

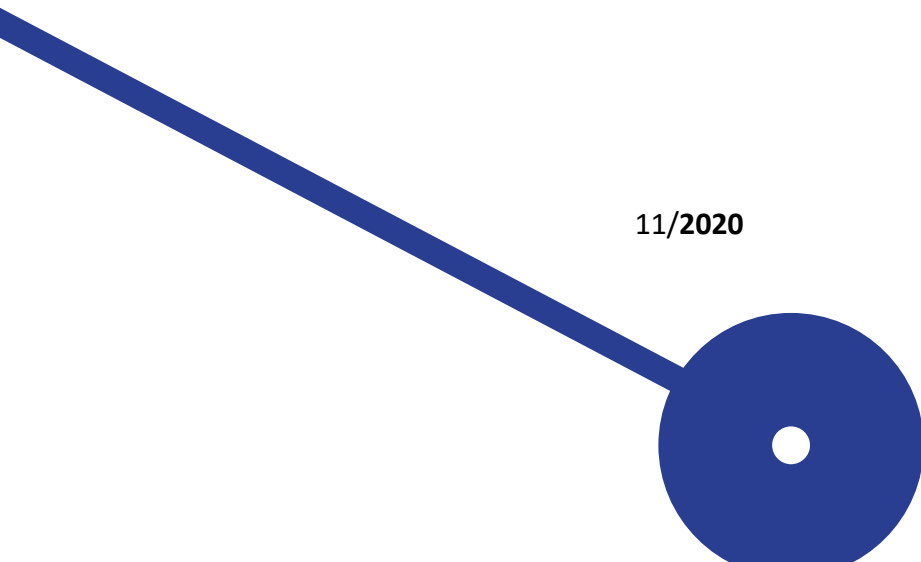
M

MESTRADO
ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A narrativização da aula: a inclusão das categorias da narrativa na conceção da aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Maria Beatriz Dias Rodrigues

11/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Beatriz Dias Rodrigues

**A narrativização da aula: a inclusão das categorias da narrativa
na conceção da aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório Final de Estágio

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

Orientação: Professor Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, novembro de 2020

AGRADECIMENTOS

A realização deste Relatório Final de Estágio tenho a agradecer a todos os que se cruzaram comigo ao longo dos meus 24 anos. A todas eles devo quem hoje sou e, por isso, terão sempre a minha gratidão. Às que me acompanharam durante este último ano tenho a agradecer:

Ao Professor Doutor Mário Cruz, apesar de não ter acompanhado a minha PES como orientador chegou no momento certo, nunca teria conseguido sem a sua orientação e motivação. Obrigada pela sua disponibilidade e apoio neste caminho, mas acima de tudo tenho a agradecer a pessoa que sempre foi.

Ao Prof. Doutor Bernardo Canha pela orientação da minha PES, por acreditar em mim e nas minhas capacidades desde o início. Obrigada também pelas palavras de encorajamento e por ter sempre esperado o melhor de mim.

À Dr. Liliana Siza Vieira por ter aberto as portas das suas salas e por me ter ensinado tanto durante a minha PES. Pela confiança depositada nas minhas capacidades enquanto profissional e pela exigência que me fez sempre trabalhar mais e melhor.

Aos alunos de todas as turmas pelo carinho que demonstraram por mim desde o primeiro dia. Por me terem ensinado muito mais a mim do que tive a oportunidade de vos ensinar, sempre com boa disposição e empenho em tudo o que fizeram.

Ao Pedro pelo apoio incondicional e paciência nesta fase. Obrigada também pela ajuda imprescindível quando os dias tinham apenas 24 horas e não eram suficientes.

Aos meus pais pelo apoio incondicional e por me terem ensinado tanto.

Aos amigos, aos mais antigos e aos mais recentes, obrigada pela amizade, apoio e memórias que partilhamos.

RESUMO ANALÍTICO

O *storytelling* é, sem dúvida, uma “*old-fashioned tool*” (Monarth, 2014) que tem potencial em diversas áreas profissionais. Esta ferramenta poderá apresentar-se útil no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pela sua versatilidade e eficácia na transmissão de uma mensagem.

Com este trabalho de investigação, pretendo mostrar o potencial das categorias da narrativa como ferramenta didática na conceção da aula. Procurei, também, enquadrar o ensino de Inglês no 1º CEB e mostrar até que ponto, a narrativização da aula contribui para uma planificação, em conformidade com o que se espera hoje de uma aula de Inglês no 1º CEB.

O trabalho de investigação foi um estudo sócio-crítico com metodologias e contornos de Investigação-Ação, realizado num Agrupamento de Escolas do Grande Porto. Este estudo teve como objetivo encontrar soluções para melhorar a forma como concebia as minhas regências, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e responder às questões de investigação que foram inicialmente formuladas.

Os resultados obtidos apontam que o uso das categorias da narrativa têm o potencial de ser utilizadas de diferentes formas na planificação da aula, podendo ser usadas como base e ponto de partida ou podem tornar-se o cerne da aula, concebendo assim a aula em função das categorias utilizadas.

Palavras-chave: storytelling; Inglês no 1º CEB; categorias da narrativa; conceção da aula; narrativização da aula.

ABSTRACT

Storytelling is, without a doubt, an “old-fashioned tool” (Monarth, 2014) which has the potential to be used in several professional areas. This tool can be useful in Primary English due to its versatility and efficacy in the transmission of a message.

With this research, I intend to show the potential of the narrative components as a didactic tool during the lesson’s conception. I also tried to frame Primary School teaching and show to what extent the lesson narrativization contributes to the creation of a lesson plan that meets what is expected from a Primary English lesson today.

This project was a sociocritical study with methodologies and outlines of Action-Research. It was conducted in a School Grouping in the metropolitan area of Porto. The aim of this study was to find solutions to improve the way I planned my regencies during my Supervised Teaching Practice and to answer the research questions posed initially.

The obtained results indicate that the use of the narrative components have the potential of being used in different ways in the lesson planning. They can be used as a base and starting point, or they can become the core of the lesson, in this case it is conceived according to the included components.

Keywords: storytelling; Primary English; narrative components; lesson’s conception; lesson narrativization

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE 1: A NARRATIVIZAÇÃO DA AULA NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB | 4 |
| CAPÍTULO 1 – A REALIDADE DO INGLÊS COMO PARTE DO CURRÍCULO DO 1º CEB: O LUGAR DO <i>STORYTELLING</i> | 5 |
| CAPÍTULO 2 – DO <i>STORYTELLING</i> À NARRATIVIZAÇÃO DA AULA..... | 15 |
| CAPÍTULO 3 – A NARRATIVA E AS SUAS CATEGORIAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA | 22 |
| PARTE 2: A NARRATIVIZAÇÃO DA AULA NA CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE | 29 |
| CAPÍTULO 1 – DESENHO DO ESTUDO: OBJETIVOS, QUESTÕES E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO..... | 30 |
| CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO | 35 |
| CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE | 38 |
| CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL DE PLANIFICAÇÕES..... | 43 |
| CONCLUSÃO..... | 58 |
| BIBLIOGRAFIA | 62 |
| ANEXOS | 67 |
| ANEXO A – PLANIFICAÇÃO 1 E MATERIAIS DE APOIO | 68 |
| ANEXO B – PLANIFICAÇÃO 2 E MATERIAIS DE APOIO | 69 |
| ANEXO C – PLANIFICAÇÃO 3 E MATERIAIS DE APOIO | 71 |
| ANEXO D – PLANIFICAÇÃO 4 E MATERIAIS DE APOIO | 73 |
| ANEXO E – PLANIFICAÇÃO 5 E MATERIAIS DE APOIO..... | 75 |
| ANEXO F – PLANIFICAÇÃO 6 E MATERIAIS DE APOIO..... | 77 |
| ANEXO G – PLANIFICAÇÃO 7 E MATERIAIS DE APOIO | 80 |
| ANEXO H – PLANIFICAÇÃO 8 E MATERIAIS DE APOIO | 83 |
| ANEXO I – PLANIFICAÇÃO 9 E MATERIAIS DE APOIO | 87 |
| ANEXO J – PLANIFICAÇÃO 10 E MATERIAIS DE APOIO | 89 |
| ANEXO K – PLANIFICAÇÃO 11 E MATERIAIS DE APOIO..... | 93 |
| ANEXO L – PLANIFICAÇÃO 12 E MATERIAIS DE APOIO | 97 |
| ANEXO M – PLANIFICAÇÃO 13 E MATERIAIS DE APOIO | 103 |

ANEXO N – PLANIFICAÇÃO 14 E MATERIAIS DE APOIO 107

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Ensino básico geral do 1º CEB (Governo, 2018)..... | 6 |
| Figura 2 – Nível a atingir, no fim do 5º ano, de acordo com a Escala Global do QECRL (Ministério da Educação e Ciência, 2015)..... | 8 |
| Figura 3 – Time for a story (Let´s Rock: apresentação do projeto escolar, 2018)..... | 13 |
| Figura 4 – Manual Smiles 4º ano (esquerda) Fábula “Chicken Licken” (direita)..... | 13 |
| Figura 5 – Pirâmide de Freytag (Harvard Business Review, 2014)..... | 26 |
| Figura 6 – Layout das planificações | 40 |
| Figura 7 – Planificações e imclusão das categorias da narrativa na sua conceção | 43 |
| Figura 8 – “Atividade 2” da planificação 1 | 44 |
| Figura 9 – “A whale´s tale”: minuto 2:34 | 45 |
| Figura 10 – Atividade “The Very Hungry Caterpillar” da planificação 2..... | 46 |
| Figura 11 – “The very hungry caterpillar”: amostra dos materiais da planificação 2..... | 46 |
| Figura 12 – Kim (puppet)..... | 47 |
| Figura 13 – Atividade “Kim” da planificação 3 | 47 |
| Figura 14 – Atividade “Kim´s birthday” da planificação 5..... | 48 |
| Figura 15 – Listagem de material que consta na planificação 4 | 48 |
| Figura 16 – Flashcards das personagens dos Simpsons utilizados na planificação | 48 |
| Figura 17 – Atividade “Ben´s family” da planificação 6 | 49 |
| Figura 18 – Amostra de materiais da planificação 6..... | 50 |
| Figura 19 – Sophie e a sua casa | 52 |
| Figura 20 – Versão dos postcards a distribuir pelos alunos | 53 |
| Figura 21 – Capa da história “This is my dog”..... | 53 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESE – Escola Superior de Educação do Porto

NC – Nota de Campo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

“(…) ‘Would you tell me, please, which way I ought to go from here?’ ‘That depends a good deal on where you want to get to’, said the Cat. ‘I don’t much care where-’ said Alice. ‘Then it doesn’t matter which way you go’ said the Cat. ‘-so long as I get somewhere,’ Alice added as explanation. ‘Oh, you’re sure to do that,’ said the Cat. ‘if you only walk long enough.’”

(Carroll, 2010, p.78)

Não é incomum perguntar a uma criança o que quer ser quando for grande e a criança responder muito segura de si o que sonha ser um dia. Eu nunca fui essa criança, nunca soube o que queria ser, que caminho desejava seguir. Todo o meu percurso até este preciso momento foi feito e construído passo a passo, uma decisão de cada vez.

Após ter terminado o secundário no curso de Ciências e Tecnologias decidi candidatar-me ao ensino superior, escolhi Línguas e Culturas Estrangeiras na Escola Superior de Educação do Porto (ESE). Ingressei no curso e nunca diria que no futuro, hoje, estaria a terminar um Mestrado em Ensino. Ao longo dos 3 anos da licenciatura fui descobrindo o gosto pelo ensino e conhecendo professores que me faziam ter vontade de um dia ser professora. Em paralelo com a licenciatura comecei a dar apoio tutorial de Inglês a jovens e adultos, com esta experiência descobri o prazer que dá ver o que ensinamos a dar frutos. Só no 3º e último ano da licenciatura decidi o que iria fazer no ano seguinte, candidatar-me ao Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O mestrado não abriu e acabei por me candidatar a um mestrado em Estudos Interculturais para Negócios noutra instituição de ensino superior. Nesta fase para além do mestrado e do apoio tutorial que comecei durante a licenciatura iniciei uma atividade profissional em part-time no retalho. Apesar deste acumular de experiências parecer redundante para a escolha do mestrado em Ensino e para a elaboração deste Relatório Final de Estágio (RFE), não o é. Foram todas estas experiências e o facto de estar numa área diferente que me fez ter certeza de qual o caminho a seguir. Candidatei-me novamente ao Mestrado em Ensino e assim começou uma nova etapa.

O primeiro ano do mestrado foi um ano para construção de bases sólidas de pensamento e conhecimento para a PES, no 2º ano. Durante o 1º ano do mestrado, na unidade curricular de Investigação para a Prática Profissional, desenvolvi um Desenho do Percurso Empírico. Este trabalho foi desenvolvido em paralelo com uma primeira experiência de observação da Prática Profissional num centro de Estágio que, à partida,

seria o da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2º ano do mestrado. Neste trabalho desenvolvi um tópico de estudo para o RFE: “A autoavaliação como meio de desenvolvimento pessoal e de maior autonomia”. Meses mais tarde, com o início da PES descobri que não era o caminho a seguir, ou pelo menos não um caminho que eu quisesse para mim e para o meu trabalho de investigação. O tópico da autoavaliação e do papel que esta ocupa ou poderá ocupar no ensino, interessou-me, e ainda me interessa muito, mas durante a PES encontrei um caminho que me fez totalmente sentido. Explicarei e narrarei nos próximos parágrafos o que me levou ao tópico de estudo deste relatório.

Inevitavelmente, criei expectativas em relação à PES, a como seria a relação com os alunos das diferentes turmas e a relação com a orientadora cooperante, porém para além de expectativas surgiram-me dúvidas e receios. Comecei a questionar-me como seria eu como professora, se seria capaz de planificar e pôr em prática planificações de aula por mim idealizadas. Este estudo surgiu com as minhas dúvidas e receios, mas também, com a visão do que uma aula para mim deve ser. A falta de conexão entre atividades ou o pouco envolvimento dos alunos na própria aula foram duas falhas que identifiquei logo no início da PES, nas minhas planificações de aula. Identificadas estas duas falhas comecei a procurar mais sobre como criar esta conexão entre atividades e este envolvimento dos alunos. Decidi deixar de lado o tema do estudo que tinha começado a desenvolver e focar-me no meu ponto de partida: a planificação da aula.

Para voltar ao ponto de partida tive de me colocar no lugar dos alunos e centrar o pensamento neles. Uma aula para ter sequência e existir conexão entre as suas diferentes partes necessita da existência de um fio condutor. Pegando neste fio condutor, ele começou a materializar-se na minha mente como se de uma história se tratasse. O estudo começou com a introdução de momentos de *storytelling* na aula. Do *storytelling* retirei apenas elementos que o constitui, as categorias da narrativa (ação, espaço, tempo, personagens, narrador, narratário). Comecei então a pensar em como podia utilizar estas categorias como ferramenta didática, e como podia incluir todas ou apenas algumas nas minhas planificações, de que formas me poderiam servir. Surgiu assim o enfoque do estudo na inclusão das categorias da narrativa na conceção da aula. O presente relatório dividir-se-á em duas grandes partes. A primeira parte servirá como enquadramento empírico de todo o estudo. Os três capítulos que irão constar nesta

primeira parte vão ilustrar a evolução do meu pensamento, clarificar conceitos e mostrar de que forma me posiciono face ao que é necessário ter em conta no estudo a desenvolver. O primeiro capítulo fará um breve enquadramento da realidade do Inglês no 1º CEB em Portugal, como surgiu neste ciclo de ensino no passado, como e em que moldes existe no presente como parte obrigatória do currículo. Para além disso, este primeiro capítulo também irá expor qual o lugar que o *storytelling* ocupa no currículo atualmente. O segundo capítulo criará uma ponte entre o *storytelling* e a narrativização da aula ao nível da sua conceção. O terceiro capítulo centrar-se-á na narrativa e nas suas categorias como ferramentas didáticas.

A segunda parte será de cariz metodológico, irei apresentar uma análise da construção dos percursos didáticos da minha PES. Esta segunda parte dividir-se-á em quatro capítulos. O primeiro capítulo basear-se-á num desenho do estudo contemplando os objetivos, as questões e as metodologias de investigação. O segundo capítulo consistirá numa contextualização da investigação, apresentando uma breve caracterização do Agrupamento e do seu contexto socioeconómico. O terceiro capítulo explanará os procedimentos de análise que serão utilizados, apresentando-os de forma detalhada. O quarto capítulo apresentará uma análise documental das planificações que irão ser previamente selecionadas.

Como balanço final tanto da minha PES e do estudo que decorreu da PES, irei fazer algumas considerações finais.

PARTE 1: A NARRATIVIZAÇÃO DA AULA NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB

A ideia e a motivação para desenvolver o meu RFE, focado na narrativização da aula no Ensino de Inglês no 1º CEB, surgiram durante a minha PES, como já referi brevemente na parte anterior: que serve como introdução relativamente às expectativas sobre a minha PES e em simultâneo como introdução do trabalho de investigação em si. Nesta primeira parte, designada “Parte 1: A narrativização da aula no Ensino de Inglês no 1º CEB”, incluirá todo o enquadramento teórico necessário para o desenvolvimento metodológico que irei apresentar na “Parte 2: A narrativização da aula na construção de percursos didáticos em análise”. O enquadramento teórico poderá apresentar algumas limitações derivado do tópico de estudo que escolhi não ser ainda muito explorado, se for considerado o mesmo enfoque que eu pretendo na conceção da aula. Apesar disso, e recorrendo a autores de diferentes áreas irei fazer um esforço para focar-me no essencial e manter o meu pensamento claro. Efetivamente, estes primeiros capítulos que constituem a primeira parte, vão ilustrar o desenvolvimento do meu pensamento e, como parti do uso do *storytelling* em aula para uma narrativização da aula ao nível da sua conceção. Aludindo ao *storytelling* e às categorias da narrativa, uma vez mais, esta primeira parte será como o início de uma história, uma parte introdutória em que se apresenta o tempo, o espaço, as personagens e em que me assumo como narradora.

CAPÍTULO 1 – A REALIDADE DO INGLÊS COMO PARTE DO CURRÍCULO DO 1º CEB: O LUGAR DO *STORYTELLING*

Num mundo globalizado como o que existe hoje, em que a informação é partilhada a nível global e em que estamos todos ligados a uma rede mundial de informação e comunicação, a Internet, é bastante comum falar-se de uma língua global. A língua que tem maior potencial e que é vista como a língua global por mais gente em todo o mundo é o Inglês. Porém, os números de falantes nativos ou que têm o Inglês como 2ª língua não é tão elevado como se pode acreditar. “In 2019 there were around 1.27 billion people worldwide who spoke English either natively or as a second language, slightly more than the 1.12 billion Mandarin Chinese speakers at the time of survey.” (Duffin, 2020) O papel que o Inglês poderá vir a desempenhar como língua global não é certo, acredita-se também que o Mandarim ou o Espanhol poderão vir a ocupar essa posição, visto que a China e a América Latina são mercados em crescimento, cada vez mais relevantes a nível mundial. Como afirmam Brewster, Ellis & Girard (2002, p.1) a pressão crescente para ensinar o Inglês como língua estrangeira parte dos pais: “Pressure to introduce early English learning has often come from parents who strongly believe that having English as a tool will benefit their children greatly by giving them more opportunities to gain economic, cultural or educational advantages.” Com a pressão que os pais exercem, Governos e escolas privadas em todo o mundo decidiram introduzir o Inglês no 1º CEB “because there is a strong ‘folk’ belief a sort of ‘act of faith’, that young children learn languages better and more easily than older children.” (Brewster, Ellis & Girard, 2002, p.1) Os autores afirmam que este “‘folk’ belief” é amplamente difundido e consiste em acreditar que existem vantagens decisivas para introdução e a aprendizagem mais cedo de uma língua que superam as desvantagens de um começo tardio.

Portugal não é exceção desta introdução do Inglês no currículo do 1º CEB, o Inglês é parte integrante obrigatória do currículo desde 2015:

O presente decreto-lei vem, neste contexto, introduzir o ensino da língua inglesa, com carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, concretizando-se, assim, mais um passo na qualidade do ensino desta língua estrangeira, assegurando-se um período de sete anos consecutivos do seu ensino obrigatório.

Assim, todos os alunos que ingressem no 3.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2015-2016, frequentam, obrigatoriamente, a disciplina de Inglês (...).

Tal como o decreto-lei citado anteriormente refere, neste momento todos os alunos em Portugal, quer do ensino público quer do privado, têm Inglês durante um período de sete anos consecutivos de carácter obrigatório. Apesar do Inglês fazer parte do currículo do 1º CEB desde 2015 anteriormente já era lecionado neste nível de ensino. A oferta do Inglês no 1º CEB iniciou-se

no século XX como uma Currículo e Formação de Educadores e Professores 143 iniciativa de sensibilização dos alunos às línguas estrangeiras (LE) e às suas respetivas culturas, passando pela sua integração nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e culminando com a sua obrigatoriedade no 3.º ano deste mesmo ciclo no ano letivo de 2015/2016.

(Cardoso, Martins & Silva, 2016, p.142-143)

Atualmente o Inglês já não tem estatuto de Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) dado que foi integrado como parte obrigatória do currículo, mas existem outras áreas curriculares que ainda o são.

Para termos uma visão geral e uma perceção de como está organizado o currículo do 1º CEB temos abaixo a figura 1. Esta mostra todas as componentes do currículo do 1º CEB, as de frequência obrigatória e as de frequência facultativa. No 1º CEB é obrigatório existir oferta de AEC, apesar de ser obrigatória a sua oferta por parte da Escola ou Agrupamento, a sua frequência por parte dos alunos é facultativa. A disciplina de Inglês tem hoje carácter obrigatório. A carga horária semanal é meramente indicativa e não apresenta carácter obrigatório, ficando cada Escola ou Agrupamento livre de adaptar a carga horária e ajustar consoante as prioridades que assumem.

| Componentes de currículo | Carga horária semanal (b) | |
|---|---------------------------|----------------|
| | 1.º e 2.º anos | 3.º e 4.º anos |
| Português | 7 horas | 7 horas |
| Matemática | 7 horas | 7 horas |
| Estudo do Meio | 3 horas | 3 horas |
| Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c) | 5 horas | 5 horas |
| Educação Física (c) | | |
| Apoio ao Estudo (d) | 3 horas | 1 hora |
| Oferta Complementar (e) | | |
| Inglês | -- | 2 horas |
| Cidadania e Desenvolvimento | (f) | (f) |
| TIC | (f) | (f) |
| Total (g) | 25 horas | 25 horas |
| Educação Moral e Religiosa (h) | 1 hora | 1 hora |

Figura 1 – Ensino básico geral do 1º CEB (Governo, 2018)

Para melhor compreender o caminho que Portugal segue no ensino de línguas estrangeiras, dando mais relevo ao Inglês, é necessário compreender que caminho ou caminhos segue a Europa, sendo que Portugal faz parte da União Europeia e segue diretrizes não só próprias, nacionais, mas também diretrizes transnacionais, comuns à Comunidade.

O ensino de Inglês como língua estrangeira está largamente difundido na Comunidade Europeia. Apesar das políticas que promovem o plurilinguismo, o Inglês continua a ser a língua mais ensinada e mais aprendida na Europa. Como rivalizam Gregório, Perdigão & Casanovas (2014, p.12), “de acordo com o relatório Eurydice, a tendência revela que o Inglês é a língua mais ensinada, apesar de se privilegiarem políticas que promovam o plurilinguismo.”

Com o ensino de Inglês e de outras línguas estrangeiras difundido em toda a Europa, e sociedades cada vez mais abertas dentro da comunidade e para o mundo, sentiu-se a necessidade de criar um padrão. Para existir um padrão europeu ao nível da proficiência oral e escrita de uma determinada língua, em 2001 durante a celebração do Ano Europeu das Línguas foi elaborado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL). Este documento surgiu na sequência de um projeto do governo federal suíço. O QECL

fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação.

(Alves, 2001, p.19)

O QECL trouxe esta “base”, em forma de quadros, os Níveis Comuns de Referência. Estes níveis sendo parte do QECL facilitam não só tudo o que foi citado anteriormente, mas também permitem perceber a forma como as línguas funcionam. Estes quadros incluem diferentes competências de forma individual (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) mas interrelacionadas. Atualmente, o QECL é utilizado no nosso quotidiano até quando elaboramos o nosso *Curriculum Vitae*. É extremamente comum ver num *Curriculum Vitae* os Níveis Comuns de Referência (A1, A2, B1, B2,...) ou procurar um curso de uma língua estrangeira e perceber imediatamente que um curso que confere o nível A1 será um curso de iniciação, e um curso que confere o nível C1 será um curso muito mais avançado.

Portugal como país membro da União Europeia utiliza o QECRL como documento base para a elaboração de documentos orientadores e reguladores do ensino de línguas em Portugal.

Atualmente, existem diversos documentos que regulam o Ensino de Inglês no 1º CEB, apesar disso esta área curricular é ainda muito pensada tendo em consideração as Metas Curriculares homologadas a 31 de julho de 2015. As Metas Curriculares foram elaboradas usando a Escala Global do QECRL, como pode ser observado na figura abaixo.

| | | | |
|---|-----|---------|--|
| Utilizador Elementar (nível de iniciação) | A1+ | 5.º | É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Consegue apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. É capaz de comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. |
| | A1 | 3.º/4.º | |

Figura 2 – Nível a atingir, no fim do 5º ano, de acordo com a Escala Global do QECRL (*Ministério da Educação e Ciência, 2015*)

As Metas Curriculares estão organizadas em tabelas, que por sua vez estão organizadas por domínios de referência. Sendo os domínios: Compreensão Oral/ *Listening*, Leitura/ *Reading*, Interação Oral/ *Spoken Interaction*, Produção Oral/ *Spoken Production*, Escrita/ *Writing*, Domínio Intercultural/ *Intercultural Domain*, Léxico e Gramática/ *Lexis and Grammar*. Cada uma destas tabelas é constituída pelas Metas que cada aluno deve atingir no fim de cada ano de escolaridade. De acordo com Cardoso, Martins & Silva (2016, p.145) os Cadernos de Apoio foram disponibilizados em paralelo com as Metas e apresentam-se como “suportes teóricos e práticos para a concretização dos objetivos e descritores, bem como estratégias e metodologias de ensino”. À semelhança do Programa de Generalização, as Metas privilegiam o ensino da língua na sua vertente oral e o léxico contextualizado. Para o 3º ano os conteúdos estão agrupados em unidades temáticas, de acordo com as estações do ano, “enquanto para o 4.º ano, em sete tópicos, ou seja, At school, Our Body, Food is Great, Where we live, Let’s visit the Animals, the Five Senses e The sun is Shining” De acordo com estes autores:

a abordagem gramatical deve ser desenvolvida de forma implícita no 3.º ano e consolidada de forma mais explícita no 4.º ano. O ensino deve colocar a ênfase no uso de colocações e language chunks, bem como na utilização de canções, chants, desenvolvendo a expressão oral através de expressões simples em contexto comunicativo. Por último, a integração do inglês no currículo nacional do 1.º ciclo implicou uma articulação vertical, que desse continuidade à aprendizagem entre os

diferentes ciclos e a readaptação das Metas Curriculares do 1.º ciclo, publicadas em 2013, e das Metas Curriculares dos 2.º e 3.º ciclos, lançadas em 2014, que culminaram num só documento em 2015.

Mais recentemente foram homologados novos documentos, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais em 2018 que existem de forma articulada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. “As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” (Direção-Geral da Educação, 2018) Para além disso, “as Aprendizagens Essenciais de Inglês têm em conta a análise dos documentos curriculares em vigor para a disciplina, nomeadamente os Programas, as Metas Curriculares e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, 2018, p.2). O Perfil dos Alunos foi homologado no ano anterior às Aprendizagens Essenciais, em 2017, sendo que atualmente funcionam como documentos complementares tanto para orientação dos professores como para a avaliação externa. O Perfil dos Alunos estabelece efetivamente um Perfil que poderá parecer o que é necessário ou o que se pode considerar minimamente aceitável, mas os autores do documento refutam essa ideia:

Não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos”

Martins, G., et al. (2017)

Atualmente, muitos professores consideram que as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos se adequam melhor ao que se espera de um aluno no século XXI, tendo as Metas Curriculares como comparação, apesar de os três documentos ainda se encontrarem em vigor. Em algumas escolas, as Metas Curriculares continuam como o documento único orientador do ensino, contudo tudo indica que num curto período caíam em desuso. No Agrupamento de Escolas em que decorreu a minha PES as Metas Curriculares eram ainda o único documento orientador utilizado no Inglês, situação que irá ser alterada já no presente ano letivo, 2020/2021, em que o programa de Inglês irá ser pensado de acordo com o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais. Para além das políticas serem diferentes em diferentes Escolas e/ou Agrupamentos, o Inglês no 1º CEB é ainda muito desvalorizado e não é visto como parte do currículo na comunidade

escolar, mas como a AEC que outrora foi. Esta desvalorização do Inglês foi muito evidente durante a minha PES nas diferentes escolas do Agrupamento.

O Ensino de Inglês no 1º CEB inicia-se com carácter obrigatório no 3º ano de escolaridade, porém a maioria dos alunos já esteve em contacto com a língua, dada a visibilidade que esta tem na nossa sociedade. Estas crianças muitas vezes já iniciaram a aprendizagem do Inglês desde o pré-escolar. Como já referi anteriormente, muitos acreditam que quanto mais cedo se inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira melhor se aprende porém há “poucos estudos que sustentem uma data precisa para a aprendizagem de uma língua estrangeira: mais cedo não é necessariamente melhor. São as condições em que decorrem o ensino e a aprendizagem que são consideradas primordiais e não o fator idade” (Mourão, 2011). Em concordância com o anteriormente citado mais relevante do que a idade em que se inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira é a forma como é ensinada: quais as ferramentas usadas, métodos e práticas.

As histórias e nomeadamente o *storytelling* são ferramentas muito utilizadas nas aulas de Inglês desde idade muito precoce. Apesar dos alunos terem baixa proficiência na língua, as histórias são uma ferramenta para a transmissão de conhecimento e atribuição de significado quer a situações quotidianas aparentemente simples, quer a palavras e conceitos que se podem revelar mais complicados para uma criança neste estágio de desenvolvimento. Bordine & Wilhelm (1998, p.21) afirmam que:

Storytelling in English as a Second Language (ESL) classrooms is often used informally by teachers to share cultural and personal information (e.g. telling “American” stories, or “growing-up” stories, or simply stories from one’s experiences to communicate an idea). More recently, however, storytelling has been promoted as an effective way to teach the English language to non-native speakers. Stories are valued as providing comprehensible input that facilitates language acquisition (Hendrickson, 1992)

Apesar do uso do *storytelling* se mostrar tão eficaz o ensino de uma língua estrangeira é por tradição feito por tradução, de acordo com Jalil & Procaïlo (2009, p.775-776):

O Método da Gramática – Tradução, mais conhecido como Método Tradicional, foi a maneira encontrada para se trabalharem línguas clássicas como o grego e o latim, ensinadas nas escolas, até meados do século XX (CHASTAIN, 1988). O enfoque do ensino e da aprendizagem girava em torno da tradução e da versão de textos literários, já que o método era usado para auxiliar os alunos na leitura destes textos em língua estrangeira. Tais textos literários eram considerados de nível superior por contribuírem como o conhecimento sobre a cultura da língua estrangeira, aqui vista somente com o estudo das artes em geral. O 776 referencial de sucesso na aprendizagem da língua estrangeira era a habilidade de traduzir de uma língua para outra, o que poderia ser obtido pela tradução literal e pela busca das similaridades entre a primeira e a

segunda língua. Pode-se dizer que o hábito de se traduzir textos em sala, muito comum ainda hoje, advém principalmente desse método (HOWATT, 2000:131; LARSEN-FREEMAN, 2000:12).

Efetivamente o Método da Gramática – Tradução é ainda hoje usado nas salas de aula, porém desvaloriza as línguas e a riqueza que existe no seu vocabulário. Palavras em línguas distintas que aparentemente são sinónimas ou equivalentes podem não o ser. A língua e todas as palavras que a constituem estão inseridas em contexto, em frases carregadas de significado.

Voltando ao *storytelling*, as crianças muito antes de irem para a escola e aprenderem a ler estão familiarizadas com o *storytelling*, todas já tiveram um *storyteller* nas suas vidas. Estes momentos trazem à criança recordações felizes e reconfortantes, transformando-se em aprendizagem e desenvolvimento de diversas áreas de competências, nomeadamente o pensamento crítico e o pensamento criativo. Evidentemente, também irão desenvolver a competência linguística e a compreensão textual. Estas áreas de competências estão contempladas no Perfil dos Alunos.

Apesar de quase todas as crianças já terem tido um *storyteller* na sua vida, nem todos nascemos *storytellers*. De acordo com Ellis & Brewster (1991, p.27),

storytelling is telling a story to people who are willing to listen. This can be telling a story from a book by reading it aloud, telling a story without a book by word of mouth in the age-old oral tradition or telling an anecdote or even a joke. The challenge of any storyteller is to maintain the listener's interest and attention. Telling a story, whether reading it from a book or in the oral tradition, brings out a person's individuality and personality. Some people are natural storytellers. Most of us are not, but we can all become good storytellers through practice and rehearsal (...) and by becoming aware of techniques we can use to bring a story alive.

O *storytelling* é muito utilizado em Inglês no 1º CEB, apesar dos professores também não serem obrigatoriamente *storytellers* natos, tal como Ellis & Brewster referem todos nós podemos tornar-nos *storytellers* através da prática. Durante a minha PES, treinei todos os dias e em todos os momentos de preparação e execução para me tornar uma *storyteller*.

Para compreender o lugar que o *storytelling* ocupa ou poderá ocupar é primeiramente necessário compreender quais as suas potencialidades, de que forma pode ser utilizado e qual o espaço que existe para ele no currículo atualmente.

Como já referi anteriormente os documentos orientadores e reguladores do ensino atuais são as Metas Curriculares, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória, nenhum destes aborda o uso de *storytelling* como

parte do currículo, porém se forem analisados é possível encontrar aspetos em que o *storytelling* se enquadra.

As Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico englobam o 1º, 2º e 3º Ciclos, como já referido anteriormente, é um documento que está organizado em sete tabelas por Domínios de Referência. Cada uma das tabelas inclui todos os ciclos de Ensino do Ensino Básico. Por sua vez, cada ciclo está dividido pelos anos de escolaridade que inclui. O uso do *storytelling* e de atividades associadas ao *storytelling* possibilitam o trabalho de todos os domínios de referência de forma inter-relacionada.

As Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos funcionam de forma articulada e como também já referido anteriormente as Aprendizagens Essenciais foram pensadas tendo em conta diversos documentos tais como as Metas Curriculares, porém ao contrário deste último as Aprendizagens Essenciais apresentam em maior detalhe opções de tópicos a ser trabalhados e ações estratégicas de ensino (orientadas para o Perfil dos Alunos). Ambos os documentos funcionam de forma articulada e complementam-se. As competências e *skills* que apresentam podem ser trabalhadas através do uso do *storytelling* em sala de aula. Para além dos documentos orientadores do ensino em Portugal, os manuais continuam a desempenhar um papel fundamental e central no ensino, tal como afirma Vaz (2014, p.6):

Ao longo dos últimos anos de ensino em Portugal e, independentemente de toda a tecnologia existente atualmente, o manual escolar permanece como o recurso didático mais comum, pelo que, ...continua a ser o rei de todos os instrumentos didáticos... (Tormenta 1966: 199). De acordo com o Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 novembro, que estabelece o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares, Artigo 1º, alínea 3, ...entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica, correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada....

Apesar de todas as editoras se guiarem pelos mesmos documentos e pelos decretos-lei existentes, diferentes editoras apresentam os conteúdos programáticos de diferentes formas. No Agrupamento de Escolas em que decorreu a minha PES o manual adotado para o 3º ano era o Let's Rock da Porto Editora e para o 4º ano o Smiles da Leirilivro.

O manual do 3º ano, o Let's Rock da Porto Editora, da autoria da professora Cláudia Regina Abreu e da professora Vanessa Reis Esteves, logo na capa apresenta a sua personagem principal: o Rocky. Para além do Rocky estar presente ao longo de todo o manual, ser muito mais que apenas a capa, o kit do professor vem com o *puppet* do

Rocky. Não havia um aluno em todas as turmas de 3º e 4º ano que não adorasse o Rocky, a minha orientadora cooperante levava o *puppet* para todas as aulas e no início da aula era aleatoriamente escolhido um aluno para tomar conta dele. Nos dias em que o Rocky não ia para a aula os alunos imediatamente notavam a sua ausência e questionavam a razão. O Rocky efetivamente está presente ao longo de todo o manual acompanhado dos seus amigos, outras personagens, que tal como ele, são apresentadas no início do manual. Para além desta história inicial, cada unidade tem uma história como é possível observar na figura abaixo, relativa à apresentação do projeto escolar: Let's Rock.

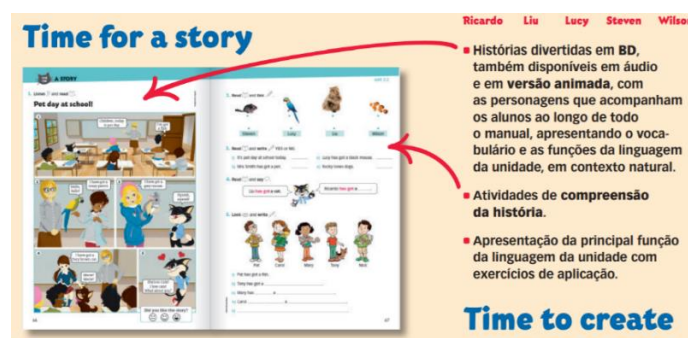


Figura 3 – *Time for a story* (Let's Rock: apresentação do projeto escolar, 2018)

O manual adotado para o 4º ano, *Smiles* da Leirlivro, da autoria da professora Jenny Dooley e da professora Virginia Evans, apresenta logo na capa a família que são as personagens principais do livro. Apesar do livro não ser todo em volta desta família, aparecem outras personagens. As personagens da capa aparecem numa banda desenhada em todas as unidades. Acompanha também o manual a fábula "Chicken Licken" (figura 4). Não tive oportunidade de a ver trabalhada com as turmas, visto que as escolas foram encerradas antes do final do ano letivo, dada a situação atual, mas a minha orientadora cooperante já a usou em outros anos letivos e afirmou que os alunos gostam muito de trabalhar o *storytelling* com esta fábula.



Figura 4 – Manual *Smiles* 4º ano (esquerda) Fábula "Chicken Licken" (direita)

Sem dúvida a utilidade e eficácia do *storytelling* no ensino de Inglês no 1º CEB tem conseguido visibilidade nos manuais adotados para esta disciplina. Os seus autores têm vindo a integrar histórias e momentos de *storytelling* como ferramenta. Tenho agora a tarefa de no próximo capítulo, “Capítulo 2 – Do *storytelling* à narrativização da aula”, mostrar, a vós que estais a ler, como parti do *storytelling* e do uso do *storytelling* para uma narrativização da aula desde a sua conceção.

CAPÍTULO 2 – DO *STORYTELLING* À NARRATIVIZAÇÃO DA AULA

O início deste capítulo, poderia ser uma definição *única* de *storytelling*. Começava por definir *storytelling* como mais um conceito necessário para o relatório, e daí poderia avançar para o desenvolvimento teórico de como se pode partir do *storytelling* para uma narrativização da aula. Há definições que o apontam como técnica ou ferramenta, como método ou como arte. Tendo em consideração a natureza deste RFE, decidi classificar as categorias da narrativa como ferramenta didática, como já referi anteriormente, e como irei apresentar de forma mais detalhada no próximo capítulo, “Capítulo 3 – A narrativa e as suas categorias como ferramenta didática”. Considerando as categorias da narrativa as ferramentas que serviram a minha PES, decidi não atribuir qualquer categoria ao *storytelling* e, por conseguinte, não apresentar nenhuma definição única. Irei apresentar uma visão mais geral e mais globalizante, não restrita ao ensino. O *storytelling* está presente em todo o lado, seria extremamente redutor apenas focar-me no *storytelling* no ensino, nesta fase introdutória.

O *storytelling* é utilizado em inúmeras áreas profissionais. “O *storytelling* é uma ferramenta amplamente utilizada nas áreas do marketing, marketing digital, publicidade e propaganda há muitos anos.” (Faustino, 2017) É curioso como algo tão simples como contar uma história alcançou uma posição tão relevante no mercado. Com a democratização da publicidade na Internet, nomeadamente nas redes sociais, é cada vez mais importante ganhar um lugar no mercado ou destacar-se de alguma forma. As empresas e marcas estão a fazê-lo através do *storytelling*. Vender um produto aliado a uma história ou à história da própria marca tem sido uma estratégia de Marketing cada vez mais utilizada. A publicidade está presente nos vídeos do Youtube, nas publicações dos *influencers* digitais que seguimos no Instagram e no Facebook, em que os anúncios que nos mostram são baseados nas nossas pesquisas, preferências, interesses e rede de amigos. Os antigos consumidores são agora também produtores e criadores de conteúdo e ditam diariamente as tendências da Publicidade.

Atualmente, os anúncios publicitários mais caros e, muitas vezes os mais visualizados a nível mundial da televisão, são transmitidos durante o intervalo do *Super Bowl*. O *Super Bowl* é a final do Campeonato da *National Football League*, liga mais reconhecida do futebol americano nos Estados Unidos. É considerado o maior evento desportivo do país e o que tem a maior audiência televisiva em todo o território. De acordo com Santana & Avery (2018, p.1):

“The one day a year when consumers not only tolerate but actually eagerly anticipate ads is during the NFL's Super Bowl. In sharp contrast to their behavior on the other 364 days of the year, consumers watch an average of 89 commercials per Super Bowl game for an average of 46 minutes. Why are consumers willing to spend 3.5x more time watching commercials on the Super Bowl than on any other day of the year? Perhaps because they have come to expect the best, most creative, most engaging storytelling of the year from advertisers”

Em 2014 foi publicado um estudo intitulado “*What Makes a Super Bowl Ad Super? Five-Act Dramatic Form Affects Consumer Super Bowl Advertising Ratings*”. O estudo teve uma duração de dois anos e analisou 108 anúncios em que ficou clara a ligação entre a existência de elementos da narrativa e da preferência que os consumidores demonstraram, como é possível ler no excerto seguinte que pertence ao *Abstract* do estudo:

A two-year content analysis of 108 commercials found significant association of dramatic form with consumer favorability in Super Bowl advertising rating polls. Results demonstrated that average consumer ratings were higher for commercials that followed a five-act dramatic form and a positive association of the number of acts in commercials with consumer favorability ratings.

(Quesenberry & Coolson, 2014, p.1)

A estrutura *Five-Act Dramatic Form* ou Pirâmide de Freytag é a esquematização em forma de pirâmide dos cinco momentos/ atos da estrutura dramática. No próximo capítulo, “Capítulo 3 – A narrativa e as suas categorias como ferramenta didática”, irei apresentar a pirâmide de Freytag e explorar de que forma o seu uso pode ser também aplicada no ensino, e de que forma é pertinente para o presente RFE. Sem dúvida que muitos dos melhores escritores usaram a Pirâmide de Freytag para estruturar a sua narrativa, mas não é apenas usada por escritores, é também utilizada por agentes publicitários e /ou de marketing, *influencers* digitais e a lista continua até chegarmos aos professores. De acordo com Monarth (2014) “storytelling may seem like an old-fashioned tool, today — and it is. That’s exactly what makes it so powerful. Life happens

in the narratives we tell one another. A story can go where quantitative analysis is denied admission: our hearts.” Sem dúvida, “data can persuade people, but it doesn’t inspire them to act; to do that, you need to wrap your vision in a story that fires the imagination and stirs the soul.” É inegável que o *storytelling* é uma ferramenta antiga, existe há milhares de anos. Acredita-se que a tradição oral de contar histórias é anterior aos primeiros sistemas de escrita e que sempre desempenhou um papel importantíssimo nas culturas dos diferentes povos. Era através desta tradição oral que os conhecimentos eram transmitidos de geração em geração. A antiguidade de contar histórias não faz do *storytelling* uma ferramenta antiquada, como já referi anteriormente, pode mesmo até ser considerada uma tendência generalizada no mercado do Marketing e Publicidade, podemos encontrá-lo até nos anúncios no intervalo do *Super Bowl*. O estudo que foi feito em 2014, citado também anteriormente, apesar de mostrar a tendência dos consumidores para preferirem anúncios com o *storytelling* presente durante o período que o estudo decorreu, não garante que essa será a tendência dos mercados indefinidamente. O *storytelling* poderá ser substituído por outra tendência ou as preferências do mercado podem mudar radicalmente. Contudo, os alunos do 1º CEB demonstram um enorme gosto pelo *storytelling*, o que poderá significar que esta ferramenta se manterá com uma posição forte no mercado.

Apesar das crianças não terem contacto com histórias exclusivamente através da Escola, o *storytelling* é hoje amplamente utilizado no ensino, quer ao nível do 1º CEB, mas também em níveis mais elevados, como é o caso do Ensino Superior. O *Storytelling Digital*, por exemplo, como recurso de *eLearning*, como metodologia de ensino é utilizado com frequência em diversos cursos do Ensino Superior. A dissertação apresentada por José Carlos Teixeira Figueiredo na Universidade Aberta, intitulada “Digital Storytelling no eLearning: estudo de caso da sua aplicação a um módulo no ensino superior” apresenta como “foi concebido, implementado e avaliado um módulo de iniciação ao *Digital Storytelling*, numa comunidade de aprendizagem online no ensino superior” e afirma que “foi possível confirmar as suas potencialidades e identificar algumas das principais dificuldades, de quem se está a iniciar nesta metodologia” (Figueiredo, 2014, p. V). Agora focar-me-ei no ciclo de estudos do meu mestrado, o 1º CEB.

O *storytelling* é, sem qualquer dúvida, uma das formas de ensino mais naturais e que permite maior liberdade da criança. O uso de histórias em sala de aula permite aprendizagens significativas em que a criança aprende a língua estrangeira em contexto. Ideia que Ellis & Brewster (1991, p.3) também subscrevem, de acordo com as autoras

“storytelling is widely accepted as one of the most natural and effective ways of introducing children to continuous and coherent spoken discourse (Cameron 2001). From my own experience of working with children and teachers, I have seen how storybooks and the technique of storytelling create rich and naturally contextualised learning conditions that enable teaching and language learning to be developed spontaneously and creatively in a whole curriculum approach.”

Wright (1995) no livro *“Storytelling with Children”* vai mais longe e especifica as razões pelas quais as histórias e o *storytelling* são tão eficazes no ensino de uma língua estrangeira a crianças, e de que forma podem até ocupar um papel central no ensino de uma língua estrangeira. De acordo com o autor, as histórias devem ter um papel central no ensino de línguas estrangeiras a crianças por diversas razões, tais como:

- A motivação, pois as crianças sentem-se motivadas para ler ou ouvir histórias se o momento certo for escolhido, as crianças vão ler ou ouvir com o propósito de compreender a história, de encontrar significado. Quando compreendem o significado sentem-se gratificadas e têm vontade de compreender cada vez mais;
- A fluência na leitura e na audição, já que os alunos melhoram a sua compreensão oral e escrita através da prática, apesar dos alunos poderem não compreender tudo que vão ouvir ou ler, conseguem prever e adivinhar significados e com a experiência tornarem-se cada vez mais fluentes;
- A fluência na fala e na escrita, uma vez que os alunos desta faixa etária melhoram imenso a sua produção oral e escrita através do *erro*. Efetivamente, nesta faixa etária os alunos não receiam errar e não se sentem inibidos por essa hipótese como acontece com aprendentes mais velhos. Para além dos alunos se permitirem errar, o professor deve também dar espaço para errar. De facto, o ensino-aprendizagem deve focar-se em todo o processo e não em apenas corrigir os erros, que constituem parte natural e fundamental do processo;

- A consciência linguística que desenvolvem mesmo antes da produção oral ou escrita pois com o *storytelling* os alunos começam a tomar consciência e a familiarizarem-se com os sons da língua estrangeira, o Inglês. Quando começam a desenvolver a produção oral e escrita vão já ter acesso a um vasto leque de sons que já conhecem;
- Expressarem-se sobre o que gostam e o que não gostam. Durante o *storytelling* as crianças são estimuladas a expressarem os seus gostos e os seus não gostos, para além disso vão também expressar o que pensam de determinada personagem, acontecimento, antecipar o que irá acontecer a seguir e até mesmo emitir juízos de valor. Esta expressão será maioritariamente oral apesar que poderá ocorrer também de forma escrita, mas mais orientada e acompanhada pelo professor,
- Desenvolvimento de competências comunicativas, pois as crianças podem desenvolver competências comunicativas fundamentais através do uso de histórias na dramatização, música e arte. O *storytelling* é um ótimo ponto de partida para pegar nessa história e transportá-la para outras áreas artísticas;
- A interdisciplinaridade, já que as histórias podem sempre abordar diferentes áreas curriculares e permitem explorar essas mesmas áreas.

Este autor, Wright (1995), para além de especificar as razões pelas quais as histórias e o *storytelling* são tão eficazes, faz distinção entre contar uma história (*storytelling*) e ler uma história (*story reading*). Ambas são opções neste nível de ensino, porém são diferentes e não devem ser confundidas. “We need both salt and Pepper in our cooking. Why should we want to say that one is better than the other?” (Wright, 1995, p.10). Cada uma das técnicas tem vantagens e desvantagens e podem ser usadas em situações distintas, não só podem ser usadas apenas em situações, mas podem também ser utilizadas por pessoas com personalidades diferentes. Uma pessoa pode sentir-se mais confortável a ler uma história, a ter o livro como orientação, e outra pessoa pode preferir não ficar presa ao livro.

Quando lemos uma história a alguém não temos obrigatoriamente de saber a história detalhada, convém ter algum conhecimento da história, mas temos o livro como

suporte. Quando uma história é lida e o texto é respeitado, as crianças conseguem prever mais facilmente o que irá acontecer a seguir dado que a estrutura original se mantém. Ler um livro a crianças motiva-as para a leitura. A existência de ilustrações e/ou fotografias possibilita uma melhor compreensão. Apesar dos aspetos positivos que a leitura de um livro acarreta, existem também riscos que temos a considerar: nunca podemos ler depressa, temos de respeitar o ritmo dos nossos ouvintes e temos de recordar sempre que estamos a contar uma história para alguém a ouvir. “It is easy to ‘burry yourself’ in a book and forget the listener.” (Wright, 1995, p.10)

Quando contamos uma história, as crianças que a ouvem sentem que estamos a partilhar algo pessoal e, muitas vezes, especial. Especial pelo facto de ser uma partilha pessoal e por as crianças estarem cada vez menos habituadas a ouvirem contar-lhes uma história. A liberdade para contar a história é, talvez, o ponto mais forte: a linguagem utilizada pode ser seleccionada de acordo com o conhecimento das crianças; pode tornar-se um momento de partilha em que as crianças podem intervir com questões e expressar as suas emoções relativamente ao que ouvem; quando se conta uma história de forma natural, temos tendência a repetir estruturas e palavras o que facilita a compreensão. Ao contrário de ler uma história, quando a contamos temos de saber obrigatoriamente a história de forma detalhada e estruturada, tal como afirma Wright (1995, p.11) “you must learn the story well enough to tell it without the book.” Optar pelo *storytelling* não invalida a utilização das ilustrações que acompanham a história, estas são muito úteis como suporte visual e ajudam os alunos a compreender e retirar significado da história, que sem elas poderiam ter mais dificuldade.

Antes de contar ou ler uma história, é fundamental escolher qual história vamos contar ou ler. A escolha da história pode ser uma decisão complexa e antes da decisão ser tomada devem ser considerados diversos aspetos. Quando escolhemos uma história em Inglês para alunos de Inglês no 1º CEB, consideramos o nível da língua e, muitas vezes, optamos por *picture books*. É fundamental ter em atenção que o livro deve ser apelativo para os alunos, não pode ser demasiado infantil ou as crianças perderão completamente o interesse. O momento de *storytelling* deve ser também um momento especial tanto para o professor como para os alunos. É possível também criar rotinas de sala de aula

para melhor integrar os momentos de *storytelling* e preparar as crianças para quando esses momentos vão acontecer. A preparação dos alunos pode partir da criação de rotinas de sala de aula. Estas rotinas podem ser criadas apenas pela escolha de um objeto que apareça apenas quando vai ocorrer um momento de *storytelling/ story reading*.

É possível ler ou contar uma história numa aula de Inglês no 1º CEB, mas com o desenvolvimento do meu trabalho de investigação e desta primeira parte de cariz teórico. Percebi que quando usamos o *storytelling* na sala de aula como cerne da aula e não apenas como uma introdução ou um momento mais descontraído, a própria aula torna-se a história. Esta história liga os diferentes momentos da aula tornando-a um todo. Foi deste ponto que comecei a ver a potencialidade de narrativizar a aula e de usar as diferentes categorias da narrativa como ferramenta didática, algo que irei desenvolver no próximo capítulo, “Capítulo 3 – A narrativa e as suas categorias como ferramenta didática”.

CAPÍTULO 3 – A NARRATIVA E AS SUAS CATEGORIAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

As ferramentas de trabalho são algo comum a todas as profissões e indispensáveis na atividade profissional. Na atividade profissional do professor, existem também ferramentas que são indispensáveis, estas designam-se ferramentas didáticas. Não só são fundamentais para os professores como também o são para os alunos. As ferramentas didáticas possibilitam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Para falar da narrativa e das suas categorias como ferramenta didática, senti a necessidade de primeiro aprofundar e explicitar o meu conhecimento sobre Didática.

Antes de iniciar este mestrado, em Ensino de Inglês no 1º CEB, nunca me tinha questionado o que significava “Didática”. A primeira unidade curricular de Didática que tive no mestrado foi “Didática de Línguas” com o Professor Doutor Manuel Bernardo Canha. Antes da unidade curricular iniciar-se, criei expectativas sobre a mesma e acreditei que iria talvez aprender técnicas para usar enquanto professora e explorar recursos que poderiam também ser-me úteis na minha futura atividade profissional. Nesta unidade curricular percebi que o significado que eu atribuía a Didática era extremamente redutor, incompleto e, diria eu, errado. Para mim uma atividade podia ser didática ou um jogo, sendo que seria lúdico ou interativo, seria um jogo que tivesse o propósito de ensinar algo a alguém. Durante o primeiro ano do mestrado, esta ideia pré-concebida mudou.

Com conhecimento anterior sobre esta temática construído durante o primeiro ano do mestrado, não só em “Didática de Línguas”, mas também em outras unidades curriculares, comecei a construir o presente capítulo. Usei o meu conhecimento anterior como ponto de partida e, para a fundamentação teórica relativa a este capítulo posso afirmar que a Professora Doutora Isabel Alarcão é uma autora de referência da Didática e da Didática de Línguas. Para além do trabalho que desenvolveu e publicou relativamente a este assunto é citada e referenciada por inúmeros autores, como é o caso de Costa (2016, p.24) quando trata o momento em que a Didática emergiu como ciência:

Embora as preocupações didáticas sejam anteriores, a Didática emerge, a partir dos anos 70 e 80, no âmbito de outras áreas de investigação e procura construir um território próprio, que não perca de vista o contacto com outras disciplinas, mas que lhe permita afirmar-se como ciência, com objeto de estudo próprio: “a educação em línguas nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores” (Alarcão, 2010: 63). A partir desta altura, “consolidou-se a legitimidade da Didática enquanto ciência no contexto do pensamento pós-moderno [ou seja, numa perspetiva não positivista] e confirmou-se a sala de aula como seu objeto de estudo, sublinhando a relação recursiva entre este e o processo de construção de conhecimento que nele incide como traço distintivo da sua autonomia epistemológica face a outras áreas de saber com que se articula” (Canha, 2013: 27).

Para além do trabalho desenvolvido e publicado, a Professora Doutora Isabel Alarcão foi a primeira professora de Didática a ser contratada pela Universidade de Aveiro e foi a responsável pela elaboração do programa da disciplina. A Didática como disciplina é uma das dimensões que a Didática pode assumir. A Didática como uma área multidimensional surgiu em 1994, a Professora Doutora Isabel Alarcão apresentou o *tríptico didático*. Este conceito completamente inovador foi criado para designar as 3 dimensões em que a Didática existe: a Curricular, a Investigativa e a Profissional. A Curricular refere-se à Didática como parte da formação inicial e/ou contínua dos formadores e/ou futuros formadores. A Didática Investigativa refere-se como o próprio nome indica à investigação que é feita nesta área não só por investigadores, mas também pelos próprios formadores/ professores. A Didática Profissional engloba a atividade profissional do professor enquanto formador. Anos mais tarde foi acrescentada mais uma dimensão da Didática a este *tríptico didático* a dimensão Política. Alarcão (2020, p.9) afirma que esta dimensão “contraria a ideia dos que defendem a neutralidade da didática e reconhece o relevante papel (para o bem e para o mal) dos decisores políticos, mas também a consciência de cidadania político-educacional dos educadores e professores.” Esta autora vê os professores como “inculcadores de atitudes, detetores de problemas socioeducativos e co-construtores de um pensamento sobre a educação, atualizado e alicerçado na realidade.”

Mas o que é a Didática? Qual o significado da palavra? De acordo com Alarcão (2020, p.10) Didática

para além de uma palavra, é um conceito, consubstanciado num corpo de conhecimentos, numa disciplina atuante em quatro campos de ação: docente, formativo, investigativo e político. O seu foco é o ensino, a aprendizagem, a formação e os contextos em que ocorrem. Como se podia ler no programa da disciplina de Didática e Desenvolvimento Curricular lecionada no programa doutoral da UA, Didáctica, enquanto domínio científico, é entendida como uma disciplina de

interface que visa compreender e intervir sobre o seu objecto de estudo, configurado pelos processos e práticas de ensino/aprendizagem, em situações formais e não formais, de uma dada área do saber, tendo em conta as condições e factores que os influenciam, isto é, as circunstâncias contextuais em que ocorrem. (ARAÚJO e SÁ, 2012, p. 1)

Se é certo que a didática se focaliza no ensino, na aprendizagem, na formação, ela não se restringe a métodos e técnicas, como alguns ainda pensam, mas vai muito mais além ou, melhor dizendo, precisa de enquadrar os métodos e as técnicas nos seus reais contextos em que também são determinantes o tempo e o espaço, as finalidades e racionalidades, os recursos e, sobretudo, as pessoas: os alunos e os professores.

A Didática apresenta-se em quatro dimensões e nenhuma pode funcionar de forma isolada. Durante o meu percurso neste mestrado vi as quatro a funcionarem de forma articulada. Logo no primeiro ano do mestrado existem várias unidades curriculares de Didática no plano de estudos, ou seja, Didática Curricular. A Didática Profissional apresenta-se de forma clara e obrigatória na PES, sendo que vamos, ainda que de forma supervisionada e orientada, experienciar e vivenciar a profissão do professor. A Didática Investigativa surge quando começamos a escrever o nosso Desenho do Percurso Empírico e estende-se à PES, em que é desenvolvido um trabalho de natureza investigativa, o RFE. A Didática Política aparece na forma de documentos e políticas reguladoras de ensino e expressa-se através da forma como os mestrandos interagem com eles. Apesar de todas funcionarem de forma articulada, e de a Didática investigativa ser o impulsionador do meu Relatório, este focaliza-se na Didática Profissional, na atividade que desenvolvi com os alunos durante os meus meses de Estágio e de um problema que surgiu durante esse período. Costa (2016, p.13) como frase de abertura da Introdução da sua dissertação de doutoramento afirma que: “A Didática é uma disciplina que, no caminho da afirmação progressiva da sua identidade, encontra como via possível para a investigação a resolução de problemas que emergem dos terrenos educativos.”

A narrativa e as categorias da narrativa podem ser consideradas uma ferramenta didática quando usadas com o propósito e a finalidade de fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. As ferramentas didáticas inserem-se na dimensão Profissional da Didática.

Como suporte teórico na apresentação do conceito narrativa e das categorias da narrativa, recorri à Gramática Prática de Português da Lisboa Editora para o 3º CEB e

Ensino Secundário. Como tal, seguirei a nomenclatura utilizada e organizarei o meu pensamento de forma coerente com o exposto na Gramática.

A narrativa assume-se na forma de texto narrativo. O texto narrativo é um tipo de texto em que se inserem textos muito distintos, mas que apesar da sua diversidade partilham e apresentam características comuns a um determinado protótipo textual. “O **texto narrativo** apresenta pelo menos uma **sequência narrativa-tipo**, um todo que, na sua manifestação mais completa, se articula em seis momentos (...)” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.368), sendo eles: a situação inicial, a complicação, a ação, a resolução, a situação final e a moral. A moral é o último momento da narrativa e pode estar implícita.

Na sequência narrativa estão sempre presentes as categorias da narrativa, de forma implícita ou explícita. As categorias da narrativa que irei abordar, que me foram úteis e com as quais trabalhei na planificação de aulas e na investigação que desenvolvi, são: a ação, o espaço, o tempo, a personagem, o narrador e o narratário.

A ação define-se como uma sucessão de acontecimentos que estão relacionados entre si, as personagens vivem estes acontecimentos e é a ação que permite a história acontecer. “É através da ação que se opera a transformação de uma determinada situação noutra diferente.” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.373) A ação torna-se mais complexa quanto mais extensa for a narrativa, podendo por vezes falar-se em diferentes ações e fazer a distinção entre ação principal e ações secundárias.

No capítulo anterior, “Capítulo 2 – Do *storytelling* à narrativização da aula”, quando referi a Pirâmide de Freytag disse que iria neste capítulo explorar de que forma esta teoria é pertinente para o ensino e para o meu RFE. A Pirâmide de Freytag ou a estrutura *Five-Act Dramatic Form* (figura 5) desconstrói a estrutura da ação do texto narrativo em 5 momentos: *Exposition (Inciting moment)*, *Complication (Rising action)*, *Climax (Turning point)*, *Reversal (Falling action)* e *Denouement (Moment of release)*.

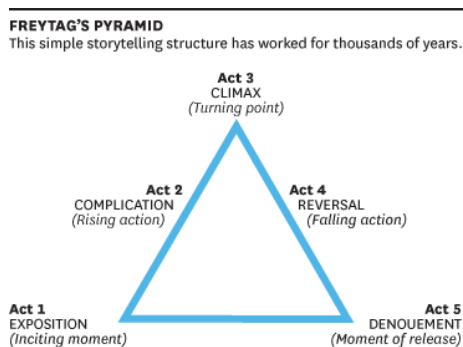


Figura 5 – Pirâmide de Freytag (Harvard Business Review, 2014)

Freytag's Pyramid is one of the oldest dramatic structures. Developed by Gustav Freytag in the mid 19th century, this structure has become so ubiquitous, many of the best writers have used it to write their own stories, even if they didn't know it was called Freytag's Pyramid.

(Bunting, 2019)

Esta estrutura pode ser utilizada tanto para criação de narrativas complexas como para criação de narrativas mais simples, como é o caso dos álbuns (*picture books*, por exemplo). É possível identificar os diferentes momentos da ação em qualquer livro e perceber de que forma se encadeiam. É também possível usar esta estrutura na concepção da aula de forma a criar uma linha narrativa com sentido e encadeada, mesmo que não sejam usadas todas as categorias da narrativa.

“O texto narrativo caracteriza-se por uma **sucessão de acontecimentos relacionados entre si**, que se desenvolvem ao longo do **tempo** e ocorrem num determinado **espaço**.” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.369) O espaço pode desdobrar-se, ou não, em espaço físico, espaço social e espaço psicológico. O espaço físico, tal como nome indica é o espaço onde a ação efetivamente se desenrola. O “(...) **espaço social** que, relacionando-se com o primeiro, reflete características culturais, económicas, políticas e morais de uma sociedade.” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.370) Por último, existe o espaço psicológico, que reflete a forma como a personagem ou personagens se relacionam com o espaço físico e o espaço social, “(...) diz respeito à vivência íntima das personagens.” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.370)

O espaço é definitivamente fundamental para o desenrolar da narrativa. O espaço físico é o espaço mais marcante para o uso de uma história numa aula, ou para o uso desta categoria da narrativa como ferramenta didática. O espaço físico pode ser apresentado de diferentes formas, por exemplo: através de ilustrações ou elementos ou objetos que identifiquem um local ou um tipo de espaço. O uso destes elementos visuais chama a atenção das crianças instantaneamente e quanto mais apelativo for mais impacto terá.

O tempo é talvez a categoria da narrativa mais complexa e uma das com mais relevo. O tempo está dividido em diferentes subcategorias sendo elas: tempo psicológico e tempo cronológico, tempo da história e tempo da narrativa e, por fim, tempo histórico. “Ao modo como as personagens vivem o fluir do tempo chamamos **tempo psicológico**. Pelo contrário, o **tempo cronológico** é objetivo e representa os diferentes momentos em que ordenadamente se vão situando os acontecimentos.” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.370)

O tempo da narrativa é uma categoria fundamental para a construção da narrativa, mas no caso dos álbuns o tempo nunca se apresenta em todas as formas ou subcategorias que pode assumir. No caso do 1º CEB, os alunos já têm perceção do tempo e compreendem o conceito, mas tornar-se-ia demasiado complexo esperar que crianças dessa faixa etária conseguissem fazer a distinção entre tempo da história e tempo da narrativa, por exemplo. O tempo e a sua passagem na história torna-se útil na medida em que a criança compreende que existe uma evolução e transformação da ação.

A personagem ou personagens da narrativa dividem-se em diferentes tipos dada a relevância que apresentam na história, as “(...) personagens de uma narrativa podem ser **principais** (ou **protagonistas**), **secundárias** ou até simples **figurantes** (...)”. (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.371) Para além da sua relevância as personagens não se apresentam com a mesma natureza, podendo ser distinguidas como personagens planas, personagens modeladas e personagens-tipo.

As personagens são talvez, entre todas as categorias da narrativa, e de quando usamos o *storytelling* ou as categorias da narrativa como ferramenta didática, a categoria que

melhor funciona com as crianças. É visível a forma como se apegam às personagens e como se preocupam genuinamente com o que lhes irá acontecer no fim da história.

“O **narrador** é aquele que relata os acontecimentos e não deve ser confundido com o autor; o **narratário** é o destinatário da história narrada.” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.374) Quando um professor ou alguém conta uma história a uma criança, vai inevitavelmente tornar-se o narrador dessa mesma história, vai dar-lhe algo seu. Por fim, o narratário é talvez a categoria da narrativa que considero mais preponderante para o meu percurso didático da minha PES. Os alunos são o destinatário da narrativa, mas são também os destinatários de todas as aulas que concebi e irei conceber. Na conceção de uma aula é possível utilizar uma ação para criar um fio condutor, ou incluir ilustrações para localizar a nossa aula e os conteúdos, ou ainda utilizar personagens conhecidas ou não dos alunos para criar um contexto mais aproximado da realidade. Porém, nunca nos podemos esquecer do nosso narratário, quem é, quais as suas necessidades, de que forma o que fazemos é para ele. A próxima parte e última parte do meu RFE, “Parte 2: A narrativização da aula na construção de percursos didáticos em análise”, servirá exatamente para isso, para analisar de que forma os meus percursos didáticos serviram o meu propósito, perceber de que forma a narrativa e as categorias da narrativa podem ser incluídas na conceção da aula.

PARTE 2: A NARRATIVIZAÇÃO DA AULA NA CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE

Esta segunda e última parte do meu RFE é de natureza metodológica e reflete o estudo empírico que foi levado a cabo em contexto da PES. Ao longo destes próximos capítulos estará em evidência a forma como os meus percursos didáticos foram traçados ao longo da minha PES e em simultâneo serão analisados. Traçar um percurso, ou percursos, não foi tarefa fácil pois tive de encontrar um tópico de estudo com o qual me identificasse e com o qual tivesse a motivação para guiar todo o meu caminho. O tópico que escolhi foi determinante na forma como me posicionei face à minha PES, no trabalho que desenvolvi e na forma como hoje me vejo como uma futura professora de Inglês no 1º CEB.

Esta segunda e última parte do meu RFE dividir-se-á em 4 Capítulos: Desenho do estudo: objetivos, questões e metodologias de investigação; Contexto de investigação; Procedimentos de análise; Análise documental de planificações.

CAPÍTULO 1 – DESENHO DO ESTUDO: OBJETIVOS, QUESTÕES E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Este primeiro capítulo da parte 2 surge após uma primeira parte onde é apresentada a componente teórica do meu RFE. Este desenho do estudo em que se inclui tal como o nome indica os objetivos, questões e metodologias de investigação, é fundamental para esta segunda parte, de carácter metodológico. É também o elo fundamental entre a teoria e a prática. Após muitas formulações e reformulações do meu tópico de estudo cheguei a uma versão final: “A narrativização da aula: a inclusão das categorias da narrativa na conceção da aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Após ter encontrado um tópico de estudo que acredito ser relevante para a minha futura atividade profissional, professora de Inglês no 1º CEB, e para todos os professores de todos os ciclos de ensino, comecei a procurar e a formular quais as questões que pretendo ver respondidas na minha investigação. Yin (1994) recomenda a quem é novo no campo da investigação para começarem por um estudo de caso simples e direto mesmo que isso implique que as questões de investigação não sejam tão sofisticadas ou inovadoras quanto desejado. Dá também úteis dicas e orientações de como estas devem ser formuladas, de que forma se questiona tendo em conta as respostas que se pretende. Com estas orientações e tendo em mente ao que pretendo dar resposta nesta investigação, passo a enunciar as questões que mais quero ver respondidas:

- De que forma servem as narrativas e as categorias da narrativa na planificação das aulas de Inglês no 1º CEB?
- Em que medida a narrativização da aula contribui para uma planificação que vai de encontro ao que se espera hoje de uma aula de Inglês no 1º CEB?

Identificadas as questões de investigação, é agora necessário clarificar o paradigma investigativo em que irei inserir o meu estudo e a(s) metodologia(s) que irei utilizar. Para identificar a(s) metodologia(s) que vou utilizar preciso primeiro clarificar e entender a natureza do meu estudo. De que forma vou, enquanto investigadora, posicionar-me

face à Investigação. Não ambiciono encontrar respostas ‘verdadeiras’ e únicas ou provar uma teoria ou mesmo formulá-la. Duas certezas tenho, este caminho que vou percorrer vai-me permitir aprofundar e construir conhecimento sobre o meu tópico de estudo e a atividade profissional do professor, e vai-me dar a possibilidade e a abertura para intervir na sala de aula de acordo com o conhecimento teórico que estarei a construir. Acredito também que o conhecimento de que me irei apropriar não será só através de referenciais teóricos, mas muito através do quotidiano da sala de aula, com os alunos.

Este exercício de contornos científicos, tal como qualquer ato de investigação, terá obrigatoriamente de assentar num determinado paradigma. Os

paradigmas ao serem uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real (Patton, 1980), são também, cada um deles, uma forma diferente de ver do mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos.

(Coutinho et al., 2009, p.356-357)

Controversos porque alguns acreditam que são demasiado inflexíveis, e que não é possível com eles considerar todas as particularidades e especificidades de uma determinada investigação. Os 3 paradigmas de investigação que considerei e examinei antes de tomar uma decisão em qual o meu estudo se enquadrava foram: o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo e o paradigma socio crítico ou hermenêutico. Este último, o paradigma socio crítico pode ser considerado muito similar ao paradigma qualitativo tal como defendem Silva, Rodrigues & Botelho (2014, p.63):

Embora bastante próximo do paradigma qualitativo, o qual adota uma posição relativista, considerando a existência de múltiplas realidades e inspirando-se numa perspetiva subjetivista que valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento (Guba, 1990, in Coutinho, 2011), o paradigma sociocrítico distingue-se deste num ponto essencial: a ideologia. Assim, apresenta um caráter mais interventivo, assentando não só na compreensão e interpretação da realidade, mas também na sua modificação e melhoria.

Apesar das suas limitações inerentes e acreditando na flexibilidade que o investigador pode usar a seu favor, o paradigma no qual mais me revejo e em qual consigo inserir o meu estudo é o paradigma sócio-crítico. De acordo com Coutinho et al. (2009, p.357):

O (...) paradigma sócio-crítico traz para a ribalta das práticas investigatórias a conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. Por outro lado, e na senda dos princípios filosóficos de Jurgen Habermas sob os quais uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança, este paradigma faz também incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar activamente na transformação dessa realidade (Coutinho, 2005).

Kurt Lewin em 1946 publicou um artigo com o nome 'Action Research and Minority Problems'. Nele o autor introduziu o conceito 'Investigação-Ação'. Na conceção de Lewin na Investigação-Ação o investigador intervém na investigação e durante o seu decorrer, porém para este autor o investigador não é necessariamente o professor, será a maioria das vezes ou mesmo sempre um académico. Alarcão & Canha (2008) apresentam um conceito distinto em que o professor tem potencialidades enquanto investigador e a Investigação-Ação do professor é feita então no seu campo profissional. De acordo com Coutinho et al. (2009, p.358):

A (...) metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p.20) e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento-chave, importa, então, antes de entrar propriamente na apresentação descritiva desta metodologia, salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão, que é muito importante para a compreensão desta simbiose.

O trabalho de investigação que irei desenvolver insere-se no paradigma de investigação sócio-crítico com metodologias e contornos de Investigação-Ação.

No seu estudo Silva, Rodrigues & Botelho (2014, p.64) identificam os objetivos e as características da Investigação-Ação, citando autores de referência. Os objetivos da investigação apresentados são:

- Em simultâneo procurar uma melhor compreensão da prática social e/ou educativa e melhorá-la.
- Fazer uma constante articulação da investigação, da ação e da formação.
- Veicular a mudança e o conhecimento, sempre próximos da realidade.
- Tornar os educadores os protagonistas da investigação.

No que concerne as características da investigação-ação, são enumeradas cinco:

Em primeiro lugar, é uma investigação realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objecto da pesquisa (...).

Em segundo lugar, o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano (...).

Em terceiro lugar, a opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (...).

Em quarto lugar, existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento dos dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização.

Finalmente, a investigação-ação implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou.

Sem dúvida, este trabalho de investigação insere-se numa metodologia de Investigação-Ação. Durante a minha PES procurei sempre compreender melhor as minhas práticas ao mesmo tempo que as tentei melhorar e/ou transformar, tentei articular de forma mais eficaz possível a investigação, a ação e, neste caso, a minha formação pessoal. Contudo, irei ainda explicar mais adiante de que forma a ação ficou aquém das minhas expectativas. O trabalho que desenvolvi no centro de estágio foi sempre feito através de conhecimento que fui adquirindo nas minhas práticas e através de referenciais teóricos. Por fim, eu, como professora, posso afirmar-me como protagonista do trabalho investigativo que estou a desenvolver.

Neste momento, no que concerne às cinco características anteriormente enunciadas posso afirmar que a minha investigação usa metodologias e tem contornos de Investigação-Ação. Apenas contornos porque a minha reflexão poderá abrir novas opções para ação no futuro. No que diz respeito ao ecletismo metodológico ficou um pouco aquém do que esperava, derivado das limitações na recolha de dados que o meu estudo sofreu, algo que irei retomar no próximo capítulo, “Capítulo 2 – Contexto de Investigação”. Relativamente às três primeiras características: a investigação é relativa ao meu centro de estágio, o meu ponto de partida foram as dificuldades que senti já no decorrer da minha PES e, por último, a abordagem por mim adotada em todas as etapas

respeita e está em conformidade com as condições de trabalho e valores da instituição. Este respeito e conformidade enquadra-se nos documentos orientadores do ensino adotados pelo Agrupamento, nos quais enquadrei sempre o meu percurso didático.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Durante a minha PES decidi não pedir autorização para utilizar o nome do Agrupamento ou das Escolas no meu RFE. Apesar do contexto ser fundamental para a investigação, optei por manter o sigilo e dessa forma garantir a privacidade de todos os elementos da comunidade escolar. Apesar de manter o anonimato irei fazer uma contextualização de onde e em que circunstâncias ocorreram a minha investigação.

A minha PES teve lugar num Agrupamento de Escolas do Grande Porto. Quando a minha PES teve início, já estava familiarizada com o Agrupamento, dado que no 2º semestre do 1º ano do mestrado, na unidade curricular de Investigação da Prática Profissional, ocorreu um primeiro momento de contacto com os centros de Estágio. No meu caso, permaneci neste centro de Estágio até ao término da PES. Digo no meu caso porque inicialmente, no 1º ano do mestrado, o meu núcleo de Estágio era constituído por 3 mestrandos. Apenas continuámos 2 mestrandos neste núcleo na PES e, apenas eu, levei o Estágio até ao seu término neste núcleo. Quando comecei a escrever este capítulo, tinha decidido que não iria mencionar o sucedido, ou seja, o facto de ter ficado apenas eu neste centro de Estágio. Porém, para analisar os meus percursos didáticos é fundamental contextualizar em que circunstâncias ocorreram e, não apenas o contexto, que o irei fazer em seguida.

A minha PES teve início oficial em meados de outubro, apesar de ter começado a estar presente nas escolas desde o início do ano-letivo. Comecei-a com um colega, cujo nome não irei mencionar em momento algum deste Relatório por diversas razões. Não só para respeitar a sua identidade e privacidade, mas também porque o facto de conhecerem o seu nome, tendo o seu consentimento, não iria em nada afetar o meu RFE. O meu colega, apesar de ter desistido do Estágio na pausa letiva do Natal, a duas semanas do término do Estágio, foi fundamental para a minha PES até ao último dia. Para além de um colega, tornou-se um amigo e foi também observando as suas dificuldades, não apenas as minhas, que descobri o tópico de estudo no qual queria trabalhar. As nossas dificuldades constantes na planificação e na criação de um fio condutor dentro da aula, planear algo que fizesse sentido não só para nós, mas também para os alunos aliás,

principalmente para os alunos, foi o que me fez começar a procurar e a querer saber mais sobre as potencialidades do *storytelling*. Como já referi anteriormente, para além das circunstâncias em que a minha PES ocorreu, irei também em seguida descrever, com brevidade, o contexto.

O Agrupamento de Escolas, onde a minha PES teve lugar, é constituído por quatro Escolas de 1º CEB, sendo que em duas funciona também Jardim de Infância e noutra, a escola sede, funciona também o 2º e o 3º ciclo. Existem em média 1900 alunos, por ano letivo, que se dividem pelo Pré-escolar, 1º CEB, 2º CEB e 3º CEB. O Agrupamento para além de ser responsável pelo ensino destes 1900 alunos, é também responsável pelo ensino a alunos do 1º e 2º CEB num Estabelecimento Prisional próximo.

Apesar do Agrupamento ser constituído por quatro escolas, apenas tive a oportunidade de desenvolver a minha PES em três, dado que a minha orientadora/ supervisora cooperante apenas tinha turmas nessas três escolas. Importa agora fazer uma breve contextualização do Agrupamento e da Comunidade Escolar. Alguns dos dados apresentados foram retirados da página web e documentos oficiais do Agrupamento.

As escolas estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, cerca de metade dos alunos são subsidiados pela Ação Social Escolar (A.S.E.) e um número considerável são crianças institucionalizadas. Ao longo da minha PES foi-me possível observar que, em termos gerais, uma grande maioria dos alunos não tinham qualquer tipo de apoio fora da escola para acompanhamento do estudo. Se fizer uma comparação entre as três escolas que conheci, posso afirmar que o contexto dos alunos era distinto em termos globais, em duas das escolas era visível alguma heterogeneidade entre os diferentes alunos, mas a situação socioeconómica era mais estável do que terceira escola. Nesta a maioria dos alunos habita em bairros sociais e tem uma situação socioeconómica fragilizada.

Apesar das dificuldades socioeconómicas evidentes, mais ou menos heterógenas nas três escolas e apesar dos preconceitos que por vezes são criados, encontrei alunos extremamente empenhados e interessados em aprender, apesar das dificuldades e

obstáculos. Independentemente das circunstâncias em que ocorreu a minha PES e do meu gosto desde muito cedo pela leitura e pelas histórias, foram os alunos que me fizeram começar a levar o *storytelling* para dentro da sala de aula.

A minha orientadora/ supervisora cooperante foi professora de 10 turmas distribuídas por três, das quatro escolas do Agrupamento, como já referi anteriormente, cinco turmas de 3º ano e cinco turmas de 4º ano. Nas duas escolas em que se verificava uma situação socioeconómica mais estável tive a oportunidade de trabalhar com duas turmas de 3º e 4º ano em cada uma das escolas. Na escola com a situação socioeconómica mais fragilizada apenas trabalhei com duas turmas, uma turma de 3º ano e uma turma de 4º ano.

A minha PES teve oficialmente início em outubro de 2019, como já referido no início do presente capítulo, e viu o seu término em janeiro de 2020. Apesar desta duração de apenas 4 meses, a minha orientadora/ supervisora cooperante abriu-me a possibilidade de ficar até ao fim do ano-letivo a trabalhar consigo, agora em moldes de trabalho cooperativo. Esta oportunidade iria-me permitir continuar a desenvolver o meu trabalho de investigação e chegar ao ponto de efetivamente realizar uma ação ou mudança nas minhas práticas, tendo em consideração tudo o que adviu da investigação. Com o encerramento das escolas em março, o meu percurso ficou aquém das minhas expectativas. As limitações do meu estudo irão ser explicitadas com mais detalhe no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Existem, segundo Bogdan e Byklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: (a) observação; (b) o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário; e (c) a análise de documentos.

(Calado & Ferreira, 2005, p.1)

Numa fase inicial da minha PES tinha planeado utilizar estes três grandes grupos de fontes de informação, porém, como já referi de forma breve no fim do capítulo anterior, “Capítulo 2 – Contexto de investigação”, o meu percurso ficou aquém das minhas expectativas. Para além de ter dados insuficientes de observação das minhas práticas, dado que: o meu colega de Estágio não me acompanhou até ao término do semestre, não continuei o meu trabalho de narrativização na conceção de aulas e não realizei inquéritos na forma de questionário aos alunos, numa fase mais avançada do ano letivo, como inicialmente planeado. Esta falta de diversidade de métodos de recolha de dados presentes neste relatório, para aceder à informação necessária e para dar resposta às questões de investigação, fez com que tivesse de utilizar os métodos de recolha de dados possíveis dadas as circunstâncias e que fizesse uma adaptação dos Procedimentos de Análise.

Dadas as circunstâncias para o meu estudo optei por utilizar unicamente a análise de documentos. De acordo com Calado & Ferreira (2005, p.2), a análise de documentos pode ser usada segundo duas perspetivas:

“- servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;

- ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios (Bell, 1993).”

Destas duas perspetivas possíveis, decidi seguir a segunda, pelas razões que já apresentei anteriormente. Utilizei assim a análise de documentos como método de investigação exclusivo do meu RFE. De acordo com Chaumier, no livro *Les techniques*

documentaires, a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (como citado em Bardin, 1977, p.51)

Uma vez mais, de acordo com Calado & Ferreira (2005, p.3): “A análise de documentos pode, então, ser interpretada como sendo constituída por duas etapas: uma primeira de recolha de documentos e uma segunda de análise, como a análise de conteúdo.” Os documentos que irei analisar vão ser as planificações que concebi ao longo da minha PES. A sua recolha está obviamente feita, dado que as planificações são todas da minha autoria. Esta primeira etapa de recolha pode implicar uma seleção dos documentos antes de avançar para a segunda etapa, a análise. De um total de 18 planificações que concebi, decidi selecionar 14 dessas mesmas planificações. Esta pré-seleção não se deveu ao elevado volume de documentos a analisar e tão pouco foi feita de forma aleatória. A pré-seleção foi feita tendo em consideração se foram incluídas as categorias da narrativa ou o *storytelling* na conceção das planificações. Concluída a primeira etapa, de recolha de documentos, segue-se a segunda, de análise de conteúdo. De acordo com Calado & Ferreira (2005, p.8):

A análise do conteúdo pode considerar-se como um conjunto de procedimentos que têm como objectivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Essa transformação do corpo textual pode ocorrer de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada (Delgado & Gutiérrez, 1995). Os autores realçam que a análise de conteúdo pode encarar-se como um procedimento destinado a estabilizar a integridade imediata da superfície textual, evidenciando os seus aspetos que não são diretamente intuitivos, mas estão presentes.

O uso do mesmo layout (figura 6) em todas as planificações facilita agora a análise de conteúdo, tornando-a mais rápida e possibilitando que os mesmos elementos sejam analisados e tidos em consideração em todas as planificações. Apesar do layout utilizado ter sido sempre o mesmo, foram sendo feitos alguns ajustes ao longo da PES, no sentido de melhorar e tornar as planificações mais práticas e completas.

| | | |
|------|------|------|
| 1 | 2 | 3 |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | 7 | |
| 8 | | 9. |
| 8.1. | 8.2. | 9.1. |

Figura 6 – *Layout* das planificações

Passo agora a uma breve explicação dos elementos que constituem o layout das planificações que está ilustrado na figura acima:

Elemento 1 – indica a data e a escola em que cada planificação aconteceu e teve lugar, por motivos de anonimato este elemento irá ser retirado das planificações que serão apresentadas como planificações individuais. No caso das duas unidades didáticas indica qual o número da planificação, enquadrada nas 4 que cada unidade didática teve.

Elemento 2 - identifica ou dá um título à planificação; no início da PES as planificações eram identificadas através da unidade do manual adotado pelo Agrupamento a que correspondiam, a nível de conteúdos, com a conceção de unidades didáticas o título passou a ser o nome da unidade didática.

Elemento 3 - este elemento indica a autora das planificações, estabelecimento de ensino e mestrado que frequenta a autora.

Elemento 4 - contextualiza as aprendizagens dos alunos, põe em evidência os conhecimentos que os alunos já possuem e que determinam a forma como a aula é concebida.

Elemento 5 - enquadra a planificação nas Metas Curriculares; o enquadramento é feito apenas neste documento por solicitação da orientadora/ supervisora cooperante, dado

que é o único documento utilizado na elaboração do programa de Inglês no Agrupamento onde decorreu a minha PES.

Elemento 6 - define os objetivos da aula, explicita o que deve ser ensinado e aprendido ao longo da aula em que a planificação é colocada em prática.

Elemento 7 - listagem do material necessário para pôr em prática a planificação

Elemento 8, 8.1. e 8.2. - descreve de forma sequenciada as diferentes atividades que constituem a planificação.

Elemento 9 e 9.1. - indica para cada uma das atividades o que deve ser verificado ou avaliado ao nível das aprendizagens

A análise documental de planificações será complementada com notas de campo da PES. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.150):

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de estudo qualitativo.

No caso deste RFE, as notas de campo seleccionadas são reflexões que foram solicitadas e entregues à orientadora/ supervisora cooperante após cada regência. Estas reflexões tiveram como finalidades: fazer uma análise comparativa entre o que foi planificado e o que efetivamente aconteceu durante a regência, identificar que aspetos são aperfeiçoáveis a nível de planificação e de aula, salientar a pertinência da planificação para o tópico de estudo que estava a desenvolver e sugerir alterações a nível de planificação. Dada a natureza e a extensão destas reflexões, serão apenas apresentados excertos que beneficiem e se demonstrem pertinentes na análise que será feita das planificações. As notas de campo irão ser designadas “notas de campo x”, sendo x representado por um número inteiro superior a zero, por exemplo: 1, 2, 3 e assim

sucessivamente. Esta numeração será feita de acordo com a ordem em que são incluídas na análise das planificações.

A análise documental de planificações irá ser feita de acordo com as etapas que Calado & Ferreira (2005, p.8) indicam: redução dos dados, apresentação dos dados e conclusões. Esta análise irá ser feita com o intuito de identificar a ausência ou a presença de cada uma das categorias da narrativa em cada uma das planificações. O número de categorias da narrativa incluídas poderá ser suficiente para originar a criação de momentos de *storytelling*. No caso de efetivamente terem sido incluídas as categorias, é necessário avaliar de que forma foram, e se foram ou não fundamentais para a concepção da planificação e em quais elementos do layout a sua presença é identificável. Esta análise irá sempre considerar a componente teórica apresentada na Parte 1 deste RFE.

Tendo uma vez mais em consideração as etapas que Calado & Ferreira indicam, numa fase inicial de análise, as planificações vão ser organizadas numa tabela para apresentar quais categorias da narrativa estão presentes em cada uma das planificações.

Com base na tabela criada, irá ser feita uma análise mais detalhada de cada planificação, considerando de que forma foi incluída cada uma das categorias da narrativa presente e em quais elementos do *layout* da planificação é visível a sua presença. Por vezes, poderá também ser necessário identificar qual o motivo da ausência de determinada categoria da narrativa. Para além desta análise individual de planificações, e como já referido na página anterior, quando for pertinente a análise será complementada por notas de campo de carácter reflexivo e por imagens que ilustrem o que é analisado.

Por fim, algumas considerações gerais serão retiradas da análise.

É importante referir ainda, que todas as planificações vão constar em anexo, assim como os materiais que foram utilizados na aula correspondente a cada uma das planificações.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL DE PLANIFICAÇÕES

Relembrando o “Capítulo 3 – A narrativa e as suas categorias como ferramenta didática” da Parte 1, este apresenta as categorias da narrativa como sendo: a ação, o espaço, o tempo, a personagem, o narrador e o narratário. Este capítulo irá ser fundamental para a análise que se segue e será utilizado como referência para muito do que será dito, de forma a suportar teoricamente algumas afirmações. Para a análise, como já explicado no capítulo anterior, a primeira etapa consiste em organizar as planificações e as categorias da narrativa numa tabela (figura 7).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| Ação | X | X | | | | X | | | | | X | X | X | |
| Espaço | X | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Tempo | | X | | | | | | | | | X | X | X | |
| Personagem | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Narrador | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Narratário | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |

Figura 7 – Planificações e inclusão das categorias da narrativa na sua conceção

Na primeira coluna da tabela, temos as 6 diferentes categorias da narrativa. Nas restantes colunas temos em cima o número da planificação (de 1 a 14), estando marcada com uma cruz se a categoria da narrativa tiver sido incluída na planificação. Esta tabela permite, assim, identificar de forma simplificada quais as categorias da narrativa que foram incluídas na conceção de que planificações.

Das 14 planificações selecionadas, as 6 primeiras foram concebidas e postas em prática como aulas individuais sem continuidade a nível da minha planificação, sempre em turmas diferentes. As restantes planificações selecionadas pertencem a duas unidades didáticas, sendo que a primeira unidade didática engloba as planificações 7, 8, 9 e 10. A segunda unidade didática engloba as planificações 11, 12, 13 e 14. Estas duas unidades

didáticas ocorreram em simultâneo, uma nas turmas de 3º ano (em 4 das 5 turmas) e outra nas turmas de 4º ano (uma vez mais em 4 das 5 turmas).

Começarei agora a análise individual de cada uma das planificações, mantendo o meu foco nos aspetos anteriormente mencionados. Por vezes, quando considerar pertinentes, acrescentarei à minha análise notas de campo que foram feitas durante a PES e em consequência de cada uma das regências em que as planificações foram postas em prática. Cada análise irá ser acompanhada de figuras para ilustrar os materiais que foram utilizados.

Na planificação 1 (consultar o anexo A), é possível identificar um momento claro de *storytelling* em que foi utilizado o vídeo “A whale’s tale”. Este momento de *storytelling* faz parte da sequenciação das atividades e corresponde à Atividade 2 (figura 8), não tendo ocupado assim a aula toda quando a planificação foi colocada em prática.

| | | | |
|--|--|---|---------|
| Atividade 2 (Vídeo – A whale’s tale) | https://www.youtube.com/watch?v=xFPoIU5iiYQ Discussão do vídeo com os alunos, tema, problemática, o que estará por detrás. Entrega da ficha de trabalho de interpretação do vídeo, explicação do que é pedido. Os alunos respondem à ficha individualmente, é corrigida em grupo. | Analisar as reações dos alunos ao vídeo e que conclusões e comentários fazem quando solicitado. Verificar se existem ou não dificuldades na realização da ficha de trabalho. | 20 mins |
|--|--|---|---------|

Figura 8 – “Atividade 2” da planificação 1

Este vídeo não recorre ao uso de nenhuma língua e foi utilizado como parte de uma planificação de ensino de uma língua estrangeira. A sua utilização coloca em evidência a interdisciplinaridade que Wright (1995) aponta como sendo uma das razões para a eficácia do *storytelling* no ensino de uma língua estrangeira a crianças. É possível verificar que este vídeo efetivamente precede uma atividade com a temática da reciclagem, mas a intencionalidade da integração do vídeo não está clara na planificação. Apesar disso na NC1, reflexão desta regência a forma como os alunos reagiram ao vídeo é esclarecida:

Os alunos permaneceram em silêncio e viram atentamente os 3 minutos de vídeo. No fim do vídeo os alunos identificaram imediatamente a razão de ter mostrado o vídeo, introduzir o tema da reciclagem, e afirmaram que é muito importante reciclar. No geral, todos identificaram o vídeo como representação fidedigna da realidade, mas demonstraram tristeza pelo sofrimento dos seres marinhos.

Usar um vídeo em que não se utiliza nem a língua materna dos alunos, o Português, nem a língua estrangeira, o Inglês, que está a ser ensinado e aprendido, foi intencional. O vídeo transmite uma mensagem tão forte apenas através da imagem que as palavras não são necessárias para a sua compreensão. (NC1)

A visualização de “*A whale’s tale*”, como é descrito na nota de campo 1, suscitou a emissão de juízos de valor por parte dos alunos. Esta emissão de juízos de valor é mais uma das razões que Wright (1995) especifica no seu livro “*Storytelling with children*”. Como também evidenciado na nota de campo anterior, o vídeo não recorre a qualquer língua o que diverge da ideia apresentada na página 13 deste RFE através das palavras de Hendrickson (in Bordine & Wilhelm, 1998, p.21): “Stories are valued as providing comprehensible input that facilitates language acquisition”. Apesar do vídeo apenas conter música e imagem e a ação ser simples, a mensagem transmitida é clara: a poluição no mar existe. As personagens são várias mas a baleia e o menino pescador são as com mais relevo, as personagens principais. Apesar de principais, no fim a ajuda de todas é fundamental (figura 9).



Figura 9 – “*A whale’s tale*”: minuto 2:34

Não existe um narrador, porém os alunos são o narratário, como turma, a quem a mensagem da história é dirigida.

Na planificação 2 (consultar o anexo B), à semelhança da planificação 1, existe um momento claro de *storytelling*; este momento é a primeira atividade após a rotina de início da aula, mas uma vez mais, não representa a totalidade da planificação. O momento de *storytelling* é uma adaptação do *picture book* “*The very hungry caterpillar*” de Eric Carle (figura 10).

| | | |
|---|---|--|
| <p>The Very Hungry Caterpillar</p> | <p>A professora mostra a caterpillar aos alunos e diz que a caterpillar hoje foi lá para contar uma história, diz também que é uma história muito especial. A professora coloca no quadro o flashcard de dupla-face sol/lua. A professora vai alternando entre o sol e a lua e contando a história. À medida que conta a história vai afixando os flashcards dos dias da semana (coloca um flashcard a dizer On no topo) e da comida da caterpillar à frente do dia da semana respetivo. No fim dessa semana a professora diz que a caterpillar comeu tanto que ficou grande e gorda. É então que a professora diz que a caterpillar vai descansar e constrói um casulo. A passagem do tempo é explicada e em seguida ocorre o desenlace. A borboleta sai do seu casulo. A professora retira os dias da semana do quadro e exemplifica: The caterpillar ate pears on Tuesday. The caterpillar ate an apple on Monday. Após a exemplificação a professora pergunta aos alunos quando é que a caterpillar comeu determinado alimento até os dias da semana terem sido novamente colocados no quadro. A professora retira o flashcard On e escreve por cima dos dias da semana: Days of the week. Os alunos fazem o registo no caderno em forma de lista. A professora diz aos alunos que a caterpillar nasceu em Junho. Através do mês de nascimento da borboleta faz-se a ligação para os meses.</p> | <p>Testar a compreensão auditiva e visual. Testar a memória através do exercício de pergunta e resposta relativo a quando a caterpillar comeu o quê.</p> |
|---|---|--|

Figura 10 – Atividade “*The Very Hungry Caterpillar*” da planificação 2

Apesar do livro constar nos materiais utilizados, não existe qualquer indicação do seu uso na descrição da atividade. Tanto nos materiais como na descrição da atividade constam sim diversos materiais criados de raiz para a planificação (figura 11).



Figura 11 – “*The very hungry caterpillar*”: amostra dos materiais da planificação 2

A ação retrata a vida da *caterpillar*, a personagem da história, e a sua metamorfose até se transformar numa borboleta. A ação decorre durante uma semana e a passagem dos dias é identificada através do sol (figura 11) e a lua. Neste caso, é possível afirmar que a utilização do tempo é fundamental, considerando o tópico que se pretende colocar em evidência, os dias da semana e a metamorfose da borboleta. A metamorfose da borboleta alude a outras áreas curriculares, o que indica que a interdisciplinaridade (Wright, 1995) é uma vez mais possível no *storytelling* e torna-o eficaz no ensino de um língua estrangeira a crianças.

Com a descrição da atividade é efetivamente possível afirmar que o objetivo desta é a apresentação dos dias da semana. O narrador, neste caso, é a professora que faz a narração da história aos alunos, o narratário.

A planificação 3 (consultar o anexo C) e a planificação 5 (consultar o anexo E), apesar de terem sido concebidas para anos de escolaridade diferentes, ambas utilizam a Kim (figura 12), uma personagem criada que a professora leva para a sala de aula para falar diretamente com os alunos.



Figura 12 – Kim (puppet)

Em ambas as planificações, para além da professora como narrador, a Kim assume-se também como narradora interagindo com os alunos, os narratários. Em nenhuma das planificações se pode afirmar que exista um momento de *storytelling*, existindo sim a inclusão de categorias da narrativa na conceção da planificação. Apesar do puppet utilizado ter sido o mesmo em ambas as planificações, é possível constatar através das figuras 13 e 14 como foi utilizado de formas distintas.

| | | |
|------------|--|--|
| Kim | A professora diz aos alunos que hoje têm uma nova aluna. A professora pega no puppet e faz uma pequena encenação em que diz olá, pergunta se está tudo bem, pergunta o nome e a idade. Nesta última pergunta a professora dá especial ênfase e regista no quadro quando a faz pela primeira vez (How old are you?) e regista também a resposta. Os alunos fazem o registo no caderno. | Verificar se os alunos reconhecem as perguntas que são feitas. |
|------------|--|--|

Figura 13 – Atividade “Kim” da planificação 3

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Kim's birthday | A professora apresenta a Kim aos alunos (Class, we have a new student today! Say hello!) A professora estabelece um diálogo com a Kim para rever algumas das | Verificar como os alunos reagem à presença da Kim. |
| | perguntas que os alunos já conhecem e à medida que a professora vai fazendo as perguntas à Kim vai questionando também alguns alunos. A professora pergunta à Kim como está (How old are you?), o seu nome (What's your name?), qual a sua idade (How old are you?), de onde ela é (Where are you from?), qual a sua cor favorita (What's your favourite colour?), qual o seu mês favorito (What's your favourite month?) e pergunta à Kim porque é novembro o seu mês favorito. A Kim responde que é novembro porque é o mês do seu aniversário, a professora fica surpreendida e pergunta à Kim quando é o seu aniversário (When is your birthday?). A Kim diz que o seu dia de aniversário é hoje. A professora fica ainda mais surpreendida e reforça a ideia de o aniversário da Kim ser hoje. A professora decide confirmar com a Kim quando é o seu aniversário (Q: When is your birthday? A: My birthday is in November, it's today.). A turma canta os parabéns à Kim. A professora faz o registo da pergunta e da resposta no quadro (a professora coloca as duas opções de resposta My birthday is in... ou It's in...) e, uma vez mais, pergunta a alguns alunos. Após praticar algumas vezes com os alunos a professora pede aos alunos para registarem no caderno. | Verificar se os alunos conseguem responder a perguntas que já conhecem de aulas anteriores. Verificar se os alunos conseguem responder quando é o seu aniversário. |

Figura 14 – Atividade “Kim’s birthday” da planificação 5

A planificação 4 (consultar o anexo D), à semelhança da planificação 3 e da planificação 5, inclui a categoria da personagem. Após a análise, foi considerada esta a única categoria da narrativa presente na planificação, já que as personagens foram utilizadas ao longo de toda a planificação e nas diferentes atividades (figura 15).

| |
|---|
| <p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> - Excerto da introdução dos Simpsons. - Cópia da árvore genealógica dos Simpsons (extended family) para os alunos - Flashcards com as diferentes personagens (extended family). - Imagem com a família dos Simpsons (nuclear family). |
|---|

Figura 15 – Listagem de material que consta na planificação 4

Como foram utilizadas do início ao fim, os Simpsons (figura 16) criaram um fio condutor que encadeou todas as atividades e momentos da planificação.



Figura 16 – Flashcards das personagens dos Simpsons utilizados na planificação

Na reflexão do dia 22 de novembro, NC2, foi salientado o encadeamento que existiu quando a planificação foi colocada em prática na sala de aula:

Desde a visualização do excerto da introdução dos Simpsons no início da aula até à descrição física do Homer e da Lisa, toda a aula foi sobre os Simpsons. Imediatamente após a visualização do vídeo, com as perguntas que foram colocadas os alunos identificaram os Simpsons como uma família. Esta identificação permitiu imediatamente com a distribuição das árvores genealógicas que os alunos conseguissem perceber o tema nuclear da aula. Com essa árvore genealógica os alunos conseguiram substituir os números da árvore pelos graus de parentesco e em seguida, após duas exemplificações do uso do caso possessivo, indicar-me o lugar de cada personagem tendo como referência a Lisa, o Bart e a Marge, e usando a estrutura do caso possessivo de forma completamente correta. Voltando uma vez mais à Lisa e à família nuclear, é introduzido o tópico da descrição física e os alunos por iniciativa própria fizeram a descrição física de diversos membros da família com o vocabulário conhecido. Este papel ativo dos alunos na aula foi facilitado e mediado pela sua familiaridade com as personagens selecionadas. (NC2)

É evidente o benefício que a utilização de personagens tão conhecidas, quanto estas, traz quando se coloca em prática uma planificação. As personagens utilizadas, os Simpsons, tal como é dito no excerto acima transcrito da reflexão (NC2), foram utilizados com o intuito de relembrar aos alunos do 4º ano os membros da família (os graus de parentesco são um tema do 3º ano) e introduzir a descrição física e o caso possessivo.

A planificação 6 (consultar o anexo F) apresenta características distintivas de todas as outras planificações e a única em que se pode considerar que existe um momento de *storytelling* em que consta a dramatização (figura 17).

| | | |
|----------------------------|---|---|
| <p>Ben's family</p> | <p>A professora diz aos alunos que recebeu uma carta na escola e que é para eles. A professor diz que a carta apenas diz que veio de Marte e que é para eles e abre o envelope. A professora abre a carta e pega primeiro na folha que está em língua alienígena e pergunta aos alunos se a conseguem ler (as únicas palavras que estão escritas legíveis são Ben e this is my family). A professora diz que tem algo mais dentro do envelope e mostra aos alunos a foto da família do Ben que acompanha a carta. A professora diz que não sabe como ler a carta e pensa um pouco. Após uns segundos a professora mostra o tradutor manual que tem e diz que espera que funcione... A professora pede aos alunos ajuda para o tradutor funcionar, introduz a carta na ranhura de entrada e pede aos alunos para dizerem "work please".</p> | <p>Verificar se os alunos participam na atividade de apresentação do Ben e da sua família. Verificar se os alunos conseguem ajudar a terminar a árvore genealógica com a colocação dos graus de parentesco nos locais corretos. Verificar se os alunos conseguem formular as respostas e as perguntas usando as novas estruturas.</p> |
| | <p>A professora diz que ouviu algo e faz sinal aos alunos para ficarem em silêncio. A professora retira a carta já em Inglês da ranhura de saída. A professora pega no Ben e fica com ele no quadro colado ao seu lado. A professora começa a ler a carta que o Ben escreveu à turma e à medida que vai lendo a carta e os membros da família vão sendo apresentados, a professora coloca os bonecos no quadro e vai construindo a árvore genealógica. O local onde o Ben deve ser colocado fica apenas com o nome (Ben). Em simultâneo a professora vai colocando os flashcards com o grau de parentesco também no quadro. Após ler a carta a professora com a ajuda da turma e do Ben os graus de parentesco são colocados por baixo das personagens. Ainda com o Ben colado ao seu lado a professora pergunta ao Ben: Do you have cousins? Ao fazer a pergunta ao Ben a professora escreve a frase no quadro. O Ben responde: Yes, I have. Ao ouvir a resposta do Ben a professora faz o registo da frase no quadro. Em seguida a professora pergunta ao Ben: How many cousins have you got? A esta pergunta o Ben responde: I have got two cousins. Uma vez mais a pergunta e a respetiva resposta são registadas no quadro. A professora repete o mesmo processo para brothers e sisters mas desta vez sem fazer o registo no quadro. Após os alunos ouvirem algumas repetições e repetirem eles mesmos a professora pede aos alunos para fazerem o registo das quatro frases no caderno. Em seguida, os alunos praticam as frases, inicialmente a responder a ambas as perguntas e depois a fazerem também as perguntas. Quando surgir uma resposta negativa para a primeira questão (Do you have...?), esta é acrescentada ao registo no quadro e aos registos nos cadernos. A professora explica aos alunos que é equivalente escreverem I have got e I've got e é feito o registo no caderno.</p> | |

Figura 17 – Atividade “Ben’s family” da planificação 6

Este momento de *storytelling* apoia-se na motivação apontada por Wright (1995), o *storytelling* começa imediatamente a seguir à rotina de início da aula, de acordo com a planificação: os alunos já entraram, já organizaram o material, já abriram a lição e estão prontos e na expectativa para começar. Efetivamente, revisitando a página 14, Ellis & Brewster (1991, p.27) afirmam que o desafio de qualquer *storyteller* é manter o interesse e a atenção do ouvinte, precisamente por isso, escolher o momento certo para os alunos estarem motivados é fundamental.

Esta narrativização da aula apesar de ocupar grande parte da planificação não a ocupa na totalidade, existindo uma quebra na aula, desnecessária. A narrativa criada poderia ter sido usada e potencializada do início ao fim da planificação. Esta planificação, das analisadas até agora, foi a que exigiu a criação de maior quantidade de materiais e mais elaborados. Na figura 18 é possível ver os materiais que foram necessários para a narrativa. Na esquerda, temos o envelope a carta em alienígena, a foto da família e a caixa tradutora, enquanto, na direita temos os membros da família do Ben.



Figura 18 – Amostra de materiais da planificação 6

Verificados os materiais, e lida a descrição da atividade, é muito fácil compreender a dinâmica que existiu quando a planificação foi colocada em prática. Na reflexão de dia 11 de dezembro, NC3, é explicada de forma breve como se desenrolou o momento de narrativização da aula:

Nesta narrativa é evidente a necessidade de os alunos fazerem uso da imaginação e apesar de saberem que a carta não foi enviada de Marte pelo Ben e que a caixa tradutora não traduz realmente, a sua criatividade e curiosidade dão vida à história. Comecei por mostrar-lhes o envelope verde que foi intencionalmente feito em tamanho grande para todos os alunos conseguirem ver e ler que diz que é para a Escola deles. Ficaram instantaneamente curiosos e entusiasmados, pediram imediatamente para abrir a carta e ler. Abri e tal como planificado comecei por retirar a carta escrita em língua alienígena

e os alunos identificaram logo “Ben” e “*my family*”, dada a proximidade com o português assumiram imediatamente que falava sobre uma família, retirei então a ilustração da família do Ben. Os alunos afirmaram que são *aliens* e por isso é que não conseguimos ler e deram soluções para a carta (algumas passaram por usar o Google tradutor). Retirei do saco a caixa tradutora e mostrei aos alunos que se mostraram ainda mais entusiasmados. Seguindo a planificação e com a ajuda dos alunos a dizer “*work please*”, comecei a introduzir a carta em língua alienígena na ranhura de entrada e a carta em Inglês começou a sair na ranhura de saída. Esta versão da carta apresenta os diferentes membros da família do Ben, e foi o que fiz: coloquei o Ben em primeiro lugar no quadro e fui desenhando a árvore genealógica e colocando os restantes membros da família à medida que ia lendo a carta, sempre com a ajuda dos alunos. Esta ajuda foi possível porque a grande maioria dos alunos tem conhecimentos anteriores de Inglês, fator que foi considerado na conceção da planificação. (NC 3)

Relativamente às categorias da narrativa incluídas nesta planificação, contamos com a inclusão de todas exceto o tempo. A ação está descrita de forma detalhada na planificação e é possível compreender o seu desenrolar com o excerto da reflexão do dia 11 de dezembro (NC3). O espaço da narrativa é sem dúvida a sala de aula, sendo um exemplo perfeito de como a narrativa pode ser levada para a sala de aula e acontecer dentro dessas quatro paredes. A personagem principal é o Ben e as personagens secundárias a sua família, porém tanto a professora como os alunos intervieram de forma direta na narrativa, o que faz que o papel de personagem, narrador e narratário se dilua e não existam papéis definidos, ao contrário do que aconteceu em planificações analisadas anteriormente.

Por fim, seguem-se agora as análises das planificações das duas unidades didáticas. Ambas contêm quatro planificações. Fazendo uma rápida leitura das planificações que constituem cada uma das unidades didáticas, é possível afirmar que a forma como foram idealizadas e as categorias da narrativa incluídas é completamente diferente.

As planificações 7, 8, 9 e 10 (consultar os anexos G, H, I e J, respetivamente) constituem a primeira unidade didática em análise. Existe efetivamente um fio condutor que liga as diferentes atividades em cada planificação e que liga todas as planificações que constituem a unidade didática, mas não é possível identificar a categoria ação ao longo das planificações. É possível identificar alguns momentos descritivos em que são contados alguns factos sobre a Sophie, personagem principal, e a sua nova casa, inserida na categoria da narrativa do espaço. Estes factos que são contados servem como introdução e enquadramento de diferentes atividades ao longo da planificação. Na figura 19, temos a Sophie sentada na mesa de jantar da sua casa.



Figura 19 – Sophie e a sua casa

Na reflexão final das regências relativas a esta unidade didática (NC4) foi feito um breve resumo da componente narrativa presente nas quatro planificações:

As quatro planificações foram concebidas como uma unidade didática. A minha orientadora/ supervisora cooperante apenas me deu uma lista dos conteúdos que obrigatoriamente teria de contemplar na unidade, mas a forma como os distribuía pelas planificações ficou ao meu critério. Todas as planificações tiveram uma rotina de início, as restantes atividades foram todas relacionadas com a Sophie e a sua casa.

Na planificação 1 de 4: a Sophie é apresentada à turma assim como a sua casa. Os alunos ficaram a conhecer as divisões da casa da Sophie e alguns objetos e mobiliário que ela tem.

Na planificação 2 de 4: os alunos revisitaram a casa da Sophie, localizando-a nas diferentes divisões e locais; os alunos ajudaram a Sophie a completar o postal para enviar aos seus amigos e a comprar *stamps*; por fim, ajudaram a Sophie a fazer compras nos diferentes *Community buildings* da cidade.

Na planificação 3 de 4 a Sophie encontrou diversos objetos na sua casa enquanto limpava.

Na planificação 4 de 4 a Sophie está em Inglaterra, mas recebeu a resposta dos seus amigos, de vários lugares do mundo ao *postcard* que enviou. A Sophie enviou também uma carta aos alunos a pedir para lhe falarem sobre as suas casas. (NC4)

Através da análise das planificações e deste excerto descritivo é possível afirmar que efetivamente não existe uma ação nesta unidade didática. Porém, é possível identificar o espaço da casa da Sophie e da cidade onde vive (quando vai às compras), exceto na planificação 4 de 4. Como já referido anteriormente efetivamente, a Sophie é a personagem principal, mas existem também os seus amigos que foram criados, apesar de nunca estarem realmente presentes. Os amigos da Sophie trazem para a narrativa uma componente multicultural e interdisciplinar que é explorada através das suas casas,

que descrevem nos *postcards* que enviam à Sophie (figura 20). A interdisciplinaridade é mais uma das razões apontadas por Wright (1995) para a eficácia do *storytelling*.

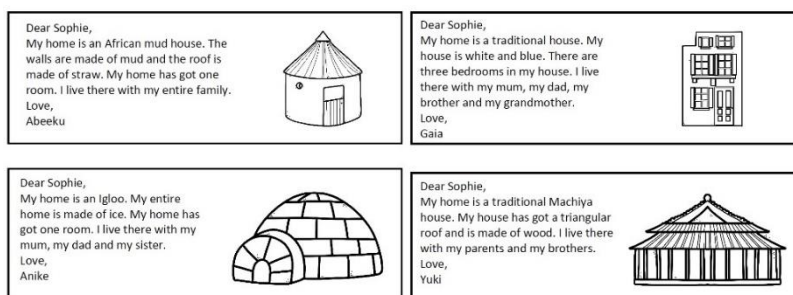


Figura 20 – Versão dos postcards a distribuir pelos alunos

Com a inexistência de uma ação é complicado afirmar se o narrador foi incluído ou não, porém o professor, com o auxílio da Sophie e dos amigos dela, assume-se como narrador ao longo da unidade didática e os alunos como o seu narratário.

As planificações 11, 12, 13 e 14 (consultar o anexo K, L, M e N, respetivamente) são talvez as planificações no seu conjunto mais completas em termos de inclusão das categorias da narrativa na conceção da aula. Para esta unidade didática, foi criada uma narrativa com ação, espaço, tempo, personagem, narrador e narratário, pelo que nenhuma categoria da narrativa ficou de fora.

“This is my dog” (figura 21) é a história do Max, dividida em três capítulos (planificações). Esta história implica a utilização de um vocabulário variado em Inglês, o que permite uma melhoria significativa da compreensão oral. Esta melhoria da compreensão oral ou fluência na audição é também especificada por Wright (1995) como uma razão que torna o *storytelling* tão eficaz.



Figura 21 – Capa da história “This is my dog”

Cada uma das planificações (11, 12 e 13) tem um capítulo desta história, uma parte da ação. Efetivamente, tal como é citado na página 27, “é através da ação que se opera a transformação de uma determinada situação noutra diferente” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011, p.373). Na reflexão final das regências desta unidade didática (NC5) foi escrito um breve resumo da história do Max:

Capítulo 1: Os pais do Tom, decidem oferecer um *pet* ao Tom no Natal. Vão a uma *pet shop* para o Tom escolher o seu novo *pet*. Um por um o Tom encontra defeitos em todos os *pets* que vê até lhe mostraram um cão bebé, que diz ser perfeito e dá-lhe o nome de Max. Compram o cão e levam-no para casa, mas o Max cresce muito e os pais do Tom decidem abandoná-lo.

Capítulo 2: O Max procura em diversos sítios um local para dormir, mas não encontra um lugar como a sua cama na casa do Tom. Passado algum tempo de procura o Max começa a ficar com fome e vai procurar a um caixote do lixo. Um homem encontra-o a farejar sozinho perto do lixo e leva-o para o canil.

Capítulo 3: O Max está no canil triste e sozinho e os trabalhadores do canil fazem um poster para ser adotado e afixam-no em vários locais. A Lucy vê um poster do Max e imediatamente apaixonou-se. Vai com os seus pais ao canil e adota o Max. Levam o Max para casa e vivem felizes. (NC5)

Todos os objetivos da aula são cumpridos através desta narrativa e de todas as atividades que foram planificadas relacionadas com a própria narrativa. Na planificação 4 de 4, foi planificada uma atividade de consolidação das aprendizagens. Para a consolidação, foi feita uma adaptação do jogo *Plickers* para ser jogado em grupos e sem necessidade de recorrer a meios digitais para jogar (consultar anexo N). Todos os cenários e as personagens utilizados no jogo são da história “*This is my dog*”.

Após analisar as planificações selecionadas é possível afirmar que ao longo da minha PES recorri a diferentes estratégias para incluir categorias da narrativa na conceção da aula. Relativamente a cada uma das categorias da narrativa, seguir-se-ão algumas considerações finais relativas a cada uma, será identificado o potencial que cada uma demonstrou na narrativização da aula nas diferentes planificações analisadas.

A ação é a categoria da narrativa que é determinante para a própria narrativa, como afirmado no capítulo teórico relativo às categorias da narrativa, “Capítulo 3 – A narrativa e as suas categorias como ferramenta didática”: é a ação que permite à história acontecer. Foi identificada a presença da ação em 6 das 14 planificações analisadas, a

sua presença torna-se mais identificável quanto mais complexa é a ação construída, é importante referir que o grau de complexidade varia em diferentes planificações. A Pirâmide de Freytag e a sequência narrativa-tipo são ambas abordadas na Parte 1, parte teórica do presente RFE. Efetivamente estas estruturas podem ser utilizadas para narrativas mais complexas, como é o caso da história “This is my dog” ou mais simples, como Eric Carle fez no seu livro “*The very hungry caterpillar*”.

Em conformidade com o mencionado na página 26 e 27 como “sequência narrativa-tipo”, a história “*This is my dog*”, efetivamente articula-se em seis momentos: a situação inicial quando o Tom pode escolher um *pet*; a complicação quando o Max é abandonado pelos pais do Tom; a ação que vai desde o abandono do Max até à sua posterior adoção; a situação final em que o Max vive feliz com a Lucy e a sua família. A moral nesta história apesar de implícita, torna-se clara: é errado abandonar animais de estimação.

Sem dúvida, como já abordado no “Capítulo 3 - A narrativa e as suas categorias como ferramenta didática” da Parte 1, sendo o espaço uma categoria complexa da narrativa, nesta faixa etária efetivamente esta categoria é reduzida a espaço físico, algo que foi possível constatar também nas planificações analisadas. Todas as planificações são concebidas para serem postas em prática dentro da sala de aula, este é o único espaço e cenário que temos enquanto professores, é preciso então transportar o espaço para dentro da sala de aula, como aconteceu com a casa e a cidade da Sophie, ou tornar a sala de aula o próprio espaço, como aconteceu com a narrativa da planificação 6, a carta do Ben viajou de Marte até à sala de aula.

O tempo é apresentado, no capítulo anteriormente mencionado, como uma categoria fundamental para a construção da narrativa e como útil em evidenciar que existe uma evolução e transformação da ação, contudo foi a categoria da narrativa que menos foi utilizada na conceção das planificações em análise. O tempo apenas foi utilizado na história da caterpillar, na planificação 2, e na unidade didática dos “Pets” exceto na última planificação.

A personagem foi a única categoria da narrativa que foi utilizada em todas as planificações talvez, porque acredito mesmo que seja a categoria da narrativa que mais “diz” às crianças, facto que já havia sido salientado “Capítulo 3 – A narrativa e as suas categorias como ferramenta didática” da Parte 1. Após a PES e enquanto analiso as planificações e relembro as regências posso afirmar com toda a certeza que as personagens que levei para dentro da sala de aula tornaram-se relevantes para os alunos.

Quando nos referimos a um narrador na sala de aula imediatamente pensamos no professor. No início da PES, também me assumi como tal, a necessidade incontornável de tentar ser eu guiar a aula foi uma barreira difícil de ultrapassar. Analisando as planificações posso afirmar que essa barreira foi ultrapassada e consegui dar espaço aos alunos, como no caso da unidade didática dos “*Pets*”, em que no início de cada aula reservei uma parte da planificação para ouvir o capítulo anterior da boca deles, assim foi possível compreender o que cada momento representou.

Este momento, em que diferentes alunos recontaram o capítulo da aula anterior aponta, neste caso específico, para várias das razões que Wright (1995) especifica para a eficácia do *storytelling* no ensino de uma língua estrangeira a crianças: a fluência na fala, a expressarem-se sobre o que gostam, a emitirem juízos de valor e a prever o que vai acontecer a seguir:

Ter planificado um momento em que os alunos podem recontar o capítulo anterior com as suas próprias palavras tem-se mostrado uma ótima forma de os alunos praticarem a produção oral em Inglês. Quando recontam o capítulo, os alunos tentam ao máximo utilizar as palavras em Inglês que foram utilizadas no capítulo anterior, não tendo medo de errar. (...) Na planificação 2, quando os alunos recontaram o que aconteceu no capítulo 1 da história, a grande maioria expressou agrado ou desagrado relativamente aos animais que o Tom gostou ou não gostou. Ao longo das aulas os alunos, não conseguiram resistir a tentar prever o que acontece a seguir ao Max. No fim da história os alunos continuam a querer saber o que acontece a seguir e continuam a colocar hipóteses. (NC6)

No “Capítulo 3 – A narrativa e as suas categorias como ferramenta didática” da Parte 1, o narratário foi por mim identificado como sendo sempre os alunos. Uma vez mais, com a análise das planificações, é possível afirmar que à semelhança do narrador não ser obrigatoriamente o professor, o narratário não são obrigatoriamente os alunos. A

inversão dos papéis que tradicionalmente atribuímos é possível, como também é possível a sua diluição e a criação de tempo e espaço para todos.

Relativamente aos momentos em que efetivamente foram usadas sequências narrativas, estes momentos foram de *storytelling* e nunca de *story reading*. Em retrospectiva, sempre que concebi uma destas planificações nunca considerei a hipótese de utilizar *story reading*, talvez pela distinção que Wright (1995) estabelece entre os dois, explicitada no “Capítulo 2 – Do *storytelling* à narrativização da aula” da Parte 1. Dadas as características de cada um, e a intencionalidade clara de integrar a narrativa e as suas categorias na aula e em alguns casos fazer da aula a própria narrativa, nunca me pareceu pertinente utilizar *story reading*. O facto de que quando contamos uma história, as crianças a ouvem e sentem que estamos a partilhar algo especial, e neste caso pessoal. Pessoal dado que praticamente todas as sequências utilizadas foram criadas por mim, exceto a adaptação que fiz do livro de Eric Carle.

Uma vez mais, como abordado no “Capítulo 2 – Do *storytelling* à narrativização da aula” da Parte 1, tive que me tornar uma *storyteller* e com a prática ao longo da minha PES, acredito tê-lo conseguido, ao ponto de os alunos pedirem cada vez mais histórias e que a “Professora atriz Beatriz” as contasse.

CONCLUSÃO

Em outubro de 2019 estava a iniciar a minha PES, pelo que escrevo esta conclusão passado um ano. Com o término deste RFE, sinto agora que estou quase a terminar o meu mestrado. Foi uma longa caminhada e após 18 anos de ser ininterruptamente aluna, com o término do mestrado deixarei formalmente de o ser, por agora. Acredito que este meu gosto por aprender, e estar continuamente a aprender, fez-me escolher esta profissão de professora. Nestes dois últimos anos de mestrado cresci imenso a nível pessoal e profissional e sei que só assim consegui chegar a este momento, a estas palavras.

Encontrar um tópico de estudo para o RFE não foi difícil, escolhi-o e fiz um Desenho do Percurso Empírico sobre ele. Já na PES percebi que esse tópico não era o meu tópico de estudo. Apesar de me interessar muito por avaliação e autoavaliação, tinha de encontrar algo que me motivasse realmente. Consegui finalmente encontrar o tópico, já durante a PES: “A narrativização da aula: a inclusão das categorias da narrativa na conceção da aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

As expectativas que criei para a minha PES foram superadas, contudo o meu trabalho de investigação ficou aquém do que havia idealizado. Durante a PES, comecei a fazer leituras de autores relevantes para a componente teórica deste RFE e, em simultâneo, a trabalhar na componente metodológica. Sendo o meu tópico direcionado para a conceção da aula, comecei a trabalhar na inclusão das categorias da narrativa a nível da planificação. A PES terminou, mas como já mencionei anteriormente, não foi término da PES que pôs fim ao meu trabalho de investigação, foi sim o encerramento das escolas em março. Apesar da frustração das minhas expectativas, enunciei duas questões de investigação que pretendia ver respondidas:

- De que forma servem as narrativas e as categorias da narrativa na planificação das aulas de Inglês no 1º CEB?

- Em que medida a narrativização da aula contribui para uma planificação que vai de encontro ao que se espera hoje de uma aula de Inglês no 1º CEB?

A resposta à primeira questão começou a ser formulada ao longo da componente teórica do RFE, “Parte 1: A narrativização da aula no ensino de Inglês no 1º CEB”, e continuou a sê-lo na componente metodológica, “Parte 2: A narrativização da aula na construção de percursos didáticos em análise”. Na Parte 1, parti do lugar do *storytelling* no Inglês no 1º CEB, até chegar ao ponto de identificar a narrativa e as suas categorias como ferramenta didática. Definindo a narrativa e as suas categorias como ferramenta didática, estas passam a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem e são úteis no momento de conceção da aula. Na Parte 2, foi feita uma análise detalhada das planificações: da presença ou ausência de narrativa e das suas categorias, da forma como, quando presentes, foram incluídas na planificação e em que elementos da planificação são observáveis.

As narrativas e as categorias da narrativa podem servir como base e ponto de partida das planificações das aulas de Inglês no 1º CEB, concebendo assim a aula em torno de uma ou mais categorias da narrativa, como foi o caso das duas unidades didáticas analisadas no capítulo anterior, “Capítulo 4 – Análise documental de planificações”. Por outro lado, podem servir a planificação não como base, mas como uma ferramenta. Para ilustrar esta ferramenta é possível usar o exemplo da planificação analisada 4: foi utilizada a categoria personagem para ser utilizada como material de suporte à temática da aula e, simultaneamente, encadear todas as atividades da planificação.

Relativamente à segunda questão, acreditei desde o início que seria uma pergunta que iria ser respondida tal como a primeira ao longo do RFE. O que se espera hoje de uma aula de Inglês no 1º CEB? Iria ter tantas respostas diferentes quanto o número de pessoas que questionasse. O que eu espero que seja não é o mesmo que outro esperará. Se considerar que o esperado é o que está nos documentos oficiais reguladores do ensino, nas Metas Curriculares por exemplo, posso afirmar com base nas planificações que concebi, em que recorri à narrativização da aula, estas estão em concordância com as Metas e englobam aspetos de todos os domínios de referência. Se considerar os

autores que cito na Parte 1 do meu RFE, a narrativização da aula efetivamente também contribui para o que se espera hoje de uma aula de Inglês no 1º CEB. Se consultar alguns dos manuais que são hoje utilizados em Inglês neste ciclo de ensino, a narrativização da aula também está presente nos mesmos. Na página 15 e 16 deste RFE, inseridas no “Capítulo 1 – A realidade do Inglês como parte do currículo do 1º CEB: o lugar do *storytelling*”, é feita referência aos manuais adotados onde decorreu a minha PES, em ambos podemos encontrar momentos de narrativização da aula. É uma pergunta para a qual não existe apenas uma resposta mas que, com base no meu RFE, na parte teórica e na parte metodológica, posso afirmar que a narrativização da aula contribui de uma forma indiscutível para uma planificação que vai de encontro ao que se espera hoje de uma aula de Inglês no 1º CEB.

No Capítulo 1 da Parte 2 defini as metodologias de investigação que iriam ser utilizadas. Defini que o trabalho de investigação que iria desenvolver inserir-se-ia no paradigma de investigação sócio-crítico com metodologias e contornos de Investigação-Ação. Efetivamente fui uma investigadora que interveio no contexto da investigação: com o objetivo de simultaneamente o compreender e interpretar, mas também modificá-lo e melhorá-lo (Silva, Rodrigues & Botelho, 2014, p.63). Indubitavelmente, a minha intervenção no contexto permitiu-me compreendê-lo e interpretá-lo, porém a minha ação não desempenhou um papel de modificação e melhoria incontestável.

As limitações deste estudo são de diferente natureza. Este trabalho de investigação teve origem na PES, para além da sua curta duração e do facto das escolas terem encerrado em março, as planificações que foram concebidas tiveram a priori limitações. As regências foram calendarizadas de forma a incluir pelo menos uma em cada umas das turmas da orientadora/ supervisora cooperante: as planificações que foram concebidas individualmente foram sempre concebidas para turmas diferentes o que faz com o contexto seja também diferente, apesar do Agrupamento ser o mesmo. As planificações que foram concebidas como unidades didáticas foram postas em prática em 8 das 10 turmas, como já referido anteriormente. As limitações já enunciadas influenciaram diretamente a falta de métodos de recolhas de dados, que por si só também se apresentam como limitação do próprio estudo.

Em suma, as respostas obtidas para as questões de investigação poderiam ser completamente diferentes se a própria investigação tivesse decorrido em circunstâncias distintas e sem as limitações enunciadas. Por esta razão, será pertinente desenvolver investigação mais sistemática relativamente à narrativização na conceção de aulas, em que exista maior diversidade nos métodos de recolha de dados, e um contexto menos variável de forma a ser permitida uma análise aliada a uma intervenção.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2020). Didática: que sentido na atualidade?. Belém, Brasil: Revista Cocar.
Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3066>
- Alves, J. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa, Portugal: Edições Asa. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/alemao_quadro_europeu_comum_referencial.pdf
- Azeredo, M., Pinto, M., Lopes, M. (2011). *Gramática Prática de Português: 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa, Portugal: Lisboa Editora
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora
- Bordine, H., & Wilhelm, K. (1998). *Storytelling in ESL/EFL classrooms In TESL Reporter*. Carbondale, Estados Unidos da América: Southern Illinois University in Carbondale. Disponível em <https://fluencymys.weebly.com/uploads/5/3/0/9/53092285/storytelling.pdf>
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow, Inglaterra: Longman
- Bunting, J. (2019). Freytag's Pyramid: Definition, Examples, and How to Use this Dramatic Structure in Your Writing. Disponível em <https://thewritepractice.com/freytags-pyramid/>
- Calado, S., Ferreira, S. (2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

- Cardoso, N., Martins, C., & Silva, E. (2016). *Inglês no 1.º ciclo do ensino básico no novo milénio: desafios e dificuldades na formação de professores*. Artigo apresentado no 1º Encontro Internacional de Formação na Docência. Bragança, Portugal. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/316596732_Ingles_no_1_ciclo_do_ensino_basico_o_no_novo_milenio_desafios_e_dificuldades_na_formacao_de_professores/link/59061fcda272116d332d0d/download
- Carroll, L. (2010) *Alice's Adventures in Wonderland*. Nova Iorque, USA: Collins Design
- Costa, J. (2016) *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário Contributos da Linguística sincrónica e diacrónica para o ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo* (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87642?mode=full>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Porto: Colégio Internato dos Carvalhos. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais* [PDF]. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Duffin, E. (2020). Most spoken languages in the world In Statista. Disponível em <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>
- Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* [PDF]. British Council. Disponível em https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf

- Faustino, P. (2017). Storytelling – O que é e como utilizá-lo em marketing digital. Disponível em <https://www.paulofaustino.com/storytelling/>
- Figueiredo, J. (2014). *Digital Storytelling no eLearning: estudo de caso da sua aplicação a um módulo no ensino superior* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3472/1/TMPEL_Jos%C3%A9CarlosFigueiredo.pdf
- Governo. (2018). *Proposta de Matriz Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico* [PDF]. Lisboa. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=03600131-4fa7-46d8-99cc-86cfea85e9e0>
- Gregório, C., Perdigão, R. & Casas-novas T. (2014). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico (Relatório Técnico)*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional da Educação (CNE) Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_final.pdf
- Harvard Business Review (2014). Freytag Pyramid [Image]. Disponível em https://hbr.org/resources/images/article_assets/2014/03/freytagpyramid.gif
- Jalil, A., Procailo, L. (2009). *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*. Disponível em https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf
- Martins, G. et al.(2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação e Ciência (2015). Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos In Direção-Geral da Educação. Lisboa: Governo de Portugal. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf

Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 176/2014. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 3º ano: Inglês* [PDF]. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf

Monarth, H. (2014). The Irresistible Power of Storytelling as a Strategic Business Tool. Disponível em <https://hbr.org/2014/03/the-irresistible-power-of-storytelling-as-a-strategic-business-tool>

Mourão, S. (2011). A importância da aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo. Disponível em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver?id=113742&langid=1>

Quesenberry, K., & Coolsen, M. (2014). What Makes a Super Bowl Ad Super? Five-Act Dramatic Form Affects Consumer Super Bowl Advertising Ratings [PDF]. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/273336153_What_Makes_a_Super_Bowl_Ad_Super_Five-Act_Dramatic_Form_Affects_Consumer_Super_Bowl_Advertising_Ratings/link/5c4e1b21299bf12be3e8dbb9/download

Santana, S., & Avery, J. (2018). *Super Bowl Storytelling* [PDF]. Disponível em <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=55348>

Silva, F., Rodrigues, M., Botelho, F. (2014). *A investigação-ação no projeto de investigação do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em Disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9039>

Vaz, B. (2014) *Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14911/1/Relat%C3%B3rio%20-%20Bruno%20Vaz.pdf>

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Yin, K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* [PDF]. Disponível em http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf

ANEXOS

ANEXO A – PLANIFICAÇÃO 1 E MATERIAIS DE APOIO

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | Unit 1.1. <i>"Let's colour the world"</i> | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens Nas aulas anteriores os alunos já aprenderam as disciplinas e vocabulário de sala de aula, incluindo a formulação de perguntas parte da rotina. | | | |
| Objetivos da aula - Consolidar o nome das diferentes disciplinas, relacionando-as com os diferentes espaços da escola. - Introdução aos conceitos: in, on, under (contextualizados com situações reais que permitem aos alunos desenvolver competências comunicativas). - Fomentar a autonomia e participação dos alunos nas aulas. | | | |
| | Passos da aula | Avaliação/ verificação das aprendizagens | Duração |
| Rotina 1 (escrever o sumário da aula anterior e abrir a nova lição) | Entrada na sala de aula. "Open your notebooks please" "Class, what did we do last lesson?" (Summary) Class what day is today? Wednesday, 8 th November 2019 (Dar o Rocky a um aluno que ainda não tenha tomado conta dele.) | Verificar se os alunos se recordam do que fizeram na aula anterior. Verificar se os alunos autonomamente verificam no caderno o número da lição e a dizem. Verificar se os alunos dizem corretamente a data. Contar com os alunos até ao número da lição. | 10 mins |
| Atividade 1 (School Areas) | Manual – página 10 - ex.15 – audição e repetição das school areas e tradução para português. - ex.16 – a professora faz o exercício com a turma. | Verificar se os alunos repetem o nome das school areas com a professora. Verificar se os alunos conseguem perceber o significado das frases do ex. 16. | 15 mins |
| Atividade 2 (Vídeo – A whale's tale) | https://www.youtube.com/watch?v=xFPoIU5iiYQ Discussão do vídeo com os alunos, tema, problemática, o que estará por detrás. Entrega da ficha de trabalho de interpretação do vídeo, explicação do que é pedido. Os alunos respondem à ficha individualmente, é corrigida em grupo. | Analisar as reações dos alunos ao vídeo e que conclusões e comentários fazem quando solicitado. Verificar se existem ou não dificuldades na realização da ficha de trabalho. | 20 mins |
| Atividade 3 (Recycling) | A professora pede a ajuda a 2 voluntários. A professora mostra os 3 ecopontos em tamanho pequeno (azul, verde e amarelo) e pergunta aos alunos para que servem. Com a ajuda dos voluntários a turma coloca os objetos a ser reciclados (12 flash cards) nos respetivos ecopontos. | Verificar quantos alunos se oferecem como voluntários sem saberem para o que se estão a voluntariar. Verificar se os alunos sabem como reciclar. Verificar se a turma colabora com os voluntários para colocar tudo nos ecopontos corretos. | 15 mins |

"A Whale's Tale" link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=xFPoIU5iiYQ>

Material utilizado na Atividade 3 (Recycling)



ANEXO B – PLANIFICAÇÃO 2 E MATERIAIS DE APOIO

| | | |
|--|---|---|
| Days of the week Months “What’s your favourite month?” | | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens Os alunos fizeram uma avaliação das aprendizagens na aula anterior e estão hoje a iniciar conteúdos que são novidade. | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) - Léxico e Gramática - 1. Conhecer vocabulário simples do dia a dia: identificar os dias da semana e identificar os meses do ano. | | |
| Objetivos da aula - Conhecer e identificar os dias da semana e os meses do ano. - Saber perguntar “What’s your favourite month?” e compreender o significado. - Fomentar a autonomia e participação dos alunos nas aulas. | | |
| Material - Livro “The Very Hungry Caterpillar” - Peluche da Caterpillar - Flashcards com os dias da semana - Flashcards com os alimentos que constam na história - Sol/Lua - Ímanes - Flashcards com os meses do ano | | |
| Descrição e sequenciação das atividades | | Avaliação/ verificação das aprendizagens |
| Rotina de início (sumário+ lição+ Rocky) | Entrada na sala de aula. Procedimento habitual de escrita do sumário da aula anterior, abertura da aula do dia e escrita da data (com a cooperação dos alunos). O Rocky é dado a um aluno que ainda não tenha tomado conta dele (iniciando uma contagem no aluno que ficou com o Rocky na última aula e terminando no número da lição, o aluno em que a contagem termina toma conta do Rocky durante a aula). | Verificar se os alunos se recordam do que fizeram na aula anterior. Verificar se os alunos autonomamente verificam no caderno o número da lição e a dizem. Verificar se os alunos dizem corretamente a data. Verificar se os alunos conseguem contar até ao número da lição. |

| | | |
|--|--|--|
| The Very Hungry Caterpillar | A professora mostra a caterpillar aos alunos e diz que a caterpillar hoje foi lá para contar uma história, diz também que é uma história muito especial. A professora coloca no quadro o flashcard de dupla-face sol/lua. A professora vai alternando entre o sol e a lua e contando a história. À medida que conta a história vai afixando os flashcards dos dias da semana (coloca um flashcard a dizer On no topo) e da comida da caterpillar à frente do dia da semana respetivo. No fim dessa semana a professora diz que a caterpillar comeu tanto que ficou grande e gorda. É então que a professora diz que a caterpillar vai descansar e constrói um casulo. A passagem do tempo é explicada e em seguida ocorre o desenlace. A borboleta sai do seu casulo. A professora retira os dias da semana do quadro e exemplifica: The caterpillar ate pears on Tuesday. The caterpillar ate an apple on Monday. Após a exemplificação a professora pergunta aos alunos quando é que a caterpillar comeu determinado alimento até os dias da semana terem sido novamente colocados no quadro. A professora retira o flashcard On e escreve por cima dos dias da semana: Days of the week. Os alunos fazem o registo no caderno em forma de lista. A professora diz aos alunos que a caterpillar nasceu em Junho. Através do mês de nascimento da borboleta faz-se a ligação para os meses. | Testar a compreensão auditiva e visual. Testar a memória através do exercício de pergunta e resposta relativo a quando a caterpillar comeu o quê. |
| Meses do ano (organizar os meses do ano) | A professora diz aos alunos que lhes vai mostrar como se escreve Junho mas deixa cair os flashcards no chão. A professora solicita então aos alunos que a ajudem a organizar os meses por ordem. Escreve no quadro Months e os números de 1 a 12 com espaço para preencher à frente com os meses. Começa por perguntar se já conhecem o nome de alguns meses e quais são (setembro, outubro e novembro não têm flashcard correspondente, propositadamente). Regista imediatamente os meses que os alunos já conhecem no local correto. A professora aproveita a semelhança entre as palavras em Inglês e na língua materna e deixa serem os alunos a organizarem os meses, dando flashcards com o nome do mês (um por mesa no máximo). À medida que os alunos vão indicando a ordem a professora vai escrevendo no quadro no sítio correto. A professora propositadamente também deixa o flashcard de maio de fora. Pergunta aos alunos que mês falta e escreve no local correto. | Verificar se os alunos conseguem pôr em prática competências linguísticas e deduzir quais os nomes dos meses em Inglês dada a sua semelhança com a palavra em português. |

| | | |
|---|--|---|
| | Os alunos fazem o registo no caderno da listagem dos meses. | |
| What's your favourite day/month? | <p>A professora diz aos alunos que deu conta que faltava maio porque é o mês favorito dela. E pergunta se eles sabem porquê. Após registar a frase: My favourite month is May, no Quadro diz que essa é a resposta para a pergunta: what's your favourite month? A professora relaciona esta pergunta a outras que os alunos já conhecem como: What's your name?</p> <p>Alguns alunos respondem a esta pergunta como prática e segue-se no registo no caderno.</p> <p>A pergunta é feita, mas agora para qual o dia da semana favorito. Os alunos praticam esta frase também e fazem o registo no caderno.</p> | <p>Verificar se os alunos demonstram preferência em relação a um mês e se o partilham com a turma.</p> <p>Verificar se o mês favorito dos alunos, se o tiverem, é o mês do aniversário, ou outro mês distinto.</p> <p>Verificar, se for o caso, quais atividades fazem dos dias da semana o dia favorito dos diferentes alunos.</p> |

Materiais utilizados na narrativa: *"The very hungry Caterpillar"*



Materiais utilizados na atividade: Meses do ano



ANEXO C – PLANIFICAÇÃO 3 E MATERIAIS DE APOIO

| | | |
|---|---|---|
| | Números de 11-20 How old are you? Is he? Is she? | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens Os alunos fizeram uma avaliação das aprendizagens na aula anterior e estão hoje a iniciar conteúdos que são novidade. | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) - Léxico e Gramática: Conhecer vocabulário simples do dia a dia. – 5. Identificar números até 20. - Interação oral: 4. Responder sobre identificação pessoal. / 5. Responder sobre preferências pessoais. | | |
| Objetivos da aula - Saber perguntar: How old are you? - Conseguir distinguir he e she e saber aplicar em perguntas em substituição do nome próprio. - Consolidar os números de 11-20 - Fomentar a autonomia e participação dos alunos nas aulas. | | |
| Material - hand puppet: Kim | | |
| Descrição e sequenciação das atividades | | Avaliação/ verificação das aprendizagens |
| Rotina de início (sumário+ lição+ Rocky) | Entrada na sala de aula. Procedimento habitual de escrita do sumário da aula anterior, abertura da aula do dia e escrita da data (com a cooperação dos alunos). O Rocky é dado a um aluno que ainda não tenha tomado conta dele (iniciando uma contagem no aluno que ficou com o Rocky na última aula e terminando no número da lição, o aluno em que a contagem termina toma conta do Rocky durante a aula). | Verificar se os alunos se recordam do que fizeram na aula anterior. Verificar se os alunos autonomamente verificam no caderno o número da lição e a dizem. Verificar se os alunos dizem corretamente a data. Verificar se os alunos conseguem contar até ao número da lição. |
| Números 11-20 | Contar com os alunos de 1 até 20. A professora diz que os alunos já sabem dizer bem os números mas pergunta se os sabem dizer tão bem quanto escrever. | Verificar se os alunos conseguem contribuir para a realização da tabela no quadro e quantos contribuem. |
| | A professora escreve os números de 1 a 10 no quadro por extenso e pergunta aos alunos se a podem ajudar a escrever os que faltam. Pede para alguns números serem apenas ditos e outros para serem ditos e também soletrados. Como os alunos já aprenderam a soletrar é uma oportunidade de relacionar conhecimento novo com conhecimento que necessita consolidação. | Testar o conhecimento do alfabeto através de soletrar alguns números de 11 a 20. |
| Kim | A professora diz aos alunos que hoje têm uma nova aluna. A professora pega no puppet e faz uma pequena encenação em que diz olá, pergunta se está tudo bem, pergunta o nome e a idade. Nesta última pergunta a professora dá especial ênfase e regista no quadro quando a faz pela primeira vez (How old are you?) e regista também a resposta. Os alunos fazem o registo no caderno. | Verificar se os alunos reconhecem as perguntas que são feitas. |
| Fazer tabela no quadro com os nomes e as idades dos alunos | <u>How old are you?</u> perguntar a alguns alunos e preencher uma tabela com os nomes e as idades. A professora faz agora a pergunta como: How old is (nome de um aluno)? Após várias repetições a professora introduz he/she (fazendo também o registo no quadro). Os alunos copiam os registos do quadro para o caderno, exceto a tabela das idades que foi apagada. | Verificar se os alunos conseguem responder às diferentes perguntas. Verificar se os alunos conseguem distinguir he/she e se o conseguem aplicar corretamente. |
| Idade daqui a... | A professora diz (por exemplo): Lucas is 9 years old. In 5 years, in the future, Lucas will be.... A professora faz o registo desta frase no formato de conta de somar e com os alunos conta pelos dedos que idade terá o Lucas daqui a 5 anos e escreve a resposta no quadro em algarismo e por extenso. Os alunos praticam com diversas repetições. | Verificar se os alunos têm menos dificuldade no cálculo em relação ao que se pôde verificar na primeira avaliação. |

Hand puppet: Kim



ANEXO D – PLANIFICAÇÃO 4 E MATERIAIS DE APOIO

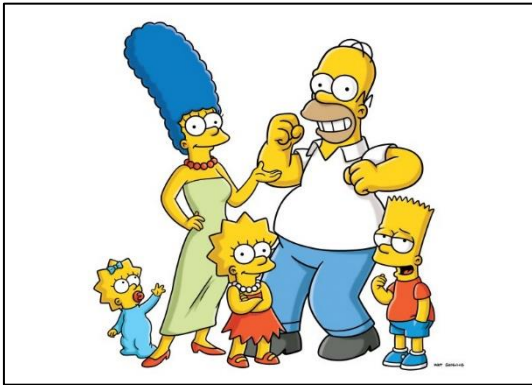
| | | |
|---|---|---|
| Module Family members, descrição física Possessive case | | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens - No 3º ano os alunos já aprenderam graus de parentesco (brother, sister, mother, father, grandfather, grandmother, aunt, uncle, cousin). | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) - Léxico e Gramática: 6. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados: Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/our body 7. Usar lexical chunks ou frases que contenham: Possessive Case: 's/'. | | |
| Objetivos da aula - Rever os graus de parentesco (conteúdo do 3º ano) - Estabelecer relações de parentesco através do uso do caso possessivo - - - - Descrever fisicamente pessoas com características distintas usando adjetivos. | Material - Excerto da introdução dos Simpsons. - Cópia da árvore genealógica dos Simpsons (extended family) para os alunos - Flashcards com as diferentes personagens (extended family). - Imagem com a família dos Simpsons (nuclear family). | |
| <i>Descrição e sequenciação das atividades</i> | | <i>Avaliação/ verificação das aprendizagens</i> |
| Rotina de início (sumário + lição + Rocky) | Entrada na sala de aula. Procedimento habitual de escrita do sumário da aula anterior, abertura da aula do dia e escrita da data (com a cooperação dos alunos). O Rocky é dado a um aluno que ainda não tenha tomado conta dele (iniciando uma contagem no aluno que ficou com o Rocky na última aula e terminando no número da lição, o aluno em que a contagem termina toma conta do Rocky durante a aula). | Verificar se os alunos se recordam do que fizeram na aula anterior. Verificar se os alunos autonomamente verificam no caderno o número da lição e a dizem. Verificar se os alunos dizem corretamente a data. Verificar se os alunos conseguem contar até ao número da lição. |
| Simpsons Intro | Visualização de um curto vídeo de introdução de um episódio dos Simpsons. Who are they? A professora espera que os alunos reconheçam e digam que são os Simpsons. What are they? Are they friends? Are they teachers and students? É esperado que os alunos identifiquem os Simpsons como uma família. | Verificar se os alunos reconhecem as personagens e conseguem identificar a relação entre elas. |
| Family tree | A professora entrega a cópia da árvore genealógica aos alunos. Indica aos alunos para escreverem: ** Family tree ** e colarem a imagem em baixo. | Verificar a capacidade de cooperação dos alunos na construção da árvore. |

| | | |
|---|--|---|
| | Enquanto os alunos colam a professora aproveita para desenhar a estrutura/ ramos da árvore genealógica dos Simpsons e coloca apenas a Lisa no local correto da árvore, nos restantes espaços coloca números. Após os alunos terem colado a cópia no caderno, a professora escreve no quadro, ao lado da árvore genealógica, Number 1 is mum (por exemplo). Apaga o número 1 da árvore e escreve mum no sítio. Tendo em conta que os alunos já trabalharam os graus de parentesco no ano anterior, e conhecem a estrutura típica de uma árvore genealógica a professora contará com a cooperação dos alunos na substituição dos números por graus de parentesco (sempre tendo como base de referência a Lisa que é a única personagem já colocada no quadro). Neste exercício é usada a estrutura: Number ... is ..., para a substituição dos números pelas palavras corretas. A frase Number... is... é apagada e não será alvo de registo no caderno. | |
| Graus de parentesco (possessive case) | Após a colocação de todos os graus de parentesco há mudança de atividade. <u>[We know Lisa has a mum, a sister, a brother, ... But we need to know who they are...]</u> A professora começa por exemplificar: This is Bart. Bart is Lisa's brother./ This is Marge. Marge is Lisa's mum. Em simultâneo a professora coloca a imagem das personagens no local correto e faz o registo no quadro dos dois exemplos. Os alunos repetem o que foi escrito no quadro com a orientação da professora. Os alunos fazem o registo no caderno dos dois exemplos. A professora vai mostrando as diferentes personagens e pede aos alunos que a vão ajudando a colocar as personagens no local correto usando a estrutura das frases que foram registadas. | Verificar se os alunos conseguem criar frases usando a estrutura dada e o caso possessivo após ter sido exemplificado. |
| Descrição física | A professora retira a árvore genealógica do quadro e projeta uma imagem com algumas das personagens dos Simpsons. A professora aponta e diz: This is Homer. He is fat and tall. This is Lisa. She is slim and short. Em simultâneo a professora faz o registo no quadro. A professora faz um pequeno esquema com bonecos para distinguir short de tall e slim de fat. Os alunos fazem o registo das frases no caderno e do esquema. | Verificar se os alunos conseguem atribuir diferentes características físicas a diferentes personagens. Verificar se os alunos conseguem atribuir as características físicas com base em comparação de personagens. |

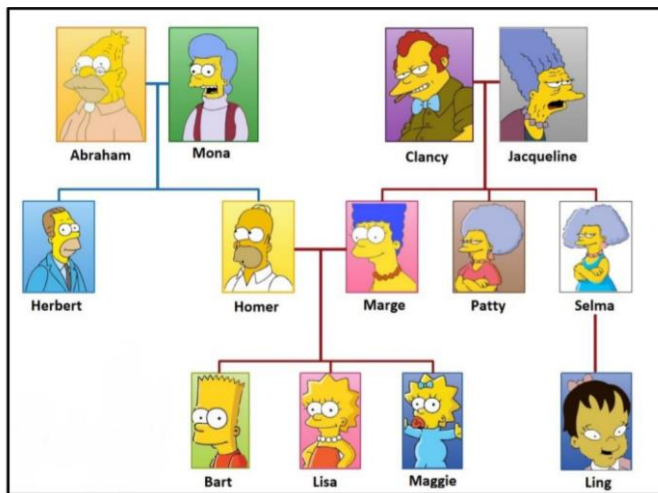
Vídeo de introdução dos Simpsons:

<https://www.youtube.com/watch?v=jfVBrplhH60&t=22s>

Imagem da nuclear family dos Simpsons:



Árvore genealógica dos Simpsons (fotocopiado 4 por página para entregar aos alunos):



Flashcards dos Simpsons:



ANEXO E – PLANIFICAÇÃO 5 E MATERIAIS DE APOIO

| | | |
|---|---|---|
| When is your birthday? + consolidação perguntas/ respostas | | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens - Os alunos já conhecem os meses do ano. | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) - Domínio intercultural: Identificar-se a si e aos outros - Léxico e Gramática: Identificar os meses do ano + Question words | | |
| Objetivos da aula - Rever os meses do ano. - Consolidar algumas perguntas e respostas já conhecidas pelos alunos. - Relembrar a identificação pessoal (nome, país de origem,...). - Perguntar e responder quando é o meu aniversário | Material - Kim - Calendário de 2020 em ponto grande - Meses do ano para colar no calendário - Pequenos cupcakes para os alunos colarem no mês do seu aniversário | |
| Descrição e sequenciação das atividades | | Avaliação/ verificação das aprendizagens |
| Rotina de início (sumário + lição + Rocky) | Entrada na sala de aula. Procedimento habitual de escrita do sumário da aula anterior, abertura da aula do dia e escrita da data (com a cooperação dos alunos). O Rocky é dado a um aluno que ainda não tenha tomado conta dele (iniciando uma contagem no aluno que ficou com o Rocky na última aula e terminando no número da lição, o aluno em que a contagem termina toma conta do Rocky durante a aula). | Verificar se os alunos se recordam do que fizeram na aula anterior. Verificar se os alunos autonomamente verificam no caderno o número da lição e a dizem. Verificar se os alunos dizem corretamente a data. Verificar se os alunos conseguem contar até ao número da lição. |
| Calendar | A professora coloca o calendário de 2020 no quadro e pergunta aos alunos o que é: What's this class? What's wrong with the calendar? (o calendário não tem o nome dos meses). A professora com o apoio dos alunos coloca os meses no local correto, completando assim o calendário. | Verificar se os alunos se recordam dos meses do ano. |
| Kim's birthday | A professora apresenta a Kim aos alunos (Class, we have a new student today! Say hello!) A professora estabelece um diálogo com a Kim para rever algumas das | Verificar como os alunos reagem à presença da Kim. |

| | | |
|------------------------------|---|---|
| | perguntas que os alunos já conhecem e à medida que a professora vai fazendo as perguntas à Kim vai questionando também alguns alunos. A professora pergunta à Kim como está (How old are you?), o seu nome (What's your name?), qual a sua idade (How old are you?), de onde ela é (Where are you from?), qual a sua cor favorita (What's your favourite colour?), qual o seu mês favorito (What's your favourite month?) e pergunta à Kim porque é novembro o seu mês favorito. A Kim responde que é novembro porque é o mês do seu aniversário, a professora fica surpreendida e pergunta à Kim quando é o seu aniversário (When is your birthday?). A Kim diz que o seu dia de aniversário é hoje. A professora fica ainda mais surpreendida e reforça a ideia de o aniversário da Kim ser hoje. A professora decide confirmar com a Kim quando é o seu aniversário (Q: When is your birthday? A: My birthday is in November, it's today.). A turma canta os parabéns à Kim. A professora faz o registo da pergunta e da resposta no quadro (a professora coloca as duas opções de resposta My birthday is in... ou It's in...) e, uma vez mais, pergunta a alguns alunos. Após praticar algumas vezes com os alunos a professora pede aos alunos para registarem no caderno. | Verificar se os alunos conseguem responder a perguntas que já conhecem de aulas anteriores. Verificar se os alunos conseguem responder quando é o seu aniversário. |
| My birthday is in ... | A professora distribui um cupcake a cada um dos alunos e pede para escreverem o seu nome e a sua data de nascimento. A professora exemplifica com um cupcake que desenha no quadro e preenche como se fosse a Kim. A professora vai perguntando aos alunos quando é o seu aniversário e o cupcake é colado no mês correspondente. | |
| Questions and answers | A professora projeta no quadro as perguntas que fez à Kim e as respostas dela e pede aos alunos para copiarem para o caderno e associarem a resposta à pergunta correspondente (através de letras e números). | Verificar se os alunos associam as perguntas às respostas correspondentes. |

Calendário dos Aniversários (após os meses terem sido colocados e após os alunos o terem preenchido com os *cupcakes* dos seus aniversários)



Hand puppet: Kim



ANEXO F – PLANIFICAÇÃO 6 E MATERIAIS DE APOIO

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | Family Do you have ...? Yes , I have. / No, I haven't. How many... have you got? I've got...? | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens - Os alunos já conhecem o nome de alguns graus de parentesco. | | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) Léxico e Gramática - 1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: Verb to have (got). / 4. Identificar membros da família restrita e alargada (mother, grandfather). | | | |
| Objetivos da aula - Conhecer os nomes dos diferentes membros da família. - Perguntar e responder se tenho irmãos, irmãs, primos, primas,... - Perguntar e responder quantos irmãos, irmãs, primos, primas,... tenho. | | Material - carta do Ben (versão escrita em língua alienígena + desenho da família - caixa "tradutora" - Ben e a sua família (bonecos) - Flashcards com os nomes dos elementos da família - Lisa (boneco) - ficha de trabalho | |
| Descrição e sequenciação das atividades | | | Avaliação/ verificação das aprendizagens |
| Rotina de início (sumário + lição + Rocky) | Entrada na sala de aula. Procedimento habitual de escrita do sumário da aula anterior, abertura da aula do dia e escrita da data (com a cooperação dos alunos). O Rocky é dado a um aluno que ainda não tenha tomado conta dele (iniciando uma contagem no aluno que ficou com o Rocky na última aula e terminando no número da lição, o aluno em que a contagem termina toma conta do Rocky durante a aula). | | Verificar se os alunos se recordam do que fizeram na aula anterior. Verificar se os alunos dizem corretamente a data. Verificar se os alunos conseguem contar até ao número da lição. |
| Ben's family | A professora diz aos alunos que recebeu uma carta na escola e que é para eles. A professora diz que a carta apenas diz que veio de Marte e que é para eles e abre o envelope. A professora abre a carta e pega primeiro na folha que está em língua alienígena e pergunta aos alunos se a conseguem ler (as únicas palavras que estão escritas legíveis são Ben e this is my family). A professora diz que tem algo mais dentro do envelope e mostra aos alunos a foto da família do Ben que acompanha a carta. A professora diz que não sabe como ler a carta e pensa um pouco. Após uns segundos a professora mostra o tradutor manual que tem e diz que espera que funcione... A professora pede aos alunos ajuda para o tradutor funcionar, introduz a carta na ranhura de entrada e pede aos alunos para dizerem "work please". | | Verificar se os alunos participam na atividade de apresentação do Ben e da sua família. Verificar se os alunos conseguem ajudar a terminar a árvore genealógica com a colocação dos graus de parentesco nos locais corretos. Verificar se os alunos conseguem formular as respostas e as perguntas usando as novas estruturas. |
| | A professora diz que ouviu algo e faz sinal aos alunos para ficarem em silêncio. A professora retira a carta já em Inglês da ranhura de saída. A professora pega no Ben e fica com ele no quadro colado ao seu lado. A professora começa a ler a carta que o Ben escreveu à turma e à medida que vai lendo a carta e os membros da família vão sendo apresentados, a professora coloca os bonecos no quadro e vai construindo a árvore genealógica. O local onde o Ben deve ser colocado fica apenas com o nome (Ben). Em simultâneo a professora vai colocando os flashcards com o grau de parentesco também no quadro. Após ler a carta a professora com a ajuda da turma e do Ben os graus de parentesco são colocados por baixo das personagens. Ainda com o Ben colado ao seu lado a professora pergunta ao Ben: Do you have cousins? Ao fazer a pergunta ao Ben a professora escreve a frase no quadro. O Ben responde: Yes, I have. Ao ouvir a resposta do Ben a professora faz o registo da frase no quadro. Em seguida a professora pergunta ao Ben: How many cousins have you got? A esta pergunta o Ben responde: I have got two cousins. Uma vez mais a pergunta e a respetiva resposta são registadas no quadro. A professora repete o mesmo processo para brothers e sisters mas desta vez sem fazer o registo no quadro. Após os alunos ouvirem algumas repetições e repetirem eles mesmos a professora pede aos alunos para fazerem o registo das quatro frases no caderno. Em seguida, os alunos praticam as frases, inicialmente a responder a ambas as perguntas e depois a fazerem também as perguntas. Quando surgir uma resposta negativa para a primeira questão (Do you have...?), esta é acrescentada ao registo no quadro e aos registos nos cadernos. A professora explica aos alunos que é equivalente escreverem I have got e I've got e é feito o registo no caderno. | | |
| The Simpsons | A professora apresenta a Lisa à turma usando o boneco da Lisa. A Lisa é fixada no quadro ao lado da professora. As fichas de trabalho são distribuídas pelos alunos. É explicado o que os alunos devem fazer no 1º exercício, deixando serem os alunos a realizarem individualmente o exercício. A professora deixou a família do Ben no quadro propositadamente, mas antes de corrigir o exercício da ficha de trabalho retira a família e projeta a ficha. Segue-se a correção de cada exercício após a realização de cada um individualmente. | | Verificar se os alunos conseguem aplicar o que foi trabalhado ao longo da aula através da realização de uma ficha de trabalho. |

Materials para a atividade "Ben's Family"



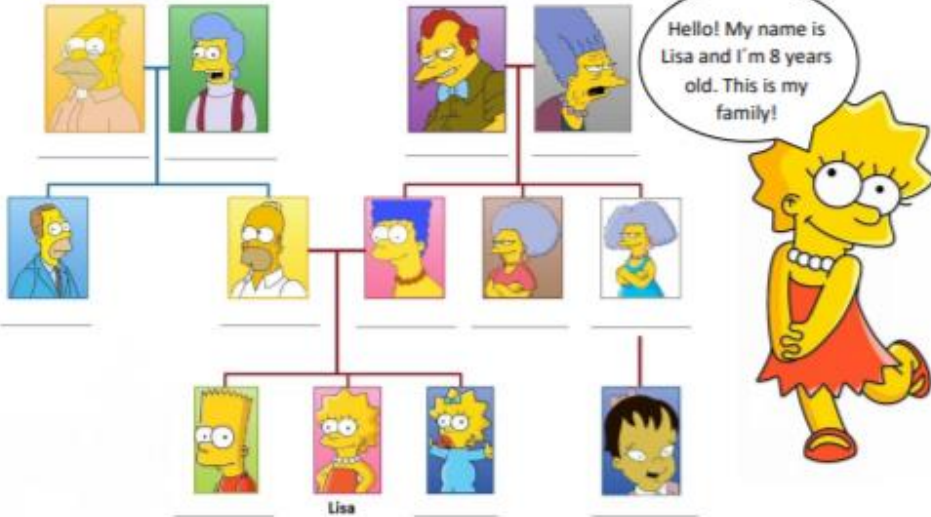
Materials para a atividade "Simpsons"









Ficha de trabalho para a atividade "Simpsons"

Professora estagiária **Beatriz Rodrigues**
Escola Superior de Educação do Porto

1 Look and write



1 Look and write

| | | | |
|---|--------------------|---|------------|
|  | This is my mother. |  | This _____ |
|  | This _____ |  | _____ |
|  | This is _____ |  | _____ |

1 Read and write

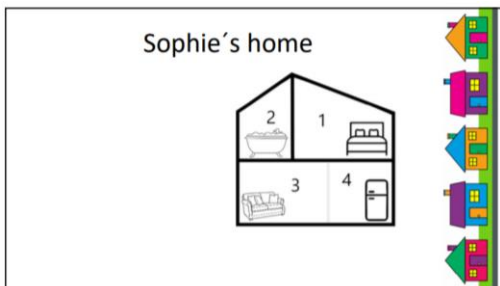
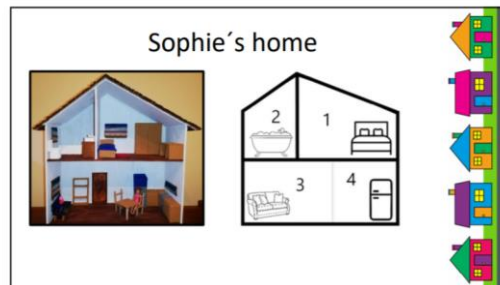
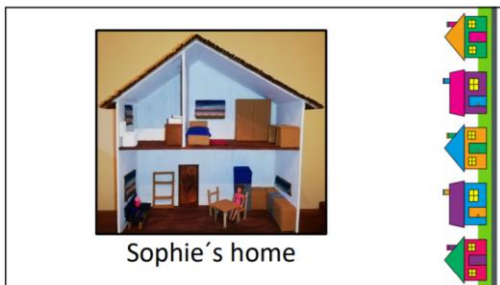


Milhouse: Hello Lisa, how are you?
 Lisa: Hello Milhouse, I'm happy and you?
 Milhouse: I'm happy, too! Have you got brothers or sisters?
 Lisa: _____, I have.
 Milhouse: How many brothers and sisters have you got?
 Lisa: I have got _____ brother and _____ sister.
 Milhouse: Have you got cousins?
 Lisa: _____, _____.
 Milhouse: _____ cousins _____ you _____?
 Lisa: _____.
 Milhouse: That's great! See you later!
 Lisa: See you later!

Sophie's home + Sophie

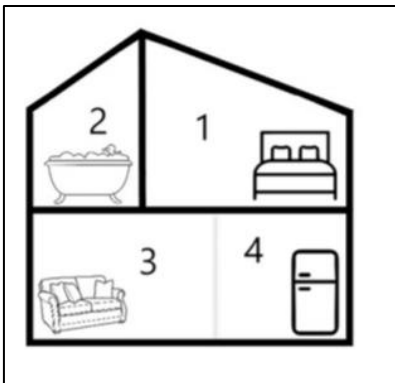


PowerPoint da aula 1





Cópia da casa da Sophie (para distribuir pelos alunos)



Cópia do mobiliário da Sophie (para distribuir pelos alunos)

What's this? 🗑️ ✂️

1. This is a _____
2. This is a _____
3. This is a _____
4. This is a _____
5. This is a _____
6. This is a _____
7. This is a _____
8. This is a _____
9. This is a _____

ANEXO H – PLANIFICAÇÃO 8 E MATERIAIS DE APOIO

| | | | |
|---|---|---|---|
| Aula 2 de 4 da unit plan | Home, Kinds of homes, Community buildings | 4º ano | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> Os alunos são capazes de identificar as divisões da casa e algum mobiliário em Inglês. Os alunos já são capazes de localizar espacialmente pessoas e objetos. Os alunos são capazes de completar palavras em espaços em branco sobre temas previamente estudados. | | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) | | | |
| <u>Compreensão oral/ Listening</u> 4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada 2. Entender frases sobre temas estudados. | | | |
| <u>Leitura/ Reading</u> 2. Compreender frases e textos muito simples 1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens. | | | |
| <u>Interação Oral/ Spoken Interaction</u> 4. Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e previamente preparadas 4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. | | | |
| <u>Produção Oral/ Spoken Production</u> 4. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas 3. Falar sobre temas trabalhados. | | | |
| <u>Léxico e Gramática/ Lexis and grammar</u> 6. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados 4. Identificar vocabulário relacionado com os espaços à nossa volta/ where we live - Divisões da casa. - Locais e edifícios. | | | |
| <u>Domínio Intercultural/ Intercultural Domain:</u> 1.3. Identificar os espaços à nossa volta | | | |
| Objetivos da aula - ser capaz de localizar espacialmente pessoas e/ou objetos. - ser capaz de completar textos sobre vocabulário previamente estudado, usando a informação e ajuda que o texto dá. - identificar alguns edifícios que existem numa cidade. - identificar que artigos se podem adquirir/ conseguir em determinado edifício. | | Material: - Sophie's house + Sophie - PowerPoint da aula 2 - Postcard + envelope - Cópia do postcard (para os alunos) - Cópia da atividade: Where's Sophie? (para os alunos) - Poster do neighbourhood - Artigos relacionados com os diferentes edifícios | |

| <i>Descrição e sequenciação das atividades</i> | | <i>Objetivo da atividade e avaliação e/ou verificação de aprendizagens</i> |
|--|---|---|
| Rotina de início (sumário+ abertura da lesson) | Entrada na sala de aula. Escrita do sumário da aula anterior e abertura da lição. A professora pergunta aos alunos o que fizeram na aula anterior, qual o número da lição, o dia e como está o tempo. | O estabelecimento de uma rotina tem como objetivo criar hábitos de trabalho e estruturar a aula de forma a encadear com o que ficou para trás na aula anterior. |
| Where's Sophie? | A professora coloca a Sophie em diferentes divisões da casa e em diferentes lugares nessas divisões. A professora pergunta: Where's Sophie? Os alunos à medida que a professora vai trocando a Sophie de lugar, vão dizendo onde está a Sophie. A professora a título de exemplo escreve a primeira frase no quadro. Cada aluno recebe uma fotocópia da atividade com as 4 fotografias da Sophie em diferentes locais. Os alunos colam a fotocópia no caderno e realizam a atividade. | Verificar se os alunos são capazes de localizar espacialmente a Sophie utilizando estruturas já conhecidas. |
| Sophie's friends (postcard) | A professora explica que a Sophie que tem muitos amigos em diferentes partes do mundo e que lhes quer enviar um postal sobre a sua nova casa,, porque está muito feliz: Sophie has a lot of friends! Sophie wants to tell them about her new house. But Sophie's friends live far far away... She decided to write a postcard... But... she spilt some water and now she can't read it! Can we help Sophie? Os alunos recebem uma fotocópia cada um com o texto do postcard e completam os espaços com a professora em conjunto. | Verificar se os alunos são capazes de preencher todos os espaços. |
| Sophie needs stamps | Após o postcard estar terminado é necessário enviá-lo pelo correio: Sophie needs to post the postcard. Sophie has got: the postcard, the envelope, the address. But... she needs stamps... Where can we buy stamps? A professora coloca o poster do neighbourhood no quadro. A professora vai fazendo a Sophie percorrer as ruas e em cada edifício perguntas aos alunos: Can Sophie get stamps from the ...? A professora passa por todos os edifícios até chegar aos correios. Por fim: Sophie can get stamps from the post office. | Verificar se os alunos conseguem identificar onde a Sophie pode ou não pode comprar selos. |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| Sophie goes shopping | A professora diz que para além de selos a Sophie precisa de comprar algumas coisas mais. A professora apresenta a shopping list da Sophie e distribui 2 artigos da lista a cada par de alunos. A professora exemplifica a atividade: I've got money. I can get money from the bank. A professora faz o registo das duas frases no quadro e faz mais um exemplo, após a exemplificação explica qual a tarefa a ser desenvolvida em pares. Os alunos fazem a atividade em pares. Cada par responde às duas questões que a professora coloca: What have you got? Where can you get ...? Os alunos colocam os artigos no quadro perto do edifício correspondente. | Verificar se os alunos trabalham de forma positiva em pares. Verificar se os pares de alunos conseguem responder às questões colocadas. |
|-----------------------------|---|--|

*Homework: ex. 23 e ex.24 da página 35 do book.

Sophie's home + Sophie



PowerPoint da aula 2

Sophie's house

Where's Sophie?

Dear friend,
 This is my new home in England. It's a small house.
 There is a living room, a dining room, a kitchen, a bedroom and a bathroom.
 In my living room there is a sofa and a bookcase.
 In my dining room there is a table and two chairs.
 In my kitchen there is a sink and a cooker.
 In my bedroom there is a bed and a wardrobe.
 In my bathroom there is a bath and a toilet.

Love,
 Sophie.

TO: _____

Dear friend,
 This is my new home in England. It's a small house.
 There is a living room, a dining room, a kitchen, a bedroom and a bathroom.
 In my living room there is a sofa and a bookcase.
 In my dining room there is a table and two chairs.
 In my kitchen there is a sink and a cooker.
 In my bedroom there is a bed and a wardrobe.
 In my bathroom there is a bath and a toilet.

Love,
 Sophie.

John
 3725 Nw 24th Street Rd
 Miami Florida 33124



Sophie's neighbourhood

- Sophie's shopping list
- Milk
 - Sweets
 - Biscuits
 - Carrots
 - Onions
 - Rice
 - Bread
 - Pizza
 - Chocolate Mousse
 - Cake
 - Sausages
 - Ice cream
 - Lemons
 - Apple pie
 - Strawberries
 - Cereals
 - Potatoes
 - Chocolates
 - Tomatoes
 - Apples
 - Oranges

Sophie's neighbourhood

Cópia da atividade: Where's Sophie (para distribuir pelos alunos)



Cópia do postcard da Sophie (para distribuir pelos alunos)

Dear friend,

This is my new home in England. It's a small _____.

There is a _____ room, a dining room, a _____, a bedroom and a bathroom.

In my living room there is a _____ and a bookcase.

In my dining room there is a _____ and two chairs.

In my kitchen there is a _____ and a cooker.

In my bedroom there is a _____ and a _____.

In my _____ there is a bath and a toilet.

Love,
Sophie.

Poster do *neighbourhood* da Sophie

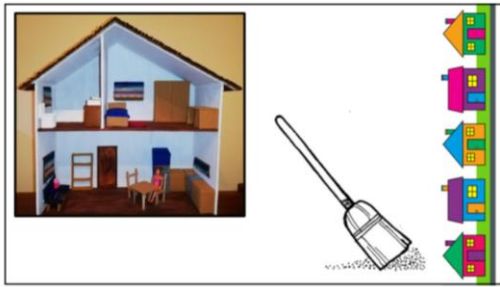


Flaschards magnéticos dos artigos relacionados com os diferentes *community buildings*

– lista de compras da Sophie



PowerPoint da aula 3



Sophie found

A collection of icons. The top row shows a room with a desk and chair, two glasses, and two chairs. The bottom row shows a room with a desk and chair, two boxes, two watches, and two people.

This is a chair.

A girl in a pink dress standing next to a single chair.

That is a chair.

A girl in a pink dress standing next to a single chair.

These are chairs.

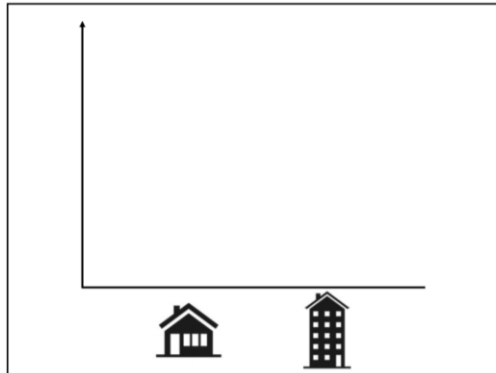
A girl in a pink dress standing next to two chairs.

Those are chairs.

A girl in a pink dress standing next to two chairs.

| | | |
|---|---|--|
| | <p><i>In this class ... boys and girls live in a house.</i> <i>In this class ... boys and girls live in a flat.</i> Os alunos colam no caderno a cópia que a professora distribui com esta informação e completam com o número de alunos e onde vivem.</p> | |
| <p>Sophie's friends</p> | <p>A professora fala novamente dos amigos da Sophie, pergunta aos alunos se recordam a carta que ajudaram a Sophie a escrever para os seus amigos de outras partes do mundo. <i>Class do you remember Sophie's friends from all around the world? Do you remember the letter Sophie sent them?</i> A professora diz que a Sophie já recebeu algumas respostas e mostra as cartas aos alunos.</p> | <p>Esta atividade tem como principal objetivo desenvolver o domínio intercultural (diferentes culturas refletem-se em diferentes casas). Verificar se os alunos são capazes de associar as casas às cartas e aos respetivos países.</p> |
| | <p>A professora diz aos alunos que são 4 cartas, de 4 países diferentes. <i>I've got 4 letters from 4 different countries. 1 from Greenland, 1 from Ghana, 1 from Greece and 1 from Japan.</i> A professora lê com os alunos as cartas, que são projetadas no quadro. E diz aos alunos que em pares vão ter que descobrir qual carta é de qual país e qual casa corresponde a qual carta. <i>You have to connect the letter with the house and with the country.</i></p> | |
| | <p>A professora distribui um conjunto de cartas por cada par ou trio. Os grupos são feitos com a orientação da professora de forma a ficarem o mais equilibrados possível. Após a realização da atividade pelos alunos, são cruzadas as respostas em turma.</p> | |
| <p>Sophie's letter for the class</p> | <p>A professora projeta a carta que a Sophie enviou à turma a pedir para falarem das suas casas. Os alunos, individualmente fazem uma carta para a Sophie sobre a sua casa, usando uma carta modelo que a professora dá.</p> | <p>Esta atividade tem como principal objetivo verificar se os alunos conseguem pôr em prática os conteúdos que têm vindo a ser desenvolvidos.</p> |

PowerPoint da aula 4



Dear friend,
This is my new home in England. It's a small house.
There is a living room, a dining room, a kitchen, a bedroom and a bathroom.
In my living room there is a sofa and a bookcase.
In my dining room there is a table and two chairs.
In my kitchen there is a fridge and a cooker.
In my bedroom there is a bed and a desk.
In my bathroom there is a bath and a toilet.
Love,
Sophie








Dear Sophie,
My home is an African mud house.
The walls are made of mud and the roof is made of straw. My home has got one room. I live there with my entire family.
Love,
Abeeku

Dear Sophie,
 My home is an Igloo. My entire home is made of ice. My home has got one room. I live there with my mum, my dad and my sister.
 Love,
 Anike

Dear Sophie,
 My home is a traditional house. My house is white and blue. There are three bedrooms in my house. I live there with my mum, my dad, my brother and my grandmother.
 Love,
 Gaia

Dear Sophie,
 My home is a traditional Machiya house. My house has got a triangular roof and is made of wood. I live there with my parents and my brothers.
 Love,
 Yuki

| | | |
|--|---|---|
| <p>Dear Sophie, My home is an African mud house. The walls are made of mud and the roof is made of straw. We have to get the water from the well. I live there with my entire family. Love, Anike</p> |  |  |
| <p>Dear Sophie, My home is a Machiya. My house is made of wood. My house has got a triangular roof. I live there with my mum, my dad and my sister. Love, Anike</p> |  | |
| <p>Dear Sophie, My home is a traditional house. My house is white and blue. There are three bedrooms in my house. I live there with my mum, my dad, my brother and my grandmother. Love, Gaia</p> |  | |
| <p>Dear Sophie, My home is a traditional Machiya house. My house has got a triangular roof and is made of wood. I live there with my parents and my brothers. Love, Yuki</p> |  | |



Dear girls and boys,
 I really miss you. I'm in England in my new house. I'm very curious about your houses and your flats. Can you send me a letter?
 Love,
 Sophie



Dear Sophie,
 I miss you too. I live in a flat. There is a living room, a kitchen, a bathroom, a toilet and three bedrooms.
 My bedroom is very cool! There is a bed, a huge bookcase, a sofa, a desk and a chair.
 Love,
 Professora Beatriz

Dear Sophie,
 I miss you too. I live in a flat. There is a living room, a kitchen, a bathroom, a toilet and three bedrooms.
 My bedroom is very cool! There is a bed, a huge bookcase, a sofa, a desk and a chair.
 Love,
 Professora Beatriz

Cópia “Where do you live?” (para distribuir pelos alunos)

Where do you live?

I live in a _____.


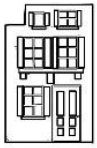
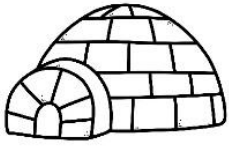
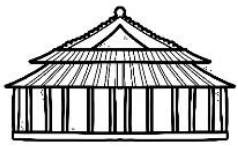
In this class _____ boys and girls live in a house.

In this class _____ boys and girls live in a flat.

Casas magnéticas dos amigos da Sophie:



Cópia dos *postcards* dos amigos da Sophie (para distribuir pelos alunos)

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Dear Sophie, My home is an African mud house. The walls are made of mud and the roof is made of straw. My home has got one room. I live there with my entire family. Love, Abeeku</p> |  | <p>Dear Sophie, My home is a traditional house. My house is white and blue. There are three bedrooms in my house. I live there with my mum, my dad, my brother and my grandmother. Love, Gaia</p> |  |
| <p>Dear Sophie, My home is an Igloo. My entire home is made of ice. My home has got one room. I live there with my mum, my dad and my sister. Love, Anike</p> |  | <p>Dear Sophie, My home is a traditional Machiya house. My house has got a triangular roof and is made of wood. I live there with my parents and my brothers. Love, Yuki</p> |  |

ANEXO K – PLANIFICAÇÃO 11 E MATERIAIS DE APOIO

| | | | |
|---|------|---|---|
| Aula 1 de 4 da unit plan | Pets | 3º ano | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> Os alunos são capazes de identificar através da sua língua materna ou através da apresentação de imagens quais animais podem ser ou não considerados pets. Os alunos acompanham histórias breves e/ou sequências de acontecimentos desde que estes sejam devidamente acompanhados por ilustrações e dramatização. Os alunos já conhecem e identificam estruturas do Inglês que serão utilizadas ao longo desta aula (ex: What's this?; It's a...) | | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) | | | |
| <u>Compreensão oral/ Listening</u> 2. Compreender palavras e expressões simples | | | |
| 6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. | | | |
| <u>Leitura/ Reading</u> 1. Compreender frases e textos muito simples | | | |
| 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido. | | | |
| <u>Interação Oral/ Spoken Interaction</u> 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/ frases simples | | | |
| 4. Responder sobre identificação pessoal. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens. | | | |
| <u>Produção Oral/ Spoken Production</u> 1. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente apresentadas. | | | |
| 2. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. 1. Comunicar informação elementar. | | | |
| <u>Léxico e Gramática/ Lexis and grammar</u> 4. Conhecer de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua | | | |
| 1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: - Verb to have (got). - Question words. | | | |
| <u>Domínio Intercultural/ Intercultural Domain:</u> 1.3. Identificar animais de estimação. | | | |
| Objetivos da aula - explorar o primeiro capítulo da história: This is my dog. - apresentar aos alunos 6 diferentes pets. | | Material: - Powerpoint da aula 1 - capítulo I da história: This is my dog. | |

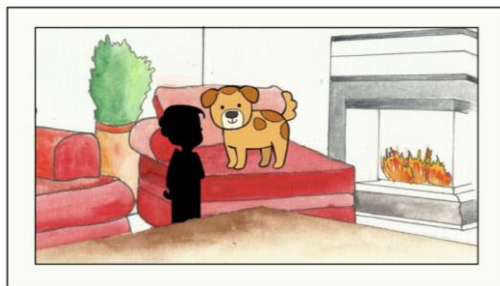
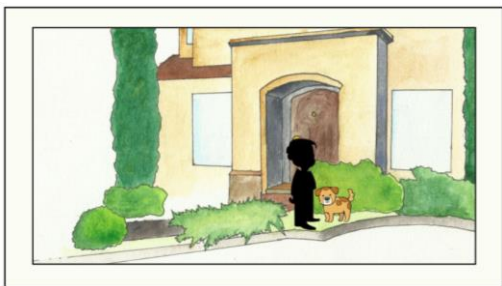
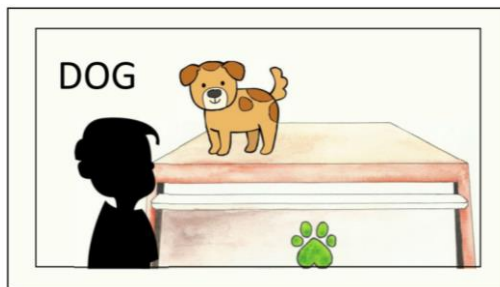
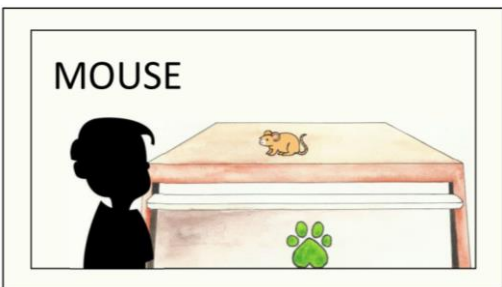
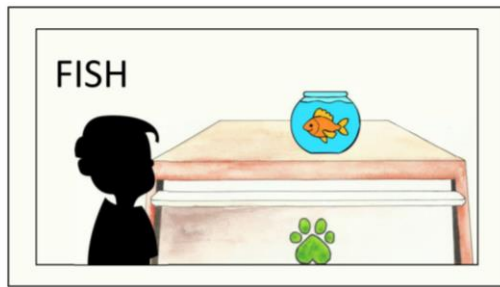
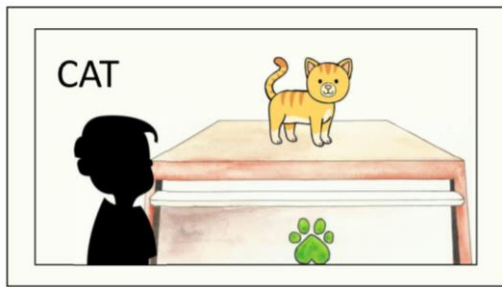
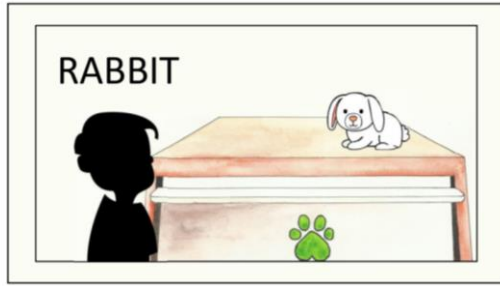
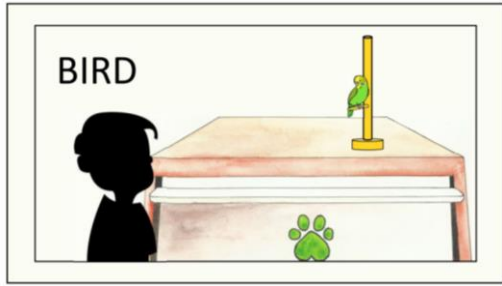
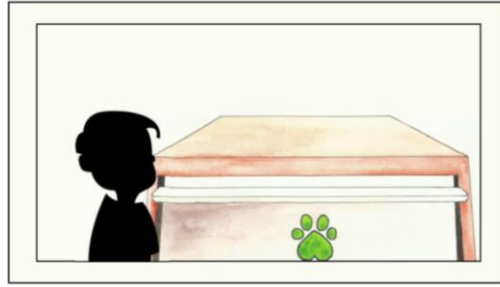
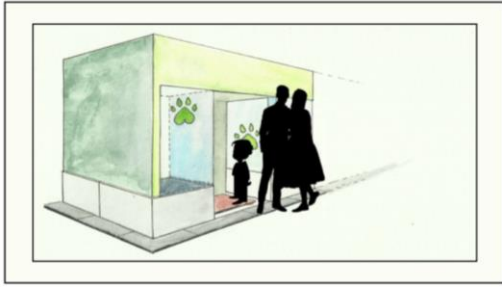
| | | |
|--|--|--|
| - treinar estruturas já conhecidas dos alunos mas com novo vocabulário (What's this?; It's a...). - dizer qual pet ou pets eu tenho (I've got a...) e perguntar (What have you got?). | | - flashcards com os 6 pets presentes no capítulo - cópias para os alunos com os 6 pets |
| Descrição e sequenciação das atividades | | Objetivo da atividade e avaliação e/ou verificação de aprendizagens |
| Rotina de início (lição + calendário de Janeiro) | Entrada na sala de aula. Como é a primeira aula do período a rotina de início da aula é um pouco diferente do habitual: não é necessário escrever o sumário e desta forma os alunos não necessitam recordar o que fizeram na aula anterior. | O estabelecimento de uma rotina tem como objetivo criar hábitos de trabalho e estruturar a aula de forma a encadear com o que ficou para trás na aula anterior. |
| This is my dog - part 1 | A professora pergunta quem gostas de histórias (Who likes stories?) e diz aos alunos que lhes vai contar uma história. A professora explica que nesta aula é apenas a primeira parte da história que está dividida em 3. A história tem como suporte ilustrações que são projetados (de forma a todos os alunos conseguirem facilmente ver). A professora começa por explorar a capa do livro (This is my dog.). A capa do livro tem a particularidade do título ter sido corrigido de "This is a dog" para "This is my dog". A professora pergunta aos alunos qual a diferença entre as frases (What's the difference between saying: this is a dog and this is my dog?) A primeira ilustração da história mostra o Tom e os seus pais junto a uma árvore de Natal. A professora começa por dizer que é Natal e que aqueles são o Tom e o seus pais e que no Natal os pais do Tom vão oferecer-lhe uma prenda especial (It's Christmas and this is Tom, these are Tom's parents, mum and dad. They are going to offer Tom a special present). Para comprar o presente especial os pais do Tom vão com ele a uma pet store porque vão comprar um pet (They are going to a pet store to buy the special present. They are going to buy a pet for Tom.). Nesta fase os alunos são questionados em relação ao que é um pet e uma pet store. Tom doesn't know what pet he wants O menino começa por ver um pássaro mas diz que não quer um pássaro: | Esta atividade tem como objetivo introduzir um novo tema de forma enquadrada em situações reais, que permite aos alunos criarem uma linha de pensamento, e uma ponte para todas as aulas que se seguem desta unidade didática. Ao longo da atividade os alunos participam na narrativa, relembrando quais os animais que foram surgindo. Verificar em que medida uma história incentiva a participação e motiva os alunos para novas aprendizagens. |

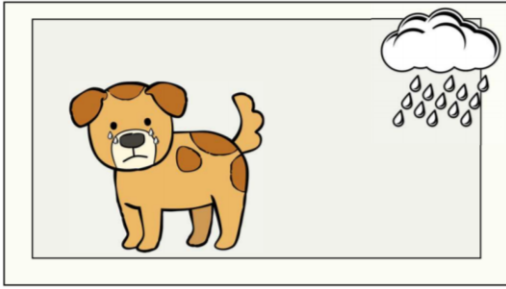
| | | |
|---------------------|--|--|
| | <p>A bird? No! Tom doesn't like birds! Birds have got wings! O menino vai percorrendo a loja e sempre encontrando defeitos ou razões para não querer cada um dos animais com que se depara: A rabbit? No! Tom doesn't like rabbits! Rabbits have got long ears! A cat? No! Tom doesn't like cats! Cats have got a long tail! A fish? No! Tom doesn't like fish! Fish have got fins! A mouse? No! Tom doesn't like mice! Mice are too small! Por fim o menino vê um cão: A dog? Yes! A dog is perfect!!! Dogs haven't got wings! Dogs haven't got long ears! Dogs haven't got a long tail! Dogs haven't got fins! Dogs aren't too small or too big! A dog is perfect! The dog needs a name... Tom thinks... and thinks... and he decides to call the dog Max. O menino compra o cão e leva-o para casa (Tom's parents buy the dog and they take the dog home). Após algumas semanas o cão começa a ficar muito grande e os pais dizem ao menino que vão ter que abandonar o cão (The weeks passed and the dog grew and grew and grew And now the house is too small, and the dog is too big. Tom's parents are nasty people and they say: dog out! Dog out! Dog out! Tom cries they abandon the dog... Max is very sad, Max is alone, Max is crying. A professora aproveita a proximidade da palavra abandonar na língua materna dos alunos e em Inglês, e introduz o tópico do abandono dos animais: It is correct to abandon animals? A professora dá por terminada a primeira parte da história: This is the end of part one (1), stay tuned for part two (2).</p> | |
| What's this? | <p>É feito um levantamento dos pets que apareceram na história. A professora pega nos flashcards e diz: I've got 6 pets here. Do you remember the pets from the story? A título de exemplo mostra um e pergunta: What's this? fazendo o registo da pergunta no quadro. A resposta esperada neste momento é It's a ..., a professora faz este registo por baixo da pergunta. Coloca o pet que já mostrou no quadro aproveitando já para colocar o pet no local adequado para ficar com a mesma estrutura da cópia que vai distribuir aos alunos. A professora vai mostrando os restantes flashcards e perguntando (What's this?) e vai</p> | <p>Esta atividade tem como objetivo sistematizar o vocabulário novo mas usando estruturas já conhecidas pelos alunos (What's this?; It's a...).</p> <p>A professora consegue verificar os alunos que participam e se participam usando a estrutura solicitada.</p> |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | <p>colocando no quadro respeitando a estrutura. Quando já todos os 6 pets estiverem no quadro a professora escreve o título (Pets) por cima da pergunta e pede aos alunos para copiarem o título, a pergunta e a resposta. De forma a rentabilizar o tempo da aula enquanto os alunos fazem o registo no caderno, a professora distribui as cópias. A professora dá instruções aos alunos para colarem no local correto e pede para preencherem o nome dos pets.</p> | |
| One pet, two pets, three pets | <p>A professora retira todos os flashcards do quadro e diz: I've got 6 pets. Shuffle. Shuffle. Shuffle (enquanto baralha os flashcards). A professora retira um flashcard e diz: I've got one (1) pet. Here! What do you think I've got? A professora diz aos alunos Yes, I've got a... ou No, I haven't got a... Quando os alunos adivinharem a professora escreve: I've got a ... and a ... A professora retira um flashcard e diz: I've got two (2) pets. Here! What do you think I've got? A professora diz aos alunos Yes, I've got a... ou No, I haven't got a... Quando os alunos adivinharem a professora escreve: I've got a ... and a ... A professora retira um flashcard e diz: I've got three (3) pets. Here! What do you think I've got? A professora diz aos alunos Yes, I've got a... ou No, I haven't got a... Quando os alunos adivinharem a professora escreve: I've got a ..., a ... and a ... Os alunos fazem o registo das 3 frases no caderno.</p> | <p>Esta atividade tem como objetivo introduzir e praticar uma das estruturas novas que faz parte desta unidade didática (I've got a...).</p> <p>Verificar quais alunos participam de forma mais ativa na atividade e incentivar a participação de toda a turma.</p> |

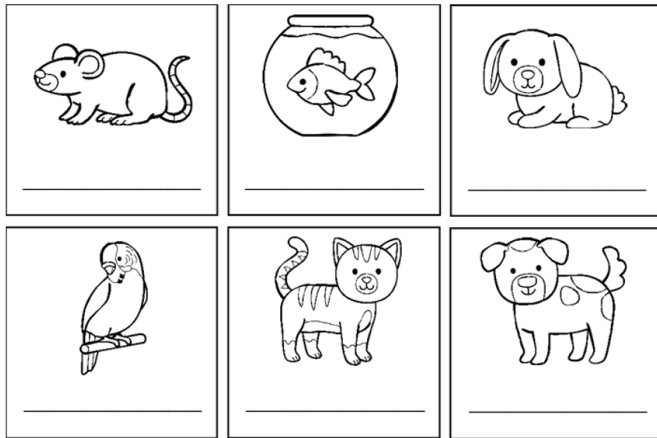
PowerPoint da aula 1







Cópia dos *pets* presentes na história (para distribuir pelos alunos)



Flashcards dos *pets* presentes na história



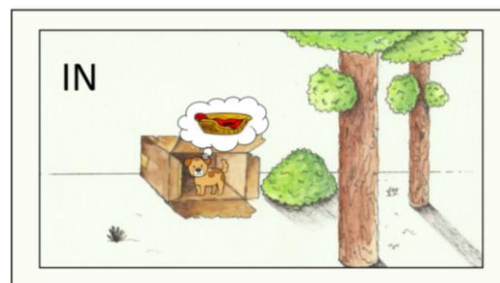
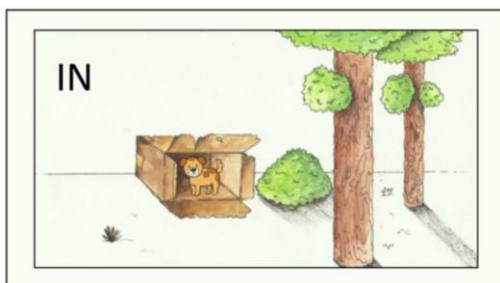
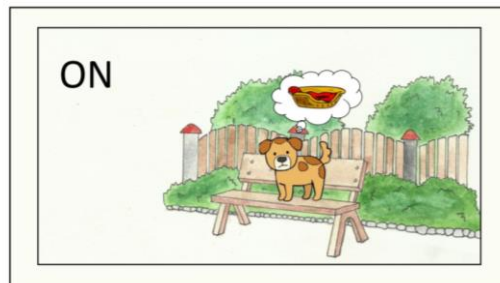
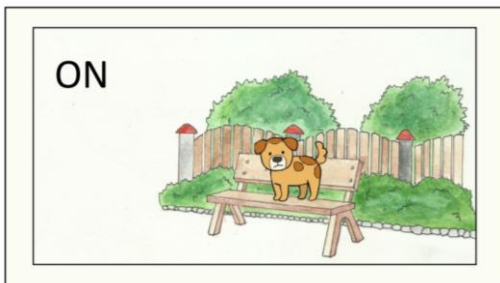
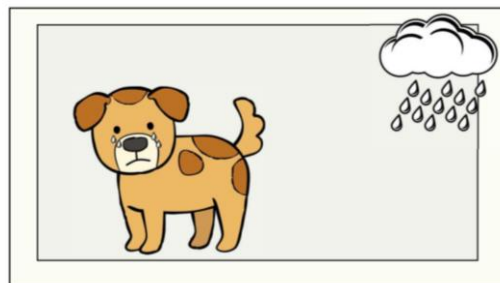
ANEXO L – PLANIFICAÇÃO 12 E MATERIAIS DE APOIO

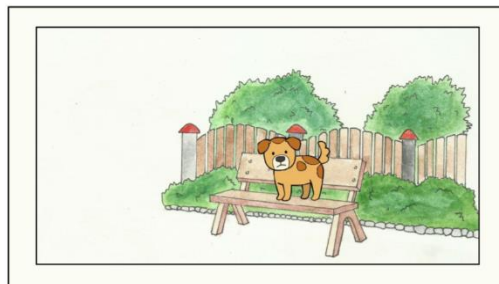
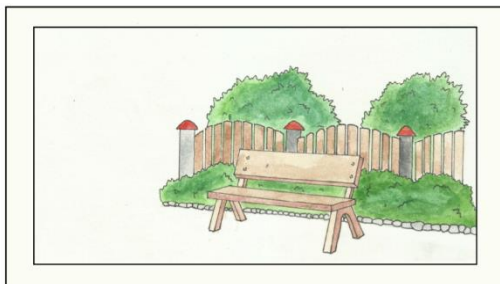
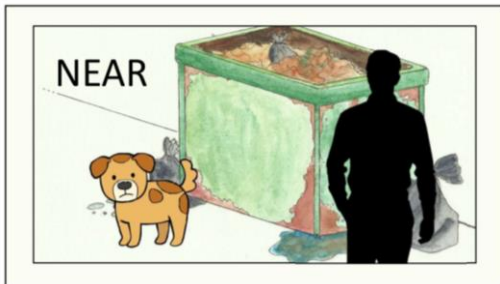
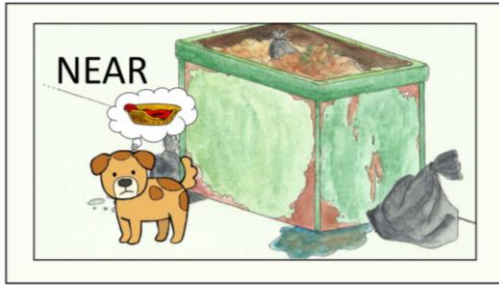
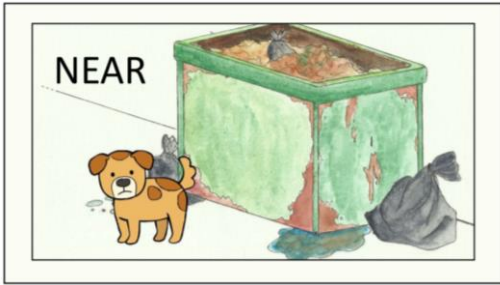
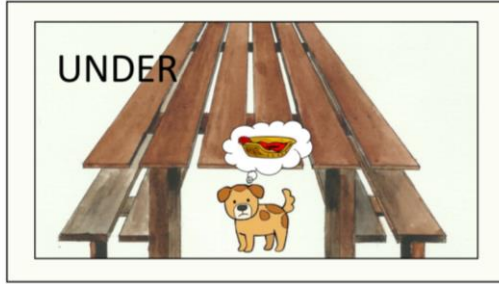
| | | | |
|--|-------------|---|---|
| Aula 2 de 4 da unit plan | Pets | 3º ano | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> Na aula anterior os alunos já ouviram a primeira parte da história: This is my dog. Os alunos já conhecem o nome de 6 pets em Inglês. Os alunos já conhecem algumas formas de localizar espacialmente objetos (in, on, under). | | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) | | | |
| <u>Compreensão oral/ Listening</u> 2. Compreender palavras e expressões simples | | 6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. | |
| <u>Leitura/ Reading</u> 1. Compreender frases e textos muito simples | | 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido. | |
| <u>Interação Oral/ Spoken Interaction</u> 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/ frases simples | | 4. Responder sobre identificação pessoal. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens. | |
| <u>Produção Oral/ Spoken Production</u> 1. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente apresentadas. | | 2. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. 1. Comunicar informação elementar. | |
| <u>Léxico e Gramática/ Lexis and grammar</u> 4. Conhecer de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua | | 1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: - Prepositions of Place: in, on, under, near. | |
| <u>Domínio Intercultural/ Intercultural Domain:</u> | | 1.3. Identificar animais de estimação. | |
| Objetivos da aula - explorar o segundo capítulo da história: This is my dog. - apresentar 2 novos pets - Localizar espacialmente animais e objetos (in, on, under, near) | | Material: - Powerpoint da aula 2 - capítulo I da história: This is my dog. - flashcards com os 6 pets presentes no capítulo | |

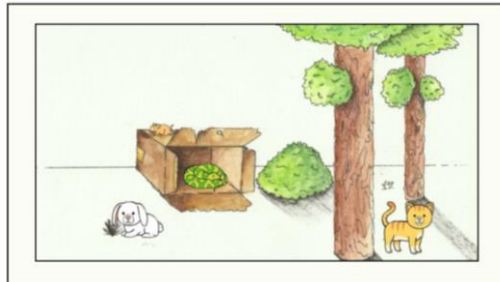
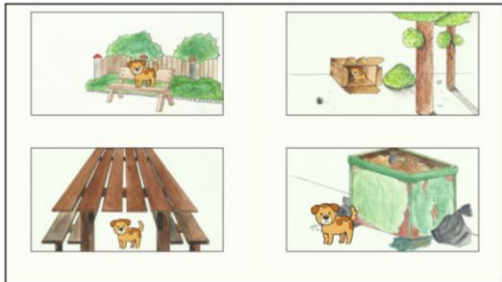
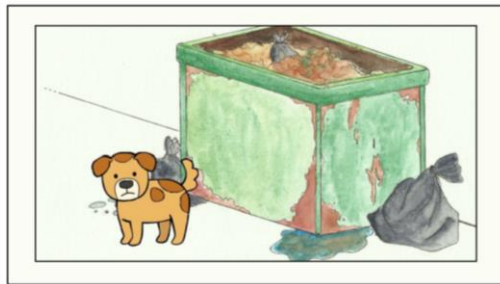
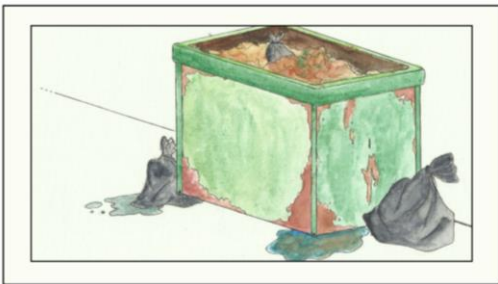
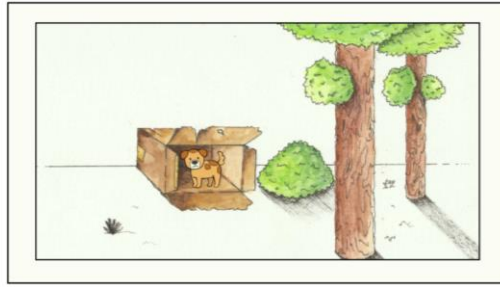
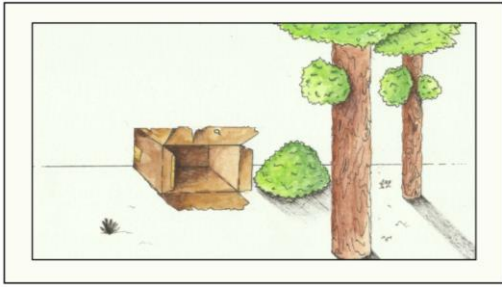

| | | |
|---|--|---|
| - dizer qual pet ou pets eu tenho ('I've got a...') e perguntar (What have you got?). | | - flashcards com os 2 pets que não estão presentes na história - cópias para os alunos com os 2 pets que não estão presentes na história - ficha de trabalho localização espacial |
| <i>Descrição e sequenciação das atividades</i> | | Objetivo da atividade e avaliação e/ou verificação de aprendizagens |
| Rotina de início (sumário + lição) | A professora pergunta aos alunos o que fizeram na aula anterior: Class what did we do last lesson? A professora escreve o sumário e abre a lição com a cooperação dos alunos. | O estabelecimento de uma rotina tem como objetivo criar hábitos de trabalho e estruturar a aula de forma a encadear com o que ficou para trás na aula anterior. |
| Part I - recap | Os alunos relembram o que viram na part I da história: Last lesson we saw part one of the story. What happened? | Verificar o que os alunos retiveram da história e que partes da história foram mais significantes para eles. |
| Was the ... in the story? | A professora coloca os flashcards dos pets no quadro utilizando a estrutura da cópia e acrescentando do lado direito a snake e a turtle. A professora vai apontando para os animais e perguntando: Was the ... in the story? Após ter sido feita uma revisão de todos os animais a professora distribui a cópia dos dois animais em falta (snake e turtle). Os alunos preenchem o nome do animal e colam a cópia no caderno. | Verificar se os alunos conseguem identificar quais os pets que estavam na história e quais não estavam. |
| This is my dog – part 2 | A professora introduz a história dizendo que na última aula contou a parte I e pergunta à turma se está pronta para a parte II. A professora retoma a história com o Max triste e sozinho na rua. Max is alone in the streets. Max is very very sad. A professora diz que o Max precisa de um sítio para dormir e que vai até ao parque: Max needs a place to sleep. He goes to the park... | Com a continuação da história e a sua separação em 3 partes, os alunos conseguem tornar as suas aprendizagens significativas e contextualizadas. Verificar se os alunos acompanham a narrativa e participam ajudando a contar eles mesmos a história. |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | <p>O Max vai a diferentes locais procurar um bom sítio para dormir mas não encontra nenhum, o Max tem saudades da sua antiga cama: Max is on the bench. Is a bench a good place to sleep? No! I miss my bed! Max is in a box now. Is a box a good place to sleep? No! I miss my bed! Max is under a table. Is a table a good place to sleep? No! I miss my bed! Max is near a rubbish bin. He doesn't find a place to sleep. I miss my bed! Um senhor que passa perto do Max, vê o Max e decide levá-lo para um canil: A man sees Max near the rubbish bin and takes him to a kennel. A professora conclui dizendo: Max is in a cage now. He has a place to sleep but Max is very sad. A professora dá por terminada a segunda parte da história: This is the end of part two (2), stay tuned for part three (3).</p> | |
| Where's the dog? | <p>Para reforçar a localização espacial a professora mostra um cenário de cada vez (sem o cão) e pergunta: Where's the dog? Após os alunos localizarem espacialmente o cão nos 4 cenários apresentados a professora distribui uma ficha de trabalho em que tudo está sistematizado. Os alunos completam as frases A a D com a professora. A professora pede aos alunos para fazerem os restantes exercícios da ficha. A ficha de trabalho é corrigida em turma.</p> | <p>Verificar se os alunos são capazes de localizar espacialmente os pets. Verificar se os alunos são capazes de fazer o exercício da ficha de trabalho autonomamente.</p> |

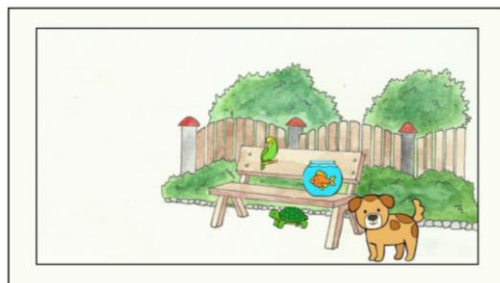
PowerPoint da aula 2






1. The mouse is _____ the box.
2. The snake is _____.
3. The _____ is _____ the tree.
4. _____ rabbit _____
_____ box.





5. The dog _____ bench.

6. The bird _____.

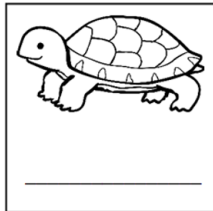
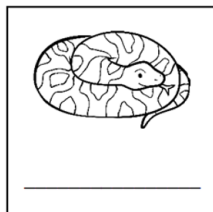
7. The turtle _____.

8. The fish _____.

Flashcards dos pets presentes na unidade didática



Cópia dos *pets* que não estão presentes na história (para distribuir pelos alunos)

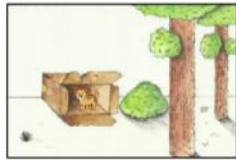


Ficha de trabalho de sistematização da localização espacial (para distribuir pelos alunos)

Professora estagiária **Beatriz Rodrigues**
Escola Superior de Educação do Porto



A



B



C



D

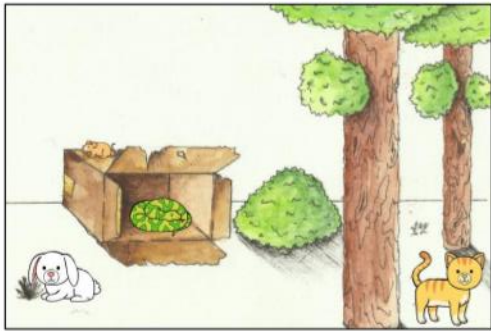
A) The dog is _____ the bench.

B) The dog is _____ the box.

C) The dog is _____ the table.

D) The dog is _____ the table.

1 Look and write



Picture 1



Picture 2

Picture 1

1. The mouse is _____ the box.

2. The snake is _____.

3. The _____ is _____ the tree.

4. _____ rabbit _____ box.

Picture 2

5. The dog _____ bench.

6. The bird _____.

7. The turtle _____.

8. The fish _____.

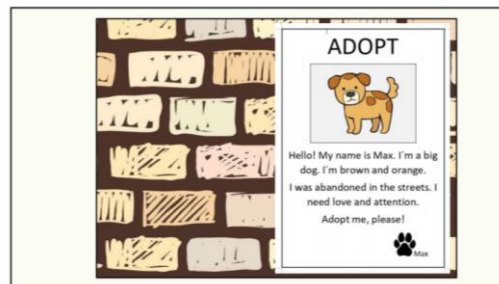
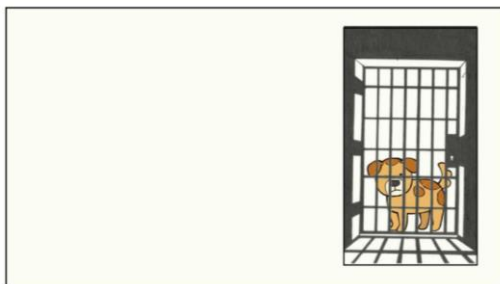
ANEXO M – PLANIFICAÇÃO 13 E MATERIAIS DE APOIO

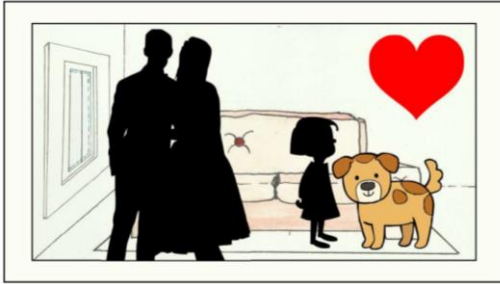
| | | | |
|--|------|---|---|
| Aula 3 de 4 da unit plan | Pets | 3º ano | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos já ouviram a parte 1 e a parte 2 da história • Os alunos já identificam o nome de alguns pets • Os alunos já reconhecem o conceito abandon e adopt em Inglês • Os alunos já identificam as cores em Inglês • Os alunos sabem falar sobre identificação pessoal (dizer o nome e a idade). | | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) | | | |
| <u>Compreensão oral/ Listening</u> 2. Compreender palavras e expressões simples | | | |
| | | 6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. | |
| <u>Leitura/ Reading</u> 1. Compreender frases e textos muito simples | | | |
| | | 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido. | |
| <u>Interação Oral/ Spoken Interaction</u> 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/ frases simples | | | |
| | | 4. Responder sobre identificação pessoal. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens. | |
| <u>Produção Oral/ Spoken Production</u> 1. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente apresentadas. | | | |
| | | 2. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. 1. Comunicar informação elementar. | |
| <u>Léxico e Gramática/ Lexis and grammar</u> 4. Conhecer de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua | | | |
| | | 1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: - Adjectives - Verb to have (got) - Present Simple - Question words | |
| <u>Domínio Intercultural/ Intercultural Domain:</u> | | | |
| | | 1.3. Identificar animais de estimação. | |

| | | |
|--|--|--|
| Objetivos da aula - explorar o terceiro, e último, capítulo da história: This is my dog. - senbilização para o abandono e a adoção de animais de estimação. - saber perguntar: Have you got a pet?; e saber responder: Yes, I have./ No, I haven't. - saber perguntar: Which pet have you got?; e saber responder: I've got a... - saber perguntar: Which pet has she/he got?; e saber responder: She/ he has got. | | Material: - Powerpoint da aula 3 - capítulo 3 da história: This is my dog. - cópias do cartaz de adoção do Max para os alunos. - cópias dos dois textos sobre pets que foram usados na aula ('This is Alice'; 'This is Sebastian'). |
| Descrição e sequenciação das atividades | | Objetivo da atividade e avaliação e/ou verificação de aprendizagens |
| Rotina de início (sumário+ lição) | A professora pergunta aos alunos o que fizeram na aula anterior: Class what did we do last lesson. A professora escreve o sumário e abre a lição com a cooperação dos alunos. A professora pergunta aos alunos como está to tempo. | O estabelecimento de uma rotina tem como objetivo criar hábitos de trabalho e estruturar a aula de forma a encadear com o que ficou para trás na aula anterior. |
| Part II - recap | É estabelecido um diálogo com os alunos para relembrar os pontos principais, tendo em conta os conhecimentos linguísticos e o que viram na part II da história: Last lesson we saw part two of the story. What happened? | Verificar o que os alunos retiveram da história e que partes da história foram mais significantes para eles. |
| This is my dog – part 3 | A professora introduz a história dizendo que na última aula contou a parte II e pergunta à turma se está pronta para a parte III. A professora retoma a história com o Max triste no canil. Max is alone in the kennel. Max is very very sad. O canil faz um cartaz para tentarem arranjar uma nova família para o Max, após algumas semanas. Um dia, uma menina vê o cartaz e vai ao canil. A menina apaixonou-se pelo Max quando o vê e decide adotá-lo. A menina leva o Max para casa. A casa da menina é pequena e o Max é grande mas esta família tem um enorme coração. A professora dá por terminada a última parte da parte da história: This is the end of the story. | Com a continuação da história e a sua separação em 3 partes, os alunos conseguem tornar as suas aprendizagens significativas e contextualizadas. Verificar se os alunos acompanham a narrativa e participam ajudando a contar eles mesmos a história. |

| | | |
|---|--|---|
| Adopt don't abandon | A professora volta a projetar o cartaz de adoção do Max e apresenta alguns dados sobre adoção e abandono de animais em Portugal. A professora distribui uma cópia do cartaz a cada aluno. Os alunos colam no caderno. | Momento de reflexão e consciencialização para o não abandono. Verificar se os alunos conseguem associar a palavra abandon e adopt ao seu significado, tendo em consideração a proximidade das palavras em Inglês ao seu correspondente na sua língua materna. |
| I've got a pet. Her name is Alice | A professora apresenta o seu pássaro à turma: I've got a pet: It is a small parrot. It's a lovebird. Her name is Alice. She is two years old. She is yellow and red. Com a ajuda da turma a professora preenche o Pet ID da Alice: species, name, age, colours A professora distribui uma cópia do texto e do Pet ID a cada aluno. Os alunos colam no caderno. | Verificar se os alunos são capazes de preencher espaços com informação dada previamente estudada. Com o aparecimento de um novo pet para o Tom, o menino da história que abandonou o Max, é expectável que os alunos se manifestem para o facto do Tom ter um novo animal. |
| Tom has got a lizard. His name is Sebastian. | A professora apresenta o novo pet do Tom à turma, um lizard. O Tom é o primeiro dono do Max da história. Tom has got a new pet. It is a <u>lizard</u> . His name is <u>Sebastian</u> . He <u>five</u> months old. He is <u>green</u> . Neste Segundo texto os alunos têm o ID preenchido e faltam palavras no texto (sublinhadas). A professora distribui uma cópia aos alunos e em conjunto realizam a atividade. Os alunos colam no caderno | |
| I've got/ He/she has got. | A professora trabalha duas estruturas distintas com os alunos: - Have you got a pet?; Yes, I have. No, I haven't. - Which pet have you got? I've got a... A professora trabalha ambas as estruturas com os alunos através da exemplificação e da prática, após estas já terem sido suficientemente trabalhadas a professora passa então para a terceira pessoa do singular. Esta atividade para ser mais rentável e todos os alunos terem pets, a professora distribui um cartão com pets diferentes, entre si, aos alunos. Para tornar a atividade mais realista a professora recorre a imagens de animais reais. | Verificar se os alunos são capazes de responder e perguntar usando as estruturas apresentadas. |

PowerPoint da aula 3






THE END

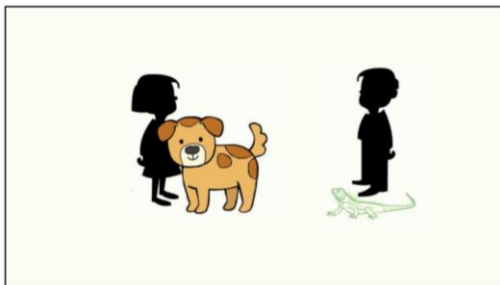



In Portugal 10000 pets are abandoned per year




I've got a pet. She is a small parrot. She's a lovebird. Her name is Alice. She's two years old. Alice is yellow and red.

| | |
|--|--|
| Pet: Size: Name: Age: Colours: |  PET ID |
|--|--|





Tom has got a pet. He is a _____ lizard.
 His name is _____. He's _____ old.
 Sebastian is _____.

| | |
|--|--|
| Pet: lizard Size: small Name: Sebastian Age: 5 months old Colours: green |  PET ID |
|--|--|

Cartaz de adoção do Max (para distribuir pelos alunos)

ADOPT




He is a big dog. He's brown and orange.



He was abandoned in the streets.

He needs love, care and attention.



Adopt him!



Pet ID – lizard (para distribuir pelos alunos)

| | |
|---|--|
|  | <p>Tom has got a pet. He is a _____ lizard.</p> <p>His name is _____. He's _____ old.</p> <p>Sebastian is _____.</p> |
| <p>Species: lizard Size: small Name: Sebastian Age: 5 months old Colours: green</p> |  PET ID |

Pet ID – parrot (para distribuir pelos alunos)

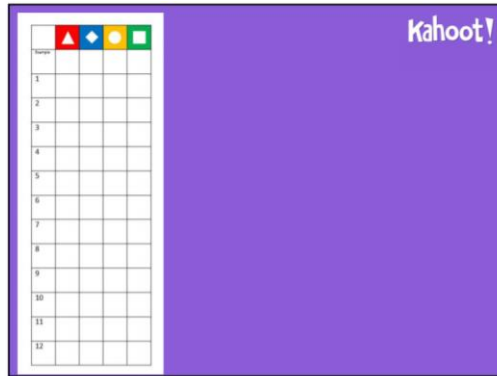
| | |
|--|---|
|  | <p>I've got a pet. She is a small parrot. She's a lovebird.</p> <p>Her name is Alice. She's two years old. Alice is yellow and red.</p> |
| <p>Species: parrot (lovebird) Size: small Name: Alice Age: 2 years old Colours: yellow and red</p> |  PET ID |

ANEXO N – PLANIFICAÇÃO 14 E MATERIAIS DE APOIO

| | | | |
|---|------|--------|---|
| Aula 4 de 4 da unit plan | Pets | 3º ano | Escola Superior de Educação do Porto Mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB Professora Estagiária Beatriz Rodrigues |
| Contextualização das aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> Os alunos já ouviram a história completa. Os conteúdos apresentados nesta aula são alvo de consolidação, nenhum dos conteúdos é novidade. Os alunos compreendem instruções simples. Os alunos identificam as cores em Inglês | | | |
| Metas Curriculares (específicas desta aula, inclui diversas outras comuns a todas as outras aulas) | | | |
| <u>Compreensão oral/ Listening</u> 2. Compreender palavras e expressões simples | | | |
| 6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. | | | |
| <u>Leitura/ Reading</u> 1. Compreender frases e textos muito simples | | | |
| 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido. | | | |
| <u>Interação Oral/ Spoken Interaction</u> 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/ frases simples | | | |
| 4. Responder sobre identificação pessoal. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens. | | | |
| <u>Produção Oral/ Spoken Production</u> 1. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente apresentadas. | | | |
| 2. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. 1. Comunicar informação elementar. | | | |
| <u>Léxico e Gramática/ Lexis and grammar</u> 4. Conhecer de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua | | | |
| 1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: - Adjectives. - Prepositions of place. - Verb to have (got). - Present Simple. - Question words. | | | |
| <u>Domínio Intercultural/ Intercultural Domain:</u> 1.3. Identificar animais de estimação. | | | |

| | | |
|---|--|---|
| Objetivos da aula - consolidar os conteúdos da unidade didática | | Material: - Powerpoint Pets Game (modelo kahoot) - Cópia com a tabela de respostas para cada grupo - Animais, um por aluno para identificar as equipas - Tabela de pontuação Cartões de resposta (1 conjunto por grupo) |
| Descrição e sequenciação das atividades | | Objetivo da atividade e avaliação e/ou verificação de aprendizagens |
| Rotina de início (sumário+ lição) | A professora pergunta aos alunos o que fizeram na aula anterior: Class what did we do last lesson. A professora escreve o sumário e abre a lição com a cooperação dos alunos. A professora pergunta aos alunos como está o tempo. | O estabelecimento de uma rotina tem como objetivo criar hábitos de trabalho e estruturar a aula de forma a encadear com o que ficou para trás na aula anterior. |
| Pets Game | Na presente aula vai ser realizado um jogo, usando o modelo Kahoot, mas sem recorrer a dispositivos móveis. O jogo vem na continuidade da história que os alunos trabalharam nas 3 aulas anteriores desta unidade didática. A professora começa por perguntar se os alunos se recordam da história. Há um diálogo sobre a história e sobre o que os alunos se recordam. <i>Do you remember the story? Can you describe the story?</i> A professora diz que vão jogar um jogo sobre a história. <i>Let's play a game about the story.</i> A professora organiza a turma em grupos. <i>We are going to make groups/ teams. Can you move your chair?</i> A professora explica as regras do jogo: cada equipa tem que pensar na resposta, assinalar na folha e depois levantar o cartão virado para a professora (a professora explica usando o powerpoint com os materiais como suporte). | O objetivo do jogo é consolidar os conteúdos trabalhados ao longo da unidade didática e criar um momento de trabalho de equipa. Verificar se os alunos cumprem as regras do jogo. Verificar se os alunos são capazes de responder corretamente às questões colocadas no jogo. |

| | | |
|--|---|--|
| | To play a game we need to be organized. Os materiais necessários para a realização do jogo são distribuídos. | |
| | A professora começa por fazer com os alunos um primeiro exemplo com os alunos, para os alunos perceberem como funciona o jogo. Class, what's this? It's a turtle... Which colour is the correct answer? Can you show me? A professora mostra a tabela e explica aos alunos como a usar. | |
| | Os alunos respondem às 12 questões do jogo. Entre cada questão são contabilizadas as respostas corretas e é marcado um ponto na tabela da pontuação. | |
| | No fim do jogo é feita uma contagem final da pontuação de cada equipa: Dog's team has got... | |



Question

Image

▲ answer ◆ answer

● answer ■ answer

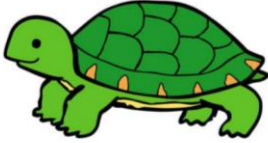
Question

Image

▲ answer ◆ answer

● answer ■ answer

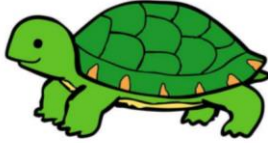
Example - What's this?



▲ It's a turtle. ◆ It's a dog.

● It's a cat. ■ It's a fish.


Example - What's this?



▲ It's a turtle. ◆

● ■


1 What's the name of the story?



▲ This is Tom's dog. ◆ This is my pet.

● This is Max. ■ This is my dog.


1 What's the name of the story?



▲ ◆


● ■ This is my dog.

2 Did Tom like (♥) the bird?




| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> No. Birds are too small. | <input type="checkbox"/> No. Birds have got wings. |
| <input type="checkbox"/> Yes. Birds are perfect. | <input type="checkbox"/> No. Birds are yellow and green. |

2 Did Tom like (♥) the bird?




| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> No. Birds have got wings. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3 Did Tom like (♥) the cat?




| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> No. Cats are too small. | <input type="checkbox"/> No. Cats have got fins. |
| <input type="checkbox"/> No. Cats have got a long tail. | <input type="checkbox"/> No. Cats are too big. |

3 Did Tom like (♥) the cat?




| | |
|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> No. Cats have got a long tail. | <input type="checkbox"/> |

4 Did Tom like (♥) the mouse?




| | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> No. Mice have got long ears. | <input type="checkbox"/> No. Mice are small. |
| <input type="checkbox"/> No. Mice have got wings. | <input type="checkbox"/> Yes. Mice are small. |

4 Did Tom like (♥) the mouse?




| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> No. Mice are small. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5 Where is the dog?



| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> The dog is under the bench. | <input type="checkbox"/> The dog is near the bench. |
| <input type="checkbox"/> The dog is on the chair. | <input type="checkbox"/> The dog is on the bench. |

5 Where is the dog?



| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> The dog is on the bench. |

6 Where is the dog?



- The dog is under the bench.
- The dog is under the table.
- The dog is under the box.
- The dog is under the chair.

6 Where is the dog?



- The dog is under the bench.
- The dog is under the table.
- The dog is under the box.
- The dog is under the chair.

7 Where is the dog?



- The dog is in the box.
- The dog is near the table.
- The dog is under the box.
- The dog is in the bench.

7 Where is the dog?



- The dog is in the box.
- The dog is near the table.
- The dog is under the box.
- The dog is in the bench.

8 Where is the dog?



- The dog is in the rubbish bin.
- The dog is near the rubbish bin.
- The dog is near the house.
- The dog is near the box.

8 Where is the dog?



- The dog is in the rubbish bin.
- The dog is near the rubbish bin.
- The dog is near the house.
- The dog is near the box.

9 Where is the dog?




- The dog is in Tom's house.
- The dog is in the street.
- The dog is in Lucy's house.
- The dog is in the kennel.

9 Where is the dog?



- The dog is in Tom's house.
- The dog is in the street.
- The dog is in Lucy's house.
- The dog is in the kennel.

10 How's Max?




Max is sad.

Max is happy.

Max is sleepy.

Max is hungry.

10 How's Max?



Max is sad.

Max is happy.

Max is sleepy.

Max is hungry.

11 Complete the dialogue



I've got a fish.

I've got a dog and a mouse.

I am Lucy.

I've got a dog.

11 Complete the dialogue




I've got a fish.

I've got a dog and a mouse.

I am Lucy.

I've got a dog.

12 Choose the correct sentence




Tom has got a dog.

Tom has got a dog and a lizard.

Tom has got a snake.

Tom has got a lizard.

12 Choose the correct sentence



Tom has got a dog.

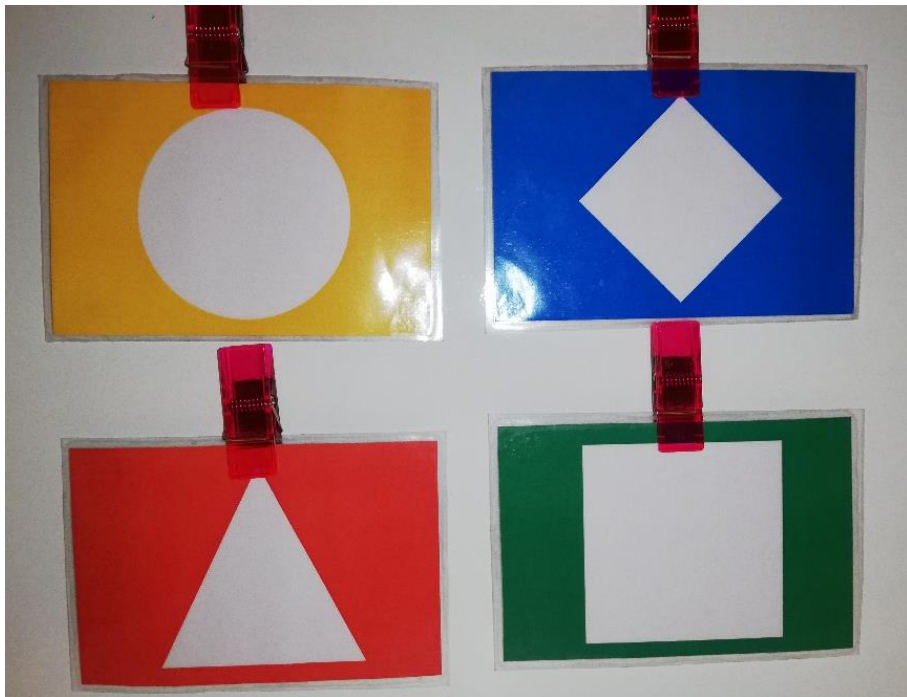
Tom has got a dog and a lizard.

Tom has got a snake.

Tom has got a lizard.



Cartões de resposta (distribuir um conjunto por grupo)



Identificadores dos elementos de cada equipa (distribuir um por alunos, formando as equipas)

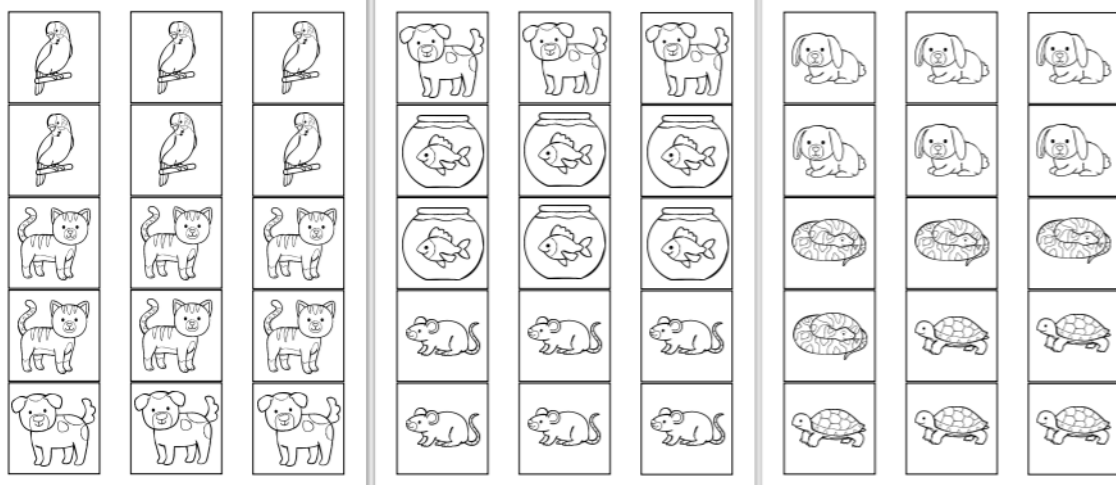


Tabela de respostas (distribuir uma por grupo)





| |  |  |  |  |
|---------|---|---|---|---|
| Example | | | | |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |

Tabela de marcação de pontuação



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**A narrativização da aula: a inclusão das
categorias da narrativa na conceção da aula
de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Maria Beatriz Dias Rodrigues

