power-point-templates.com

Where can we put milk containers?



www.free-power-point-templates.com

Where can we put paper?



www.free-power-point-templates.com

Where can we put glass bottles?



www.free-power-point-templates.com

Anexo 12: *We've got the whole world in our hands* Lyric Sheet

We've got the whole world in our hands

We've got the whole  in our  (X4)

We should  now all that we can

   all that we can

We should   all that we can

We've got the whole  in our 

Be kind to  and  in our land (X3)

We've got the whole  in our 

We've got the whole  in our  (X4)

Join  with sisters and brothers throughout the land (X3)



Time to think

(1) Pinta.

	Sim	Não	+/-
Gostei de aprender sobre o planeta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei como posso ajudar o planeta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de ouvir e cantar a música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendi bem o vocabulário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de fazer o <i>poster</i> com as mãos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhei bem com o/a colega.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(2) Como é que te sentiste nestas aulas? (podes escolher mais do que uma opção.)

	Sempre	Às vezes	Nunca
Relaxado(a)			
Motivado(a)			
Desanimado(a)			
Desinteressado(a)			
Feliz			
Outro			

(3) Completa a frase.

O que é que aprendeste com a música *We've got the Whole World in our Hands*?

(4) Queres dizer alguma coisa à professora sobre estas aulas? Usa estas linhas.

Anexo 14: Sequência Didática 3: *Lights, Camera, Action!*

DIDACTIC SEQUENCE					
School	...	Teacher	Silvy Ferreira	Class	4ºA
Unit (if applicable)	Not applicable			Lesson/s Date/s	Lessons 26, 27 and 28 08/01/2020 10/01/2020 15/01/2020

Theme/Title	Lights, Camera, Action!				
Project objectives (if applicable)	1 – Understand student’s attitudes and perceptions towards English 2 – Promote citizenship skills using different resources 3 – Promote learning to learn through self-regulation 4 – Assess the potential of different resources in developing citizenship skills				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	Can / can’t	Lion, mouse, giraffe, monkey, elephant, snake, hippo, rhino, crocodile, teeth, neck, horn, mouth, small, trunk, sharp, big, long, mane, body		Kindness	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Developing new vocabulary CC3: Participating in a play CC4: Generating sentences from a model		LC1: Activating previous knowledge LC2: Developing cooperative learning LC3: Reflecting on language learning		
Evaluation (if applicable)	Self-regulation questionnaire				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	Lesson 26– Wednesday, 8th January, 2020				
	1. Class routines - The helper hands out the English notebooks. - The helper writes the lesson number and date on the board. - Students sing the Hello song.				5m
	2. The animal world - The teacher tells the students that they are going to learn about jungle animals. - The teacher shows students one animal flashcard at a time, posting it on the board and asks students if they know what the animal is called. - The teacher writes the name of each animal next to the flashcard and asks them to repeat each word.	1 2	1	Flashcards Scrambled animals worksheet	20m

	<ul style="list-style-type: none"> - The teacher tells students that they are going to work in pairs to unscramble the letters on the worksheet to write the name of each animal correctly. They can use the board for help. 				
	<p>3. The animal body</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher shows the students a powerpoint presentation. Each slide contains one animal. - First the teacher shows the picture of the animal and asks a student to name it. The teacher then reveals the name of the animal. - The teacher asks the students what colour each animal is and draws their attention to something specific about each animal. <p>(lion – big mane) (giraffe – long neck) (elephant – long trunk) (hippo – big mouth) (rhino – strong horn) (crocodile – sharp teeth) (monkey – long tail) (snake – long body)</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher then clicks on the image so that each body part is labelled and has an adjective. - The teacher asks students to repeat the new expressions (big mane, etc.). 	1 2	1	Powerpoint Computer Projector	15m
	<p>4. Guessing game</p> <ul style="list-style-type: none"> -The teacher explains to students that they are going to play a guessing game. - The teacher explains that she is going to describe the animal in English and that the students must identify the animal and say it out loud. (Example: It has got big teeth, it is green and long = crocodile). - The students then complete the Animals parts worksheet, in pairs. 	1 2	1	Animal parts worksheet	20min
Lesson 27– Friday, 10th January, 2020					
	<p>1. Class routines</p> <ul style="list-style-type: none"> - The helper hands out the English notebooks. - The helper writes the lesson number and date on the board. - Students sing the Hello song. 				5m
	<p>2. Are we the same as before?</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher tells students that they are going to do a little experiment. They are going to scrunch up half a sheet of paper and try to smoothen it out again. - The teacher begins a discussion asking students to imagine that the sheet of paper was actually a person. <p>“Podemos amachucar as pessoas como fizemos ao papel? Como?”</p> <p>“O que é que acontece às pessoas depois de termos estas atitudes?”</p>	1	1	Sheets of paper	15min

	“as pessoas voltam “ao normal” depois de serem amachucadas?”				
	<p>3. Kindness inspires kindness</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher tells students that they are going to watch a video about kindness. - The teacher projects a video of people helping each other. Before showing the video, the teacher tells students that it is part of a campaign from the Life Vest Inside Organization based in New York. https://www.youtube.com/watch?v=nwAYpLVyeFU - The teacher explores the idea of kindness inspires kindness and exploring connections with their own experiences. 	1	1	Computer Projector	10m
	<p>4. The Lion and The Mouse</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher places 2 flashcards on the board, one of a lion and one of a mouse, to review “lion” and introduce “mouse.” The teacher tells students that they are going to watch a video story called <i>The Lion and the Mouse</i>. - The students watch the video on the following link https://www.youtube.com/watch?v=DKgRHys6bfA&t=276s and the teacher pauses it as they watch to discuss what is happening and to check for general understanding. “Como era o rato?” “Porque é que os amigos da floresta gozavam com o rato?” “O que é que o rato pediu ao leão?” “O que é que o rato disse ao leão quando o leão decidiu que não ia comê-lo?” “O que é que aconteceu ao leão?” “Como é que acham que o leão vai sair da armadilha?” - The teacher pauses the story before the mouse comes in to save the day (4 min 16 seconds) and asks the students what they think is going to happen. - The students watch the video until the end and discuss its moral. 	1	1	Computer Projector	15min
	<p>5. A chain of kindness</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher tells students that they are going to create a chain of kindness. Each student receives a strip, on which they are going to draw a picture which represents acts of kindness that they can do every day. The teacher then collects the drawings and links them together to create a chain of kindness. 	1	1	Kindness strips	15m
Lesson – Wednesday, 15th January, 2020					
	<p>1. Class routines</p> <ul style="list-style-type: none"> - The helper hands out the English notebooks. - The helper writes the lesson number and date on the board. - Students sing the Hello song. 				5m
	<p>2. Drama explanation</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher explains to students that they are going to put on a small performance that will provide a slightly different 	3		Computer Projector	10min

	<p>ending to the story <i>The Lion and The Mouse</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher explains that students are going to work in groups of four and five and that they will have a script to complete and follow. - The teacher projects an example copy of the script sheet and tells students that they will have to complete the spaces with two animals of their choice and the features of that animal's body. There will be a narrator, a lion, a mouse and two other animals. The teacher will be the narrator in the groups of four. 			Script sheet example	
	<p>3. Get to work</p> <ul style="list-style-type: none"> - Students are divided into their groups (previously chosen by the teacher) and given the script worksheet. - The teacher consults with each group briefly to make sure that they are doing the task correctly and tells them to assign roles. - After all groups have finished they do a small rehearsal. 	3 4	2	Script worksheet Script sheet example Computer Projector	20min
	<p>3. Lights, Camera, Action!</p> <ul style="list-style-type: none"> - The teacher asks each group to come to the front and do their performance. - In the end the teacher asks if they enjoyed the performance and why. 	3	2	Script worksheet	15min
	<p>4. Time to think</p> <p>The students answer the self-regulation questionnaire.</p>	1	3	Self-regulation questionnaire	10m

Anexo 15: Guião: *The lion and the mouse*

The lion and the mouse

Narrator: One morning, the lion is walking in the forest and gets caught in a trap.

Lion: Roaaaaaaaar! I can't walk. I can't run. Help me! Animals! Help me, please!

Narrator: Acomes.

Lion: Can you help me?

Animal 1: Yes! I'm a courageous! I have a!

Narrator: The..... tries to bite the net.

Animal 1: Oh! I'm sorry, I can't help you.

Narrator: The..... can't bite the net. Then, acomes.

Lion: Can you help me?

Animal 2: Yes! I'm a courageous! I have a!

Narrator: The..... tries to bite the net.

Animal 2: Oh! I'm sorry, I can't help you.

Narrator: The..... can't bite the net. Then, a mouse comes.

Lion: Can you help me?

Mouse: Yes, I'll try.

Narrator: The mouse bites the net and the lion is free.

Animals 1 and 2: Yes! Good job!

Lion: Thank you! You are my courageous prince!

Narrator: The lion and the mouse become best friends and all animals are happy.

Anexo 16: Ficha de trabalho *scrambled animals*

Scrambled Animals

Unscramble the letters to find the name of the animal.

NIOL



OIHPP



OHNIR



CORDIELCO




GFFAREI



MNYEOK



LEEHPANT



KANSE



Time to think



(1) Pinta.

	Sim	Não	+/-
Aprendi os nomes dos animais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei descrever os animais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de ver o vídeo sobre bondade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de ver o vídeo da história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei de fazer o teatro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(2) Como é que te sentiste nestas aulas? (podes escolher mais do que uma opção.)

	Sim	Às vezes	Nunca
Relaxado(a)			
Motivado(a)			
Desanimado(a)			
Desinteressado(a)			
Feliz			
Nervoso(a)			

(3) O que é que aprendeste com a história *The Lion and the Mouse*?

(4) Queres dizer alguma coisa à professora sobre estas aulas? Usa estas linhas.

Anexo 18: Letter to the teacher

Letter to the teacher

Escreve-me uma carta sobre as aulas que tivemos juntos. De que é que gostaste mais e porquê?
De que é que gostaste menos e porquê? Gostaste da história, da canção, do teatro? Porquê? O que
aprendeste nessas aulas?

Blank lined writing area for the letter.

