

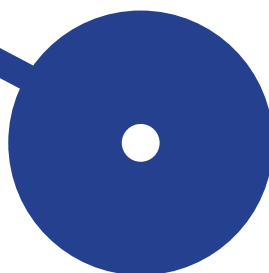
M

MESTRADO  
ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# Abordagens ativas no ensino de inglês como língua estrangeira a crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Julia Arruda Cainelli

06/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Julia Arruda Cainelli**

Abordagens ativas no ensino de inglês como língua estrangeira a crianças no 1.º  
Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, junho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Julia Arruda Cainelli**

**Abordagens ativas no ensino de inglês como língua estrangeira a crianças no 1.º  
Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio**

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

**Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz**

**Porto, junho de 2023**

Aos meus pais, que embarcam nos meus sonhos.

## RESUMO

As abordagens ativas na educação buscam envolver os alunos de forma participativa, incentivando-os a assumir um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem estimula a interação, a colaboração e o pensamento crítico, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa para as crianças. Neste contexto, os alunos são estimulados a desenvolver uma cidadania proativa, através de um engajamento ativo dos alunos em questões sociais, culturais e comunitárias, como é o caso da importância de práticas eco-sustentáveis, promovendo a compreensão dos desafios ambientais, mas também incentiva a busca por soluções e a adoção de comportamentos sustentáveis no dia a dia.

Neste estudo, procuraremos compreender como as abordagens ativas, ancoradas na abordagem de *storytelling*, com recurso a picture books, podem desenvolver tanto competências de compreensão e de produção nos alunos de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como permitir que eles se conectem emocionalmente com os personagens e as situações apresentadas nas histórias, fomentando competências essenciais à criação da sua cidadania, como o pensamento crítico e a criatividade.

Para tal, recorreremos a uma metodologia de índole etnográfica, em que realizámos uma análise documental dos percursos didáticos criados e dos dados recolhidos, como questionários e trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Os resultados demonstram que os alunos desenvolveram competências como o pensamento crítico e criatividade e, ainda, um forte sentido de consciência eco-comportamental.

**Palavras-chave:** abordagens ativas, cidadania, consciência eco-sustentável, ensino de inglês, primeiro ciclo do ensino básico

## ABSTRACT

Active approaches in education seek to involve students in a participatory way, encouraging them to take an active role in their own learning process. This approach encourages interaction, collaboration and critical thinking, providing a more meaningful learning experience for children. In this context, students are encouraged to develop proactive citizenship, through active student engagement in social, cultural and community issues, such as the importance of eco-sustainable practices, promoting understanding of environmental challenges, but also encouraging the search for solutions and the adoption of sustainable behaviors in everyday life.

In this study, we will seek to understand how active approaches, anchored in the storytelling approach, using picture books, can develop both comprehension and production skills in English students in the 1st Cycle of Basic Education, as well as allow them to connect emotionally with the characters and situations presented in the stories, fostering skills essential to the creation of their citizenship, such as critical thinking and creativity.

To this end, we resorted to an ethnographic methodology, in which we carried out a document analysis of the didactic paths created and the data collected, such as questionnaires and works developed by the students.

The results show that students have developed skills such as critical thinking and creativity, as well as a strong sense of eco-behavioral awareness.

**Keywords:** active approaches, citizenship, eco-sustainable awareness, English teaching, first cycle of basic education

# ÍNDICE

<b><u>PARTE I-ABORDAGENS ATIVAS, MEIO AMBIENTE E CIDADANIA.....</u></b>	<b><u>12</u></b>
1.1. A IMPORTÂNCIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DE LÍNGUAS NO 1º CEB.....	17
1.2 OS PICTURE BOOKS COMO RECURSOS CONSCIENCIALIZADORES .....	22
<b><u>2. O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA E CONSCIENCIALIZAÇÃO DO MEIO AMBIENTE NO</u></b>	
<b><u>CONTEXTO DE INGLÊS NO 1º CEB .....</u></b>	<b><u>24</u></b>
2.1. POR UMA CIDADANIA PROATIVA .....	24
2.2. POR UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL.....	27
<b><u>PARTE II – O ESTUDO PRÁTICO .....</u></b>	<b><u>30</u></b>
<b><u>1. DESENHO DO ESTUDO.....</u></b>	<b><u>30</u></b>
1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	30
1.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	31
1.3. PERGUNTAS DE PESQUISA .....	34
1.4. CONTEXTO E AMBIENTE ESCOLAR.....	36
<b><u>1. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....</u></b>	<b><u>38</u></b>
<b><u>2. DE UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS A RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA.....</u></b>	<b><u>42</u></b>
2.1. A CIDADANIA ATIVA COM AUXÍLIO DE ABORDAGENS ATIVAS PODE SER ENSINADA DE MANEIRA EM QUE SEJA SIGNIFICATIVA PARA ALUNOS DE 1 CEB EM INGLÊS? .....	42
2.2. A SALA DE AULA DE INGLÊS PODE SERVIR DE LUGAR PARA A APRENDIZAGEM DE COMPORTAMENTOS ECO SUSTENTÁVEIS?.....	51
2.3. A ABORDAGEM POR RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PODE SER IMPLEMENTADA NA DISCIPLINA DE INGLÊS DO 1.º CEB? .....	58

<b>2.4. QUAL A IMPORTÂNCIA DOS PICTURE BOOKS PARA UMA APRENDIZAGEM E ENSINO ECO-SUSTENTÁVEIS NA SALA DE AULA DE INGLÊS? .....</b>	<b>74</b>
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u></b>	<b><u>76</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAFIA .....</u></b>	<b><u>77</u></b>
<b><u>ANEXO .....</u></b>	<b><u>81</u></b>



## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de abordagens ativas no ensino de línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) justifica-se sobretudo pelo facto de que estas abordagens colocam os alunos como protagonistas da sua própria aprendizagem, promovendo a sua participação ativa, a interação e a co-construção de conhecimento de forma significativa.

De facto, podemos indicar que as abordagens ativas no ensino de línguas despertam o interesse e o empoderamento dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas, já que os estudantes são incentivados a participar, colaborar, explorar e experimentar a língua alvo, no nosso caso de inglês como língua estrangeira, de maneira prática, interativa e, concomitantemente, mais significativa.

A aprendizagem dá-se de forma mais significativa pelo facto de ser contextualizada e mais próxima de contextos reais e significativos. Em vez de se concentrarem apenas na aprendizagem de vocabulário isolado e regras gramaticais desprovidas de contextualização, os estudantes são expostos a situações autênticas de comunicação, em que podem, efetivamente, aplicar a língua em situações mais próximas do dia a dia, o que facilita a compreensão e a retenção de saberes.

Há ainda que sinalizar que as abordagens ativas valorizam o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Ao realizar atividades mais interativas, como jogos, atividades gamificadas, dramatizações, debates e projetos, os alunos têm a oportunidade de praticar e aprimorar as suas competências de comunicação na língua alvo.

Temos ainda que sinalizar que as abordagens ativas estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de análise e síntese. Este tipo de atividades desafiam os alunos a pensar criticamente, a tomar decisões e a construir o seu próprio conhecimento, desenvolvendo assim competências essenciais para o seu desenvolvimento intelectual e aprendizagem ao longo da vida.

Na nossa prática, procurámos ainda fomentar o desenvolvimento de comportamentos eco-sustentáveis no 1º Ciclo do Ensino Básico. Consideramos que a faixa etária em que se encontram os alunos é uma fase da educação crucial para a formação de valores, atitudes e hábitos, e introduzir conceitos de sustentabilidade desde cedo pode contribuir para a construção de uma consciência ambiental nos alunos. Ao introduzir conceitos de sustentabilidade no currículo do 1º Ciclo, os alunos aprendem sobre a importância da proteção do meio ambiente, a necessidade de conservar os recursos naturais e os impactos das ações humanas no planeta. Mais ainda, promover comportamentos eco-sustentáveis no 1º Ciclo ajuda os alunos a entenderem que cada sujeito tem a responsabilidade de cuidar do meio ambiente. Assim sendo, como verificaremos, introduzir a sustentabilidade no ensino básico contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Fomentando práticas interdisciplinares, potenciadas pelo storytelling e o recurso a picture books, verificámos que sustentabilidade oferece a oportunidade de integrar diferentes áreas de conhecimento no currículo do 1º Ciclo. Ao abordar questões ambientais, os alunos têm oportunidade de explorar conceitos de ciências naturais, geografia, matemática, línguas, entre outros.

Tendo como base o anteriormente exposto, este trabalho configura-se num relatório final de estágio, realizado no âmbito do curso de Mestrado de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste relatório, procurar-se-á dar resposta a quatro perguntas de pesquisa, sendo elas: 1) A cidadania ativa com auxílio de abordagens ativas pode ser ensinada de maneira em que seja significativa para alunos de inglês como língua estrangeira no 1.º CEB? 2) A sala de aula de inglês pode servir de lugar para a aprendizagem de comportamentos eco-sustentáveis? 3) A abordagem por resolução de problemas pode ser implementada de forma eficaz na disciplina de inglês do 1.º CEB? 4) Qual a importância de *picture books* para um ensino e aprendizagem eco-sustentáveis na sala de aula de inglês?.

Este trabalho foi aplicado e realizado no ano de 2022 na cidade do Porto em Portugal, com 24 alunos do 4 ano do 1.º CEB, contexto em que tivemos a oportunidade de desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada.

# PARTE I-ABORDAGENS ATIVAS, MEIO AMBIENTE E CIDADANIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discorrer sobre a fundamentação teórica intitulada “Abordagens ativas no ensino de línguas a crianças no 1º CEB”. Assim sendo, procuraremos debruçar a nossa atenção em subtemas como: a importância do trabalho no sentido de uma cidadania proativa na aula de línguas, o meio ambiente e o desenvolvimento de comportamentos eco-sustentáveis no processo de ensino e aprendizagem. Posto isto, esta parte está dividida em secções, nomeadamente: 1) Abordagens ativas no contexto de ensino de inglês no 1º CEB, 2) o desenvolvimento da cidadania e consciencialização do meio ambiente no contexto de inglês no 1º CEB.

## 1. ABORDAGENS ATIVAS NO CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB

*“Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar”  
Loris Malaguzzi*

A escolha por abordagens ativas foi primeiramente feita em razão ao levar os alunos a entenderem seu mundo imediato e seus problemas de uma forma que os mesmos pudessem refletir e levar consigo mesmo para outras esferas da vida, não somente dentro da disciplina de inglês.

As abordagens ativas implicam que os alunos desenvolvam comportamentos de ação perante algo, o que significa que tais alunos precisam estar engajados ao assunto, lendo, ouvindo, sentindo, ou seja, estando fisicamente e emocionalmente engajados para conseguir manipular o objeto, problema e conteúdo de outras maneiras.

A situação-problema, despoletadora de todo o trabalho desenvolvido pela autora-estagiária na sua Prática de Ensino Supervisionada, emanou deste mesmo contexto, tendo como base a Agenda da Sustentabilidade de 2030 da ONU, agenda essa que recomenda objetivos específicos para serem cumpridos por parte dos países e seus governantes, assim como também por parte da população em geral. Neste sentido, a importância de ensinar sobre o meio ambiente aos mais novos, o objetivo 15 "Life on Land", foi o escolhido para base ao problema.

Neste trabalho, a autora decidiu desenvolver a cidadania em âmbito do meio ambiente - com inspiração na agenda de 2030 da ONU- com os alunos do quarto ano de um colégio na cidade do Porto, os quais têm de 8 a 9 anos.

Trabalhando com a abordagem comunicativa experiencial, a escolha da utilização da literatura, nomeadamente de *picture books*, na sala de aula, foi uma escolha baseada em uma maneira de contribuir para a compreensão dos alunos sobre problemas que fazem parte da sociedade de que os alunos também fazem parte, e também como possibilitar que tais problemas, descritos no objetivo 15 da Agenda 2030, resultassem mais acessíveis aos alunos da faixa etária em questão. Posto isto, foi escolhido um *picture book* para a introdução de tópicos sobre como cuidar do meio ambiente e a diferença que os alunos podem fazer em seu ambiente escolar ou pessoal.

A seleção do livro foi pensada no sentido de abordar as metas do objetivo 11 em sala de aula com os alunos, de forma eficaz. Neste sentido, a escolha do *picture book* "The Curious Garden", de Peter Brown (2009), foi feita justamente pela mudança que o personagem principal Liam consegue desenvolver na sua cidade. Esta começa cinzenta e sem vida e ao decorrer do livro se torna colorida e com vida, sob os cuidados do Liam e o cuidado do próprio com as plantas que vivem na cidade.

Com a leitura deste livro, os alunos de língua estrangeira conseguem desenvolver intensamente não somente a competência de leitura em uma segunda língua, mas também competências de comunicação. Segundo Viera (2006), livros como "The Curious Garden" são uma "ferramenta

indispensável para a promoção de uma aprendizagem plurilingue e pluricultural” (Viera, 2006, p. 1).

Por outro lado, a abordagem comunicativa experiencial, enquanto abordagem ativa de ensino e aprendizagem, demanda do aluno que ele seja um participante responsável, crítico e proativo e também concentrado no tipo de aprendizagem proporcionada a ele. Com isso podemos dizer que abordagens ativas conseguem transformar o aluno para um aluno mais complexo, coresponsabilizando-o pelos caminhos de aprendizagem por si trilhados e percorridos.

Segundo os autores Homann e Weikart (1995), a utilização de abordagens ativas no ensino para crianças é um processo complexo. Esse processo refere-se a uma maneira de engajar o aluno a conseguir direcionar, solucionar e discutir os assuntos e ações que o professor leva até a sala de aula, de uma maneira progressiva e sequencial. Segundo a autora Homann (1995), a abordagem ativa implica uma “ação direta em objetos, reflexão sobre ações, resolução de problemas e motivação intrínseca” (p. 16). Assim sendo, a abordagem ativa depende da utilização de objetos materiais, reais ou semi-reais, sendo eles importantes para a discussão entre os alunos, pois convidam os alunos a relacionar a teoria com a prática, e isso levará a criança a entender mais sobre o próprio mundo, pois, a criança precisa interagir com a “realidade” para conseguir entendê-la com mais afinco (Homann, 1995, p. 16).

Segundo William Glasser (1987), a sociedade como um todo está falhando em ver que os alunos querem mais do que somente trabalhar na sala de aula sobre tarefas vazias de conteúdo e desligadas das competências necessárias à sua inserção ativa na sociedade de que fazem parte. De facto, eles também querem satisfazer suas próprias necessidades, essas necessidades podem ser amor, poder, liberdade e diversão. Com as abordagens ativas, é possível dar ao aluno um poder de ação em como que ele terminará o problema da atividade ou a liberdade de escolher como que ele irá prosseguir com a atividade. Com esse poder e liberdade, o aluno também pode escolher trabalhar com cooperação e compartilhamento, atentando às suas necessidades e respondendo mais eficazmente a resoluções de problemas que professor colocará em análise.

Segundo Viera (2006), ao dar o poder de liberdade ao aluno, também pode-se construir uma relação diferente, à qual Mizakumi (1986) se refere quando descreve um ensino tradicional entre professor e aluno:

Constrói-se uma cultura de aprendizagem em que o aluno, o professor e o saber não assumem um papel estático e absoluto, mas sim crítico, dinâmico e criativo. A aprendizagem incide no desenvolvimento não somente de competências acadêmicas, mas também de aprendizagem, estabelecendo-se uma relação estreita entre o aluno, os conteúdos e o processo de aprendizagem. (p. 45)

Sendo assim, tendo o poder de estimular a autorregulação dentro de sala de aula, o professor consegue oferecer ao aluno ferramentas que mais tarde ele vai poder utilizar; a autorregulação, da parte do aluno, é um exercício de autonomia, ou seja, este/a aprende a lidar e a resolver problemas, entre outros. Estas ferramentas segundo Viera (2006) são importantes para o desenvolvimento da consciência crítica, autodeterminação e capacidade de resposta face aos contextos do dia a dia.

Como exercício de autonomia, o aluno também tem possibilidade na autorregulação de identificar o próprio comportamento, permitindo a melhoria em vários aspetos da vida do mesmo. Segundo os pesquisadores Zimmerman e Campillo (2003), a autorregulação também é uma maneira de sentir, agir e pensar como maneira de chegar a metas de aprendizagem escolhidas, dando assim mais poder ao aluno para resolver e interpretar problemas da realidade.

Uma maneira de levar os alunos a pensarem e agirem com mais liberdade é utilizar abordagens ativas, pois estas encorajam os alunos a explorarem, interagirem e serem criativos. Neste contexto, o professor não pode dominar a sala de aula, funcionando como o centro do palco do cenário pedagógico, mas sim ajudar o aluno e ir auxiliando-o durante o processo de ensino e aprendizagem, por forma a que este seja o verdadeiro protagonista.

Segundo os autores Bonwell e Einson (1981), abordagens como estas, que mantêm o aluno engajado fisicamente e emocionalmente, também servem para o desenvolvimento de um aluno ativo. Adicionalmente, defendem que os próprios alunos preferem mais uma abordagem ativa em detrimento de uma abordagem tradicional dentro de sala de aula. As abordagens tradicionais são aquelas que, segundo Mizukami (1986), são centradas no professor, e o aluno somente executa tarefas, diferentemente das abordagens ativas onde o foco é no aluno, e o professor com o auxílio do aluno chega a estratégias de ensino mais significativas, em comum acordo.

Podemos adicionar que as abordagens ativas transformam os alunos a serem um pouco mais do que somente ouvintes, pois eles se transformam em seres com liberdade de pensamento e opiniões dentro de sala de aula.

Neste contexto, o tipo de alunos que participa de abordagens ativas em sala de aula é o de uma criança com a propensão em ser inventor e com uma maior tendência de questionar sobre aspectos que afligem sua própria realidade. A maneira em que eles chegam a respostas é a maneira que as crianças têm de compreender o próprio mundo.

Porém, para essa abordagem funcionar em sala de aula, o aluno precisa de um ambiente em que se sinta segura para poder compartilhar ideias. O ambiente ideal é, segundo o autor Tompkins (1991), uma sala de aula com base de suporte, na qual o professor compartilha do poder com os alunos, onde os alunos podem tanto ter a liberdade de criar, interagir e pedir ajuda para os colegas, quanto o professor também pode interagir com os alunos, podendo ser o iniciador de estratégias, como por exemplo a de resoluções de problemas. Em suma, em uma sala de aula onde o ambiente é de suporte, o aluno e o professor podem dividir o controle, podendo também dividir ideias e ações.

## 1.1. A IMPORTÂNCIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DE LÍNGUAS NO 1º CEB

Neste tópico do trabalho irei discutir como a resolução de problemas pode auxiliar o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de inglês mais eficaz, estimulando o pensamento crítico do aluno. Tendo em conta o arco de Maguerez, procurarei explicar como pode este ser aplicado no sentido do desenvolvimento de uma abordagem problematizadora e consciencializadora.

Conforme as aulas planeadas para a intervenção didática e pedagógica desta autora, os alunos conseguiram agir sobre resoluções de problemas, abordagem esta que, segundo os autores Herman e Waikit (1995), é uma das principais vertentes das abordagens ativas, colocando o aluno como peça central em como desenvolver o problema e o solucionar.

A abordagem por resolução de problemas pode ser utilizada também juntamente com base no arco de Maguerez utilizando a teoria de Berbel (1995; 1998), tendo em conta a estratégia em que os alunos concluem as diferentes etapas, ou seja, identificam o problema, compreendem o mesmo e o solucionam à luz da realidade de que fazem parte.

O arco de Maguerez começou a ser utilizado para a educação como auxílio em aulas de saúde, a que os alunos recorriam para solucionar problemas, segundo Berbel (1995). Contudo, a autora deste trabalho não vê razões para não ser utilizado também em aulas do ensino de inglês, trazendo este ensino para uma vertente mais política e cultural, apontando aos alunos que a língua pode ir além da parte técnica e gramatical.

A autora Berbel (1995) refere que "Não pensamos ensinar o uso de crase através da Problematização, nem a tradução de palavras do português para outra língua, ou o cálculo de certas expressões matemáticas... O que de social, ético, económico ou político estaria aí implicado?" (p. 142).

Porém conforme Ricento (1999) nos indica, o inglês como língua pode ser transformado em algo tanto ideológico quanto político, pelo que qualquer dessas transformações precisam estar ligadas ao estudo socioeconómico, e socio-histórico, onde a língua inglesa pode ser vista tanto como colonialista ou como um meio de pluralismo e internacionalização entre povos. A língua não somente se transforma mas pode ser usada para inúmeros objetivos, dependendo de caso para caso, segundo o próprio Ricento (1999, p. 4): “ideologies of language are linked to other ideologies that can influence and constrain the development of language policies”.

No documento “Aprendizagens Essenciais” de Inglês para o 3º ano de escolaridade, do Governo de Portugal (República Portuguesa, 2008), do mesmo jeito que o aluno na disciplina de inglês é levado a aprender as questões cognitivas de uma língua, o professor é conduzido a ensinar a língua como uma “(...) construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro” (p. 1), assim como reconhecer aspetos da sua realidade e de si mesmo.

Tal como o documento “Aprendizagens Essenciais”, o documento “Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória” do Governo de Portugal (Martins et al., 2017) considera que o aluno português precisa ter uma base para construir uma sociedade mais justa, e conseguir agir para uma preservação do bem-estar do mundo, juntamente com uma consciência de sustentabilidade, esta que se estabelece dentro da inovação política e, para isso, a educação precisa ser crítica e libertadora.

Buscando uma educação a qual transforma a sociedade, a qual segundo Paulo Freire “tem que ser forjada com ele e não para ele” (Freire, 1997, p. 43), se referindo ao aluno, ou seja, a educação precisa ser pensada e desenvolvida com o mesmo. É nisso que Magueres (Farias et al., 2015) acreditava com o arco, e é nisso que a autora desse trabalho compreende do trabalho da pesquisadora Berbel (1999) que ao utilizar a abordagem de problematização junto ao arco entendeu uma maneira de colocar abordagens ativas dentro da sala de aula, levando os alunos a uma maior compreensão dos problemas atuais e como os solucionar.

Logo, a abordagem por resolução de problema leva o aluno a ter uma visão mais crítica do assunto a ser ensinado e uma visão mais global da disciplina. A utilização do Arco de Maguerez para a disciplina de inglês pode ser igualmente justificada com a ideia de que pedagogia também pode ser crítica como cita Valencia (2009) "La pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales" (p. 3).

Com isso podemos entender que, independente da disciplina, o ensino precisa ser crítico, e o aprendizado político e ético. A ideia é criar um aluno mais capaz e plural, à luz da educação segundo Paulo Freire que defende uma educação mais libertadora.

Levando em consideração essas posições, as autoras Cyrino e Toralles (2004) referem-se ao método da problematização: "Por isso, a educação problematizadora fundamenta-se na relação dialógica entre educador e educando, que possibilita a ambos aprenderem juntos, por meio de um processo emancipatório" (p. 781). Sendo assim, o uso do Arco de Maguerez e a abordagem da Problematização podem ser benéficas para o aluno de inglês, formando um aluno mais independente e crítico.

Segundo Viera (2003), o aluno tem também de assumir um papel crítico, levando-o a desenvolver não somente as capacidades acadêmicas, conseguindo desenvolver também o poder da escolha. Em uma cultura de aprendizagem, onde os alunos também satisfazem suas próprias necessidades, temos uma sala de aula onde a relação entre o aluno e o conteúdo se estreita. Segundo Viera (1998), o aluno que se estreita com o conhecimento e tem uma atmosfera democrática de ensino é um aluno autônomo, isto é, aquele que sabe como aprender, ou seja, como gerir sua aprendizagem de modo eficaz" (p. 53).

Portanto, segundo Berbel (2016), o arco de Maguerez segue as ideias da pedagogia problematizadora, idealizada primeiramente por Paulo Feire, em qual o ensino não seria visado para uma formação somente profissional, porém como um ensino crítico e transformador. Para isso é preciso um constante diálogo entre educador e aluno.

A versão do arco que a autora deste trabalho escolheu para trabalhar foi primeiramente pensada pelos pesquisadores Bordenave e Pereira (1982) onde este se transforma em um arco para propostas pedagógicas e problematizações, voltadas principalmente para o aluno e o desenvolvimento do seu pensamento crítico, estimulado através do diálogo ativo entre professor e aluno, segundo Berbel (2012).

Pelos textos de Bordanave (1989) e de Berbel (2012), pode-se compreender que este arco é apoiado em ideias como a da pedagogia problematizadora de Paulo Freire, assim como o construtivismo do Jean Piaget, e é sustentado pela ideia de estudo do Vygostki. Esta versão do arco com todas essas ideias conjuntas consegue-se voltar para uma ideia mais crítica com a educação do aluno (Jiménez Raya et al., 2007). Segundo os próprios autores Bordenave e Pereira (1982), este processo de ensino e aprendizagem mais crítico é descrito como um processo em que a "síntese tem continuidade na práxis, isto é, na atividade transformadora da realidade", levando o aluno a conhecer a realidade transformando-a, e se transformando a ele também no processo.

O arco de Maguerez segundo Bordenave e Pereira (1982) é dividido em duas fases, sendo elas:

1. Observação da realidade (Problemas); Pontos Chaves; Teorização
2. Hipótese de solução e Aplicação a Realidade.

Abaixo serão explicadas as etapas dentro das duas fases. Essas etapas são também apoiadas na teoria da problematização, sendo utilizada a leitura do arco à luz de Bordenave e Pereira (1982).

Figura 1

### *O arco de Maguerez*



Nota: Adaptado de [http://penta3.ufrgs.br/Flipped/oficina/MetodologiasAtivas/problematizao\\_arco\\_de\\_maguerez.html](http://penta3.ufrgs.br/Flipped/oficina/MetodologiasAtivas/problematizao_arco_de_maguerez.html)

Debrucemo-nos agora em cada uma das etapas deste arco, esboçado na Figura 1.

- **Observação da Realidade**

Tem como função ser o primeiro contato do aluno com a realidade, levando o aluno a ter percepções pessoais e uma identificação do que pode estar errado na realidade, descobrindo suas inconsistências e reconhecendo as preocupações dentro dessas inconsistências. Esta etapa é quando os alunos, junto com o professor, conseguem observar a realidade, escolhendo uma situação para ser problematizada.

- **Pontos Chaves**

Como consequência da observação da realidade, esta etapa é o momento em que os alunos vão refletir sobre a realidade e compreender sobre o problema, tendo uma nova visão, possibilitando o aluno a utilizar a criatividade para compreender o problema, também flexibilizando a elaboração desta compreensão.

- **Teorização**

Nesta etapa, os alunos conseguem desenvolver respostas mais elaboradas e analisar as mesmas, pois já discutiram e criaram sobre o problema. Também conseguirão visualizar uma possível solução para o problema original dentro da realidade.

- **Hipótese de Solução**

Toda a criatividade e análise usadas até aqui vão ser discutidas para chegar em uma solução definitiva para o problema dado pelo professor. Segundo Bordenave (1989, p. 25), “o aluno usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la”.

- **Aplicação á Realidade.**

Refere-se à fase em que o aluno consegue aplicar ou intervir sobre o problema da maneira tendo em conta as soluções pensadas e enquadradas na sua realidade. E em alguns casos, o aluno também pode se voltar para a pesquisar e analisar a diferença que a aplicação/intervenção teve na realidade.

Tendo presente essa breve definição dos passos do arco de Magueréz baseada em pesquisadores como Bordenave (1989) e Berbel (1996), podemos refletir que esses passos ajudam o aluno a se tornar mais crítico e plural, na linha do que o pesquisador Cruz (2021, p. 7) refere: “Nowadays, pupils must be engaged in activities which cater for the learning of lifelong essential skills and pro-active citizenship in our glocal present-day society”.

Segundo William Glasser (1987), a sociedade como um todo está falhando em ver que os alunos querem mais do que somente trabalhar na sala de aula sobre tarefas vazias de conteúdo e desligadas das competências necessárias à sua inserção ativa na sociedade de que fazem parte.

As etapas propostas pelo arco levam os alunos a terem aprendizagens para a vida, sendo elas especialmente importante para a cidadania e sociedade futura. Essas etapas e o problema hipotético se caracteriza na vida pessoal dos alunos, podendo ser ele a questão do meio ambiente, como e porque as crianças precisam de preocupar com esse assunto, e como que esses alunos podem ajudar o planeta a melhorar conforme as consequências de tais problemas. Isto, por sua vez, também leva o aluno a ser mais ativo em uma cidadania levada ao meio ambiente.

Vejamos agora como os *picture books*, enquanto recursos privilegiados para a aula de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, podem ajudar a promover a consciencialização dos nossos alunos, através da abordagem *storytelling*, uma abordagem ativa.

## 1.2 Os *picture books* como recursos consciencializadorES

*“Books are the best weapon in the world.*

*Arm yourself!”*

*Doctor Who*

Os *picture books* podem ser definidos como: “multimodal objects (...), where both modes of communication, picture and word, combine to create meaning. In focusing on just one of these modes we are missing out on an actively contributing other mode.” (Mourão, 2012, p. 27)

Como foi citado antes nesse trabalho, livros como “The Curious Garden” são uma “ferramenta indispensável para a promoção de uma aprendizagem plurilingue e pluricultural” (Vieira, 2006, p. 1). Por isso foi escolhido este recurso como auxílio a resoluções de problemas, do modo em que as etapas de Observação da Realidade e Teorização se tornassem mais representativo para os alunos com que tive oportunidade de trabalhar na minha Prática de Ensino Supervisionada.

De acordo com Ellis e Brewster (2014), as histórias, como os *picture books* exercitam a nossa imaginação: “Children can become personally involved in a story as they identify with the characters and try to interpret the narrative and illustrations. This imaginative experience helps develop their own creative powers” (p. 6).

Tendo isso em mente, podemos compreender que os *picture books* auxiliam tanto na imaginação quanto no envolvimento pessoal dos alunos. O livro “The Curious Garden” foi escolhido pela riqueza cultural e pelo vocabulário que auxilia as demandas do tema “Meio ambiente”, um dos temas trabalhados pela autora deste relatório aquando das aulas por si lecionadas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada.

A utilização do *picture book* foi embuída na própria narrativa da aula. Por outras palavras, as aulas eram baseadas no tema do livro e no que o personagem principal estava passando. De facto, as atividades também tinham como ponto principal o personagem, e como que os alunos se sentiam em relação ao personagem. As ilustrações do *picture book* são essenciais para a compreensão do mesmo, podendo ser o mais importante desse livro de poucas páginas. Tal, como sabemos, estimula a imaginação e criatividade das crianças, sendo, ao mesmo tempo, alvo de exploração aquando do processo de storytelling dialógico, desenvolvido pela professora e alunos.

## 2. O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA E CONSCIENCIALIZAÇÃO DO MEIO AMBIENTE NO CONTEXTO DE INGLÊS NO 1º CEB

*“A criança tem cem mãos cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.”  
Loris Malaguzzi*

Neste capítulo entraremos com mais profundidade na parte das razões da escolha dos temas de cidadania e meio ambiente, e como que estas duas escolhas podem-se interligar e quanto são importantes para o ensino de inglês e para o desenvolvimento do aluno.

### 2.1. POR UMA CIDADANIA PROATIVA

Segundo Silva e Silva (2018, p. 10) “é papel do educador ensinar crianças e adultos a serem responsáveis pelo ambiente, tornando cada um agente transformador e consciente da influência que exerce no meio”.

Pensando nisso, a autora observou a importância de trabalhar a consciencialização para com a proteção do meio ambiente na sala de aula de inglês, sendo que esse trabalho foi muito pensado em como levar um pouco da ideia do quanto eles – os alunos- são também capazes de cuidar do meio ambiente, mesmo que não seja uma prática recorrente.

O cuidado do meio ambiente deve ser constante e contínuo, assim como, o aprendizado da cidadania e, como mencionado os autores Silva e Silva (2018), as crianças aprendem fazendo. Essa ideia também é compartilhada por autores que defendem a aprendizagem com abordagens ativas, onde o importante é a interação da criança com o descobrimento do espaço. Neste

contexto, o adulto é mediador entre as aprendizagens desenvolvidas pela criança e o objeto meio ambiente.

Com grande expectativa, essa aprendizagem levará o aluno a ter uma visão consciente de como ajudar o meio ambiente, e como aos poucos pode conseguir mudar o atual estado da realidade do próprio. Como parte da problematização, explorada no capítulo anterior, o aluno também refletirá sobre a própria realidade, esperando assim que consiga entender a necessidade de mudança.

A ligação da cidadania com o meio ambiente foi pensada, com base na ideia que Glasser (1987) comenta no seu trabalho, ou seja, de que a criança precisa de liberdade para uma aprendizagem eficaz. O ensino da cidadania, incluindo as questões do meio ambiente, leva a criança a ter uma ideia do quanto que a liberdade pode ser importante para ela. Segundo o autor Palma Filho (1998), a cidadania não se ganha, ela se conquista.

A importância do aluno em compreender e aprender sobre a cidadania dentro de sala de aula constata-se na importância atribuída às competências do século XXI (Cruz & Orange, 2016). Segundo Sounoglou e Michalopoulou (2017), é esperado que os alunos de hoje desenvolvam comportamentos de um maior respeito pelo meio ambiente, um maior conhecimento sobre direitos humanos. Segundo os autores o aluno somente vai poder resolver problemas relacionados com a sua realidade, se "(...) is possible for children to problem-solve, understand the contemporary and past world, and plan their future only when they know their rights and responsibilities as democratic citizens in a democratic society" (Sounoglou & Michalopoulou, 2017, p. 53). No contexto de ensino da língua inglesa no 1º CEB, aprender passa pela compreensão tanto do presente quanto do passado, e pelo desenvolvimento de competências comunicativas interculturais e plurilingues, por forma a criar futuros cidadãos interculturais.

Com a intenção de desenvolver cidadãos interculturais, os alunos precisam compreender o que está sendo discutido na cidadania, seja dentro de temas relacionados com os direitos humanos ou crises humanitárias que pode haver na realidade e que possam ser exploradas no momento da aula. Para isso precisa existir uma democracia e liberdade onde os alunos se sintam seguros e

livres de se expressar em sala de aula, na linha de autores como Sounoglou e Michalopoulou (2016) que indicam que “education in democracy is an apprenticeship to freedom.” (p. 55).

Para esses alunos conseguirem ser seres interculturais eles precisam saber se comunicar na língua franca, essa que atualmente é inglês, tornando-os verdadeiros cidadãos do mundo, como já dito por vários autores (Byram, 1981, 1984, 1986, 1988, 1989; Byram & Morgan, 1994), ou seja, cidadãos detentores de uma capacidade de interagir e se envolver com outras pessoas e suas visões do mundo.

As visões do mundo só serão desenvolvidas dentro da sala de aula de inglês se os professores começarem a trabalhar a cidadania dentro da mesma. É por esta essa razão que a autora deste trabalho resolveu trabalhar com os alunos diversas atividades que os levem para essa visão, visão essa que foi escolhida se manter dentro do meio ambiente durante as aulas lecionadas, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

Essas atividades levaram os alunos a entender também qual o “envolvimento ativo da própria comunidade” (Francescato et al., 2002; Hwatin et al., 1998, p. 5) e como que os mesmos poderiam influenciar a própria comunidade.

Para essas habilidades serem desenvolvidas juntamente com a cidadania é necessário um contexto onde a comunicação é fundamental, pelo fato que somente dessa maneira os alunos conseguirão expressar sua opinião e conseguir entender o conceito discutido na sala de aula e a importância dele para o mundo.

Deste modo, para os alunos conseguirem se expressar dentro de sala de maneira, e enquadrada no currículo e adequada às prioridades do colégio, tivemos em conta o documento “Aprendizagens Essenciais” (República Portuguesa, 2008). Este documento expressa a capacidade dos alunos de “valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula” (República Portuguesa, 2008, p. 8) ou “seguir um raciocínio bem estruturado

e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões” (p. 8).

## 2.2. POR UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Com preocupação sobre o futuro do planeta, a consciência ambiental é de grande importância. Nesse tópico irei descrever sobre o quanto que é importante a consciência e como que ela pode ser explorada e desenvolvida no ensino de inglês.

Assim sendo, o meio ambiente é um assunto de grande importância para a cidadania das crianças no nosso momento atual do mundo. A educação ambiental é importante para o aluno – principalmente no caso dos alunos dos primeiros anos de escolaridade – no sentido em que a criança vai criar desde cedo um pensamento crítico sobre o tema. De acordo com Davis (1998), um dos maiores desafios que temos como sociedade é equipar crianças com razão para o futuro, e a educação ambiental é um dos caminhos que devemos tomar.

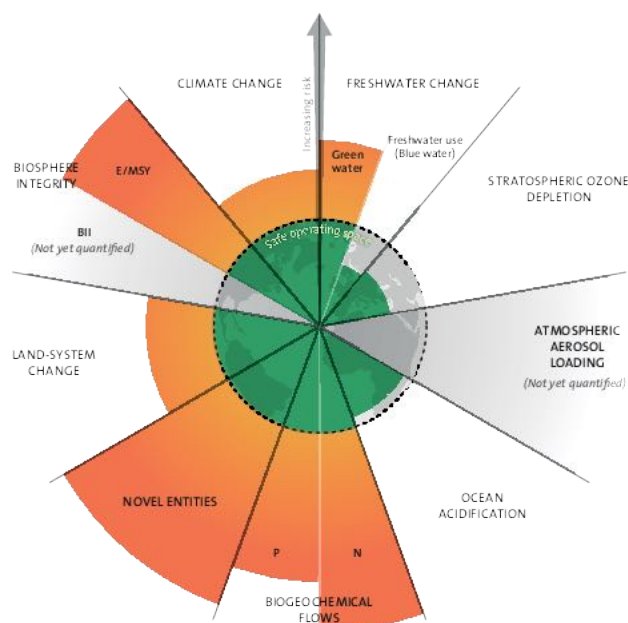
Ainda segundo Davis (1998, p. 146), “Environmental education, with its major goals of ecological sustainability and social justice within and between generations, is of paramount importance.’ The ‘environmentally educated teacher’ (UNESCO-WP) is crucial in transforming attitudes, values, and actions that lead towards sustainable social and environmental relationships.”. Tendo isso em mente, esta autora, ao decidir utilizar o meio ambiente como tema da sua intervenção pedagógica, também decidiu levar um pouco da ideia do futuro e como que ele poderá ser para os alunos.

A educação ambiental é defendida, por autores como Davis (1998), Otto e Pensini (2017) e Wilson (1996), como algo que deve acontecer desde muito cedo, de preferência nos primeiros anos de formação do aluno, conforme já indicámos atrás. Deste modo, conforme for amadurecendo o pensamento crítico do aluno, com ele emadurecerá a conscientização em ser sustentável perante ao meio ambiente. Segundo Wilson (1996), o perigo da criança não ter esse contato com a educação ambiental durante o 1º CEB, ela pode nunca desenvolver esta consciência quando adulto.

Dados do Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) estimam que os danos feitos pelo homem no meio ambiente são praticamente irreversíveis, sendo eles: aumento do oceano, o aumento da temperatura global e desmatamento. Outro dado para entender a importância de se desenvolver educação ambiental nos primeiros anos de escolaridade pode ser encontrado no gráfico criado pelo Stockholm Resilience Center, o qual explicita os limites que regulam o equilíbrio e estabilidade o qual o planeta pode seguramente estar.

Figura 2

*Equilíbrio vs. limites do planeta*



*Nota:* Adaptado de Azote for Stockholm Resilience Centre.

Conforme podemos observar no gráfico, a nossa integridade biosférica está completamente em risco. Assim como a mudança climática está em uma área de “incerteza”, a quantidade de água utilizável também está em perigo.

Segundo Davis (1998), e de acordo com esses dados, a consciência ambiental já não é mais o suficiente para os problemas ambientais que o mundo atualmente sofre, conseqüentemente precisamos de uma pedagogia ambiental, para conseguir reverter os danos feitos pelo homem no

meio ambiente, e criar uma maior consciência sobre o que está acontecendo. Os dados apresentados por Davis (1998) são de 24 anos atrás. Segundo a autora o meio ambiente já precisava de uma maior preocupação. Atualmente podemos ver, no gráfico de 2022, os danos que já foram feitos. Contudo, para não continuarmos com a destruição, a educação ambiental implantada nas escolas é de ainda mais relevância.

A educação ambiental, segundo Otto e Pensini (2017), refere-se ao contato do aluno com o meio ambiente, por menor que ele seja, podendo ser em jardinagem, numa ida ao zoológico, ida aos parques... lendo literatura sobre a natureza, etc. De acordo com Wilson (1996), pode também ser estimulado através de conversas e diálogos sobre diferenças culturais em como cuidar da natureza, ou seja, qualquer coisa que faça a criança se sentir mais “perto” e se relacionar com o ambiente. Também, segundo os autores, é importante que a escola promova em várias disciplinas esse contato, pois a criança “with connectedness to nature an individual may become more interested in learning about the natural environment and how to protect it” (Otto & Pensini, 2017, p. 89).

A educação ambiental se conecta com o ensino de inglês para o primeiro ciclo no quesito que, para a criança desenvolver a consciência ecológica no futuro, ela necessita do envolvimento global do aluno, porque assim ela teria inclinação a proteger e aprender com mais vontade. Este envolvimento também é importante no inglês, onde se precisa de envolvimento do aluno para uma melhor compreensão do mundo. De acordo com Gursoy (2010) juntar os dois tópicos leva o aluno a aprender com maior profundidade e a analisar o meio ambiente, desenvolvendo sentimentos positivos e ideias que beneficiam a educação ambiental.

Depois de centrarmos a nossa atenção no enquadramento teórico deste trabalho, debruçemo-nos agora na nossa parte prática.

## **PARTE II – O ESTUDO PRÁTICO**

Nesta parte do trabalho, esta autora pretende discorrer sobre os aspetos metodológicos ao nível da investigação que foram escolhidos e utilizados ao decorrer deste trabalho. Também irei discorrer sobre os dados recolhidos, as características do local e como a intervenção pedagógica foi aplicada. Por último, mas não exatamente nesta ordem, esta autora vai expor e explicar como pretende responder as perguntas desta pesquisa.

### **1. DESENHO DO ESTUDO**

Começamos pelo capítulo dedicado ao desenho do estudo, onde nos debruçaremos sobre aspetos como: metodologias de investigação, instrumentos de recolha de dados, questões da pesquisa e contexto de intervenção.

#### **1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Tendo contornos de investigação-ação, este trabalho foi desenvolvido utilizando os métodos qualitativo e quantitativo segundo Minayo e Sanches (1993) os dois métodos são importantes, validos e necessários para uma pesquisa, porém nem sempre suficiente, sendo assim esta autora também decidiu utilizar auxílio da triangulação de documentos, com a ajuda da metodologia de índole etnográfica.

Segundo o autor João Amado (2010), a investigação qualitativa permanecerá sempre envolta do mundo em qual o pesquisador está inserido, isto se dá pelo fato que o pesquisador tentará entender o significado das próprias ações e o sentido das mesmas. De acordo ainda com Amado (2010):

A investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (...) e treinados para o efeito, pesquisa que tem como objetivo obter junto dos sujeitos a

investigar (...) a informação e a compreensão de certos comportamentos, emoções, modos de ser e de pensar. (p. 139)

Colocando, assim, a investigação qualitativa como uma maneira privilegiada de investigar o social, os lugares dialógicos co-construídos, não podíamos deixar de utilizar a quantitativa que, por sua vez, auxilia de uma maneira essencial a encontrar padrões entre os dados analisados. Os dois métodos juntos formam de acordo com Minayo e Sanches (1993) o essencial para um trabalho da natureza deste que estou a redigir.

Neste contexto, a triangulação múltipla de dados é, segundo os autores Santos, Ribeiro, Queiroga, Silva e Ferreira (2018) "uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos (...) também possibilitar a apreensão do fenómeno sobre diferentes níveis, considerando dessa forma a complexidade dos objetos de pesquisas" (p. 657).

Sendo assim, a triangulação neste trabalho serve como um meio de criar mais confiabilidade e rigor a pesquisa.

A abordagem etnográfica levada a cabo fez-se através das observações sobre o quotidiano dos objetos estudados, "which may include observations, taking field notes, informal conversations, interviews, document analysis, surveys, filming and photography" (Office for Health Improvement and Disparities, 2020).

De seguida, discorro sobre os instrumentos de recolha de dados escolhidos, e como que tais foram utilizados ao decorrer da pesquisa.

## **1.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Os instrumentos de recolha de dados para a pesquisa quantitativa e qualitativa se distinguem. Neste capítulo irei discorrer sobre os modos escolhidos e utilizados para esta pesquisa. Estes métodos foram: questionários, notas de campo e fichas de trabalho/projetos realizados pelos alunos.

### ***Questionários Autorregulação***

Nesta pesquisa foram utilizados dois questionários. O primeiro foi utilizado com o intuito de compreender como é que os alunos se sentiram ao plantarem uma flor em sala de aula. A criança teve a possibilidade de refletir sobre esta atividade e, ao mesmo tempo, tivemos oportunidade de verificar se a pedagogia do meio ambiente foi implementada de uma maneira bem-sucedida ou não. Esta parte do questionário será analisado de uma maneira quantitativa, já que as respostas de tais perguntas foram sucintas e facilmente categorizadas. Este questionário foram imediatamente implementados depois dos planos de aula serem aplicados, como uma finalização do projeto.

Por sua vez, o questionário teve o intuito de entender como que a criança se sentiu conforme as palavras dos mesmos. Este questionário será analisado de uma maneira qualitativa, sendo que os sentimentos e respostas dos alunos são impossíveis de serem contados ou categorizados.

Neste segundo questionário optámos por uma pergunta aberta, tendo em mente uma resposta mais pessoal dos alunos. Este questionário também foi aplicado depois de todos os planos de aula foram concluídos.

Tendo em conta que a compreensão do inglês dos alunos do 4º ano não é plena, tais questionários foram aplicados na língua portuguesa, facilitando a compreensão, e deixando o aluno com uma maior liberdade para respondê-los sem auxílio de professores. Consequentemente, obtivemos também uma resposta mais fiel aos verdadeiros sentimentos dos alunos sobre os temas em apreço.

Passemos agora a elencar e a descrever as atividades desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta as nossas notas de campo e os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

### ***What do you know about pollution?***

Nesta atividade, o intuito da pesquisadora foi diagnosticar quanto que os alunos sabiam sobre a poluição ambiental, e o quanto que esta pode influenciar o mundo dos próprios. De acordo com o plano de aula, primeiro foi passado um vídeo e depois os alunos foram instruídos a desenhar o que eles imaginavam do mundo com poluição. Esta atividade foi dada de maneira aberta e sem muita instrução sobre o que eles precisam ou podiam desenhar, sendo que este desenho foi livre e realizado no caderno da disciplina de inglês.

### ***Liam's City will look like...?***

Esta atividade foi realizada no decurso da consecução de algumas aulas de preparação para a leitura do picture book. Depois de terem lido as primeiras páginas do livro "The Curious Garden" do autor Peter Brown, livro este que foi utilizado ao longo das aulas, os alunos foram convidados a realizar uma atividade.

Em determinado momento, o personagem principal Liam se depara com uma mudança climática na cidade que ele está tentando ajudar. Antes dos alunos descobrirem o destino da cidade, foi perguntado aos mesmos "What Liam's city will look like?" A resposta dessa pergunta foi realizada em desenhos o qual os alunos criaram com a sua imaginação e criatividade a forma que a cidade do Liam assumiria. Esta resposta não teve auxílio do livro, ou a continuação do mesmo. Ficou a critério do aluno se ele queria colorir ou não.

### ***Leaves***

Esta atividade começou com a ideia de conscientizar os alunos a reciclarem, pois, o livro didático que os mesmos utilizam dentro de sala de aula continha um exercício sobre este tópico. A atividade em si derivava de uma árvore de reciclagem que alunos e professora montariam. Esta árvore foi montada com materiais reciclados que os alunos trouxeram de casa, materiais estes como: garrafas, pacotes de leite, garrafa de iogurte e garrafões de água.

Os alunos auxiliaram a professora a fazer as folhas da árvore, com caixas de cereais que os próprios trouxeram para esta atividade.

Como a árvore já simbolizava uma ação ecológica que podemos tomar para ajudar o meio ambiente, também foi pedido aos alunos que, dentro de tais folhas feitas de caixas de cereais, fosse escrito o que eles fariam com quem “prejudicasse” tal árvore e, conseqüentemente, o meio ambiente.

### ***What's My Favourite Place***

Esta atividade teve como objetivo relacionar os alunos com o livro de maneira a que estes se identificassem com o personagem do livro. O personagem principal procura que o lugar favorito dele se torne um lugar mais ecológico, tendo cuidado e responsabilidade para com este lugar. Com isso, os alunos foram instruídos a desenhar o lugar favorito deles e a ilustrar como que eles “cuidariam”, como por exemplo: se eles colocariam flores, se eles colocariam arvores.

Esta atividade teve também o propósito de analisar como que eles cuidariam e onde que eles colocariam futuramente a flor (atividade final), ou se eles já tinham uma mentalidade eco sustentáveis.

### ***Flowers***

Com objetivo de finalização da intervenção e também da resolução de problemas, os alunos plantaram uma flor. Esta foi ofertada pela professora, igualmente com os outros materiais, para a sua plantagem.

Os alunos foram instruídos a dar nome para a flor e, como no livro “The Curious Garden”, foram instruídos a recitar como que cuidariam de tal flor.

## **1.3.PERGUNTAS DE PESQUISA**

Como vimos no capítulo anterior esta pesquisa contou com 6 materiais para pesquisa de dados, portanto neste capítulo a autora trará as perguntas da pesquisa, assim como a maneira que pretende respondê-las e o objetivo de tais.

Esta pesquisa conta com 4 perguntas, na tabela abaixo, indicar-se-á o objetivo, o dado que ajudará responder à pergunta, e qual a opção de análise que será utilizada.

**Tabela 1**

*Perguntas, objetivos, dados e procedimentos de análise*

Pergunta	Objetivo	Dado	Análise
A cidadania ativa com auxílio de abordagens ativas pode ser ensinada de maneira em que seja significativa para alunos de 1.º CEB em inglês?	Compreender e analisar criticamente se as abordagens ativas auxiliam o ensino de cidadania no ensino de inglês.	"What's my favourite place?"	Análise de conteúdo
A sala de aula de inglês pode servir de lugar para a aprendizagem de comportamentos eco-sustentáveis?	Compreender e analisar se a sala de aula de inglês pode ser um lugar onde se ensina comportamentos sustentáveis.	Questionário	Análise de conteúdo Análise de estatística
A abordagem por Resolução de problemas pode ser implementada na disciplina de inglês do 1.º CEB?	Analisar se a abordagem por resoluções de problemas pode ser uma abordagem a ser utilizada nas salas de inglês.	What do you know about pollution? What Liam's favourite place Leaves Flowers	Análise de conteúdo
Qual a importância de <i>picture books</i> para uma aprendizagem e ensino eco-sustentáveis na sala de aula de inglês?	Analisar como que o os <i>picture books</i> auxiliam na aprendizagem eco sustentáveis em sala de aula de inglês.	Questionário	Análise de conteúdo Análise de estatística

Como visto na Tabela 1, foi realizada a recolha de diversos tipos de dados: através de questionários e de notas de campo e produções dos alunos, recolhidas aquando da implementação de atividades que consideram o conhecimento prévio dos alunos.

## 1.4.CONTEXTO E AMBIENTE ESCOLAR

Esta pesquisa foi aplicada em um colégio privado da região central da cidade do Porto, em Portugal, colégio este que contem berçário, pré-escola e primeiro ciclo (CEB), segundo o Projecto Educativo do colégio, são 170 crianças. O espaço é bastante grande com salas amplas e múltiplas salas com propósitos diferentes.

Uma das salas diz respeito à biblioteca onde o aluno tem uma variedade de livros os quais podem ter acesso a qualquer momento, inclusive durante os intervalos, em que permanece aberta para os alunos que querem lá ficar, com almofadas, um tapete que ocupa grande parte e grandes janelas que dão para a rua. É um lugar aconchegante para ler e se contar histórias (ação que acontece com frequência).

Também se tem uma ampla sala de artes, com mesas longas onde os alunos conseguem sentar em grupo com bastante facilidade, a sala contém tintas, papeis, tesouras, argila entre outros materiais que os alunos podem precisar durante uma atividade artística. Porém, esta sala permanece fechada e os alunos só tem acesso com a autorização de um professor.

As outras salas são multidisciplinares. São salas onde acontecem as aulas de música e também podem ser um lugar para se ensaiar projetos teatrais. Também existe um ateliê, que diferente da sala de artes, mantém um especto mais descontraído, onde os alunos tem acesso durante os intervalos. Com papeis, retalhos, e canetinhas é um espaço que reforça a criatividade na criança.

A criatividade é visivelmente motivada pelo colégio. Tal é possível observar nas paredes, onde encontramos trabalhos dos alunos, como desenhos, esculturas penduradas e escritos. O colégio está sempre decorado com trabalhos dos alunos, dando uma ambientação convidativa para as crianças, que podem observar um espaço transformado pelos mesmos.

Segundo o Projeto Educativo, é necessário investir numa escola inovadora, sensível, aberta para a Arte e para o mundo, consciente e interativa, onde se desenvolvam competências que permitam

às crianças ter a capacidade necessária para a resolução de problemas, para compreender a mudança.

Tentando caracterizar a turma em que esta pesquisa foi aplicada, esta trata-se de uma turma do 4º ano de escolaridade com 25 alunos, com idades de 9 a 10 anos. Com crianças desta idade a aprendizagem tem de ser ativa, pois crianças nesta faixa etária possuem um tempo de atenção pequeno. Sendo assim, quanto mais ativa e diferenciada a aprendizagem for, a criança mais se beneficiará.

Em sua grande maioria os alunos foram bastante cooperativos e concentrados, muito deles ficaram animados a ajudar a juntar reciclagem, dizendo À professora “este saco é meu” (Nota de Campo 1) se vangloriando de quem trazia mais.

Outra informação relevante é a de que os alunos estavam bastante animados com as aulas de inglês, mesmo estas sendo em horários tardios em que a pouca concentração se poderia fazer notar, por exemplo, antes do horário do almoço e logo depois do intervalo, momentos em que os alunos estão agitados e cheios de energia. Contudo, eles conseguiam se acalmar (em sua grande maioria) e serem participativos das aulas.

Tanto a professora generalista quanto a professora orientadora de inglês foram de grande ajuda nessas aulas, conseguindo colocar os alunos que não se acalmavam em posição de atenção, também com conselhos em como implementar a intervenção pedagógica, ainda de forma mais eficaz.

Como dito anteriormente, o colégio incentiva a criatividade. Como tal, os alunos foram bastante incentivados a desenhar. O picture book escolhido serviu de trampolim para o desenvolvimento e incentivo à criatividade dos alunos.

### **PARTE III – DOS DADOS À SUA ANÁLISE**

A parte III desta pesquisa será focada na análise de dados, análise esta que será separada por questões de pesquisa. Sendo assim cada pergunta terá sua devida análise e dados. Seguiremos a ordem seguinte: 1- A cidadania ativa com auxílio de abordagens ativas pode ser ensinada de maneira em que seja significativa para alunos de 1.º CEB em inglês?; 2 - A sala de aula de inglês pode servir de lugar para a aprendizagem de comportamentos eco sustentáveis?; 3 - Qual a importância de *picture books* para uma aprendizagem e ensino eco sustentáveis na sala de aula de inglês?; e, por último, 4 - A abordagem por resolução de problemas pode ser implementada na disciplina de inglês do 1 CEB?

## 1. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Juntamente com a busca de respostas a estas perguntas, através da análise triangulada dos dados recolhidos, procuraremos dar conta de como as atividades foram desenvolvidas e como foram aplicadas na sala de aula de inglês, e como tais dados foram recolhidos dentro do projeto.

As imagens e textos serão analisadas com o auxílio das perguntas reflexivas que os autores Cope e Kalantzis (2009) fazem sobre como analisar multiliteracias, podendo ser elas textuais ou imagens:

Representational: To what do the meanings refer?

Social: How do the meanings connect the persons they involve?

Structural: How are the meanings organized?

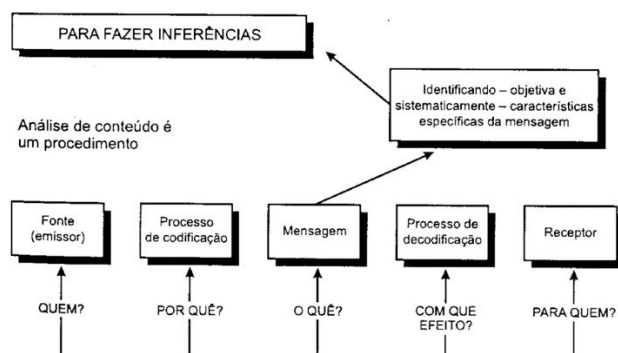
Intertextual: How do the meanings fit into the larger world of meaning? •

Ideological: Whose interests are the meanings skewed to serve? (p. 176)

Também para a análise textual dos trabalhos dos alunos, teremos em conta os quadros de análise das autoras Franco e Barbosa (2005), criados à luz de Kellogg (2014). Segundo Franco e Barbosa (2005), o conteúdo textual pode ser analisado conforme o gráfico a seguir:

Figura 3

## Análise do conteúdo textual



Nota: Adaptado de Franco e Barbosa (2005, p. 19)

Contudo para a análise de imagens, adicionalmente, também recorreremos ao “The Grammar of visual design” dos autores Kress e van Leeuwen (1996), onde se especifica a análise de imagens como uma maneira textual de significado, podendo-se, assim, chegar às respostas às perguntas da pesquisa de forma mais informada. A análise que os autores propõem das imagens contém 5 aspetos, sendo que nos debruçaremos naqueles mais importantes para este relatório:

### 1. The Semiotic Landscape

Segundo os autores Kress e van Leeuwen (1996), o lugar da comunicação e da imagem só pode ser compreendido pelo contexto social do mesmo e a forma de comunicação:

The place of visual communication in a given society can only be understood in the context of, on the one hand, the range of forms or modes of public communication available in that society and, on the other hand, their uses and valuations. We refer to this as 'the semiotic landscape'. (p. 35)

Este aspeto também pode levar o analisador a concluir que toda imagem tem sua história, história essa que acompanha a paisagem da imagem em questão, tendo assim uma semiótica da imagem, como por exemplo, a paisagem espanhola não será a mesma da portuguesa. Também segundo os autores a semiótica atualmente é uma maneira de expressão social, cultural e económica, "by

the intensification of linguistic and cultural diversity within the boundaries of nation states; by the weakening of these boundaries within societies, due to multiculturalism, electronic media of communication, technologies of transport and global economic developments" (Kress & van Leeuwen, 1996, p. 36).

## **2. Narrative Representation**

Nesta dimensão, o mais relevante é a representação do que na linguagem chamamos de verbos de ação. Assim sendo, na representação narrativa em imagens temos o que os autores chamam de "vetor". Este vetor pode ter características que oscilam entre a paisagem, o conhecimento prévio do autor de tal imagem e, ainda, a relação entre eles.

O processo narrativo da imagem é dado pela presença do vetor, ou seja, "narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements" (Kress & van Leeuwen, 1996, p. 59)

Dentro da narrativa existem os participantes, que podem ser divididos em dois: a) os participantes interativos, que são os que interagem com a imagem, os que a fazem, que participam ativamente para a realização de tal, podendo também se referir aos participantes que consomem a imagem; e, ainda, b) os participantes representativos, aqueles que constituem na representação o que a imagem quer dizer, ou seja, "who constitute the subject matter of the communication; that is, the people, places and things (including abstract 'things') represented in and by the speech or writing or image, the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images" (Kress & van Leeuwen, 1996, p. 48).

Outra presença importante na narrativa é a circunstância de tal; esta presença é dada pelo contexto na qual foi feita, seja este contexto o local, o ambiente, se foi baseado em algum texto ou informações exteriores:

narrative images may contain secondary participants, participants related to the main participants, not by means of vectors, but in other ways. We will refer to these participants, following Halliday (1985), as Circumstances. They are participants which could be left out without affecting the basic proposition realized by the narrative pattern, even though their deletion would of course entail a loss of information (Kress & van Leeuwen, 1996, p. 72).

Por último, é importante ressaltar a importância da comparação entre estrutura visual com a estrutura linguística na questão narrativa. Por exemplo, quando dizemos em inglês “Many people”, a tradução pode ser literalmente “muitas pessoas”, porém numa imagem não existe uma quantidade para que isso possa ser traduzido de forma direta. Para simplificar a correlação entre os dois, os autores Kress e van Leeuwen (1996) desenvolveram uma tabela que simplifica a comparação entre os dois aspectos aquando da análise de uma imagem:

Tabela 2

*Visual Narrative Processes vs. Linguistic Narrative Clauses*

<i>Visual narrative processes</i>	<i>Linguistic narrative clauses</i>
Non-transactional action	One-participant (Actor) material process ('action')
Unidirectional transactional action	Two-participant material process
Event	Passive transactional clause with agent deletion
Bidirectional transactional action	–
Non-transactional reaction	Behavioural process (field of looking)
Transactional reaction	Mental process: perception (visual only)
Mental process	Mental process (cognition and affection)
Verbal process	Verbal process (quotation)
–	Verbal process (affection)
Conversion	–

*Nota:* Adaptado de Kress e van Leeuwen (1996, p. 7)

Agora que explorámos os caminhos e opções escolhidas para a análise, passemos agora à consecução desta, tendo em conta cada uma das questões do estudo.

## **2. DE UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS A RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA**

Procuraremos agora proceder a uma análise crítica dos dados, mas também tal análise será realizada à luz do arco de Maguerez.

### **2.1.A CIDADANIA ATIVA COM AUXÍLIO DE ABORDAGENS ATIVAS PODE SER ENSINADA DE MANEIRA EM QUE SEJA SIGNIFICATIVA PARA ALUNOS DE 1 CEB EM INGLÊS?**

Para responder esta pergunta, debruçar-me-ei na atividade “Whats my favourite place?“, . Esta atividade foi desenvolvida com o intuito de entender como é que os alunos estavam compreendendo a ideia do personagem principal do livro “The Curious Garden”, que estava salvando a cidade porque era o lugar que ele amava, e conseqüentemente, o lugar favorito dele. Esta atividade também foi aplicada depois da implementação de atividades de compreensão, ou seja, os alunos já estavam aclimatados com o enredo e personagem.

É importante ressaltar que o livro foi trabalho em inglês, sendo o livro originalmente nesta língua, e também, a sala de aula ser de inglês. Neste contexto, os alunos tiveram uma boa compreensão do livro e do vocabulário e expressões que o mesmo oferece, tendo sido estes aspetos trabalhados ao longo das diferentes sessões da Prática de Ensino Supervisionada.

Esta atividade também teve adesão de 87.5% do conjunto de alunos, pois alguns faltaram por motivos de doença ou pessoais.

Começamos, assim, a análise dos dados recolhidos tendo em conta o conceito de cidadania. As próximas imagens foram divididas em agrupamentos, sendo eles: uma cidadania ampla (aquela que engloba mais do que o próprio aluno) e cidadania restrita (aquela que engloba somente o aluno e os familiares mais próximos). Começemos pelo conceito de cidadania ampla e analisemos a produção dos alunos à luz do mesmo.

### ***Cidadania Ampla***

A intenção da atividade “What’s my favourite place” prende-se com o facto de os alunos valorizem os espaços em que se movem e de os levar a refletir sobre a necessidade de cuidar o seu lugar mais pessoal. De igual maneira, da mesma forma que o personagem Liam cuidava da cidade dele, os alunos foram instruídos a desenhar o lugar que eles gostariam de cuidar, denominado de “Favourite Place”.

Figura 4

*Ilustração de aluno sobre o espaço que gostaria de cuidar*



Como podemos perceber, através da análise da Figura 4, o aluno desenhou o próprio quintal, e aplicando o quadro de análise de imagens dos autores Kress e van Leeuwen (1996), o aluno estará se referindo a um participante principal na imagem, o qual seria ele desenhando (o participante interativo) e os participantes secundários, sendo eles os extraterrestres e o fantasma.

Podemos também inferir uma narrativa a partir deste desenho: ao ser pedido para desenhar seu lugar favorito, ele também desenhou sua própria imaginação, e o que ele poderia ver pelo telescópio (o qual se encontra no meio da imagem).

Segundo Kellogg (2014 p.07), "we need to consider what kind of a story it is and what kind of understanding we expect to emerge from it". Sendo assim, a expectativa desta narrativa em forma de desenho seria a que as abordagens ativas foram ensinadas de maneira satisfatória ao aluno, pois além dele compreender o conceito de "favourite place", o aluno compreendeu a questão em que o personagem do livro, Liam, também utilizou da própria imaginação ao "cantar para as flores" para que elas cresçam.

À luz de Franco e Barbosa (2005), podemos analisar a necessidade do aluno ao se referir em escrito ao lugar favorito dele como "Garden", nos perguntando qual seria a mensagem que o aluno gostaria de passar e porque esta mensagem seria importante.

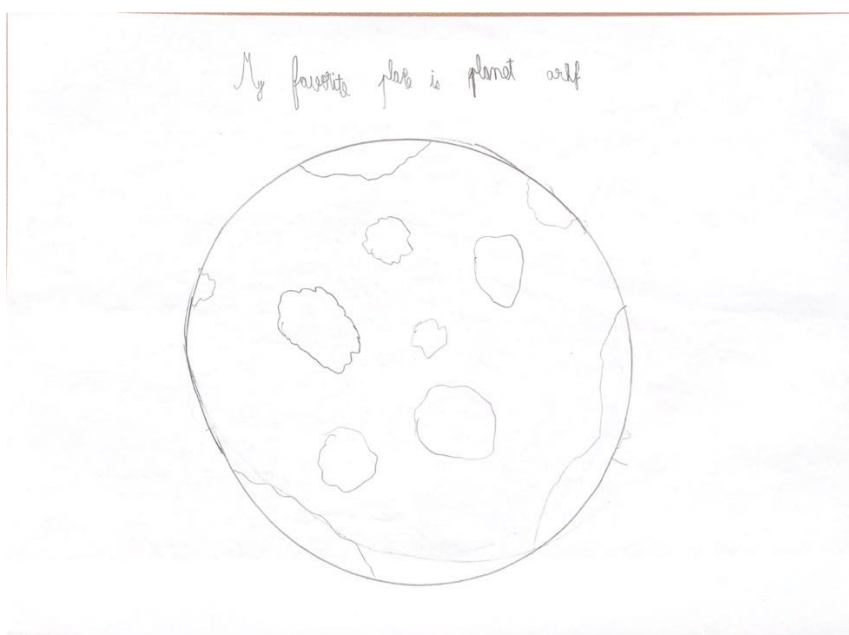
Respondendo à duas questões do parágrafo anterior, podemos dizer que a cidadania também foi ensinada satisfatoriamente, ao ser pedido aos alunos que ilustrassem um lugar que os próprios gostariam de cuidar. Por ser o seu "favourite place", o aluno conseguiu implantar a ideia de cuidar de um lugar, o qual necessita cuidados permanentes, como por exemplo o personagem Liam fez. A cidadania pode ser expressada por crianças da maneira mais sutil, Segundo Carvalho (2020), "in a familiar and comfortable environment, difficult issues can be addressed and aid children's future choices, after their own interpretations about how to relate to others and respect them as fellow citizen." (p. 2).

Ao finalizar esta análise, também chamo atenção para o fato de que o aluno, desenhou habitantes de outros planetas. Sendo assim, conforme Carvalho (2020) sugere, esta ilustração pode ser associada à cidadania, já que esta criança pode ter expressado uma necessidade de se relacionar com o Outro.

Já quanto à Figura 5, podemos perceber no desenho do aluno que este está se referindo ao planeta Terra (escrito logo acima como *planet arth*). O erro que o aluno comete é justificado por não ter sido explicitamente pedido pela professora para o aluno escrever. Foi uma liberdade criativa do próprio aluno. No entanto, a professora recorreu à estratégia de scaffolding para que o aluno chegasse à forma escrita correta.

Figura 5

*Ilustração de aluno sobre o seu espaço favorito*



Quando aplicado o quadro de Kress e van Leeuwen (1996), podemos perceber que além de ser o personagem principal do desenho (se formos levar em consideração que também estamos no mesmo planeta que o próprio), ele também desenha sobre personagens secundários, sendo esses, todos os outros cidadãos do planeta Terra.

De acordo com o Ministério da Educação, "[a] cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos" (DGE, 2012, p. 1). Como tal, podemos dizer que este aluno, desenhando o planeta Terra,

compreendeu a ideia de pertença a uma sociedade e, concomitantemente, de necessidade de cidadania. Ao desenhar o planeta, ele além de se preocupar com ele próprio, ele se preocupa com um todo, sendo estas todas pessoas ou o meio ambiente. Podemos, ainda, observar que ele desenhou os oceanos e os continentes.

Segundo a Comissão Europeia (2017), a cidadania pode ser definida como aquilo que "promote simultaneously the interests of the individual and the community thus enabling the harmonious development of both" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, p. 19). Numa tentativa de responder à pergunta de pesquisa, se a cidadania ativa pode ser ensinada com abordagens ativas, acreditamos que sim à luz de trabalhos como este. Como podemos observar, além da cidadania ativa, o aluno compreendeu que para a cidadania precisa ser ampla, é necessário englobar mais do que o próprio.

À luz de Cope e Kalantzis (2009), e procurando responder às perguntas destes para se referirem ao significado do que o aluno quis passar como mensagem no desenho presente na Figura 5, podemos dizer que o nível do social está bem patente, pela envolvimento das as pessoas.

Como também como foi explicado neste trabalho, a cidadania e o meio ambiente, ao desenhar o planeta, este aluno também demonstra que compreendeu o quanto a cidadania ativa é importante para ajudar na construção e conservação do seu espaço e do dos próximos.

Revelando semelhanças com a produção deste aluno, os alunos que ilustraram as Figuras 6 e 7 também compreenderam que a cidadania ativa é importante para o meio ambiente, desenhando respetivamente a Serra da Estrela e a Praia.

Figura 6

*Ilustração de aluno sobre a Serra da Estrela*

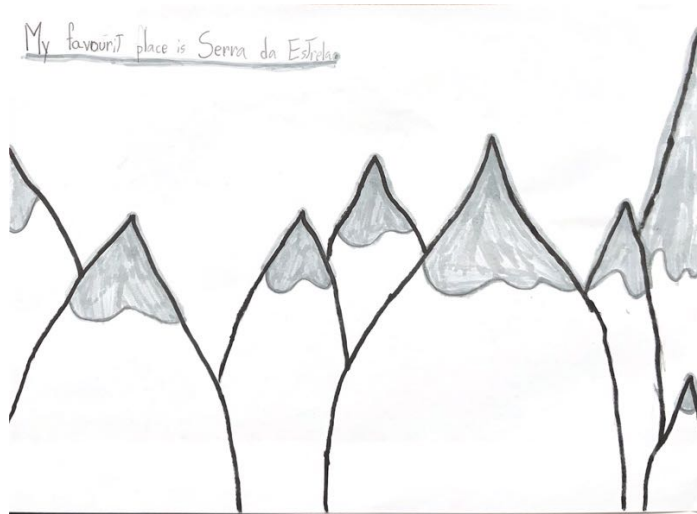
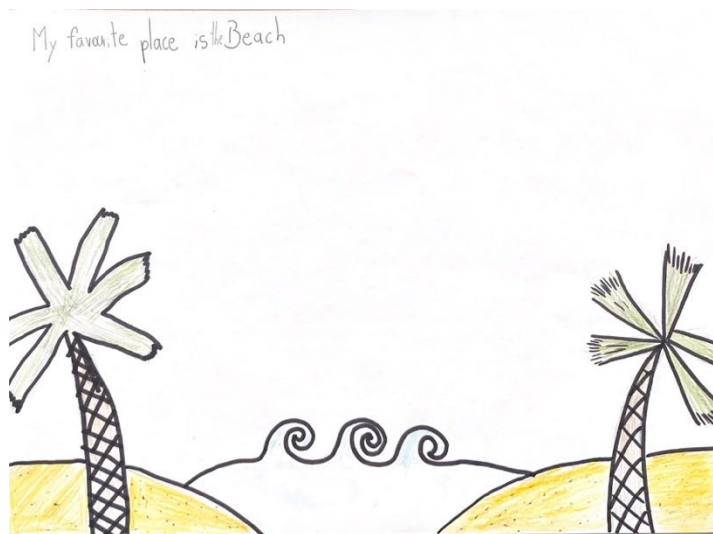


Figura 7

*Ilustração de alunos sobre a praia*



Porém diferente do aluno que desenhou a ilustração da Figura 5, estes dois alunos não colocaram personagens em nenhuma das duas imagens, ilustrando somente o local.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), cada imagem tem sua própria história, e com esta história temos a compreensão social que a mesma implica na imagem. No que diz respeito a estes alunos, podemos também inferir que os alunos estão a pensar em espaços da natureza que têm de cuidar. Ilustraram estes espaços sem poluição, pelo que estes desenhos nos dão conta de que cidadania foi bem trabalhada.

Figura 8

*Ilustração de aluno sobre a escola*



Já na Figura 8 vemos que o aluno desenhou o próprio colégio como o lugar favorito dele. Assim como os outros alunos, este aluno pensou em um lugar amplo, em uma cidadania voltada para todos. E também não colocou personagens no desenho, levando-nos a entender que a cidadania é algo amplo, algo que envolve muitas pessoas e que exista para além do próprio aluno.

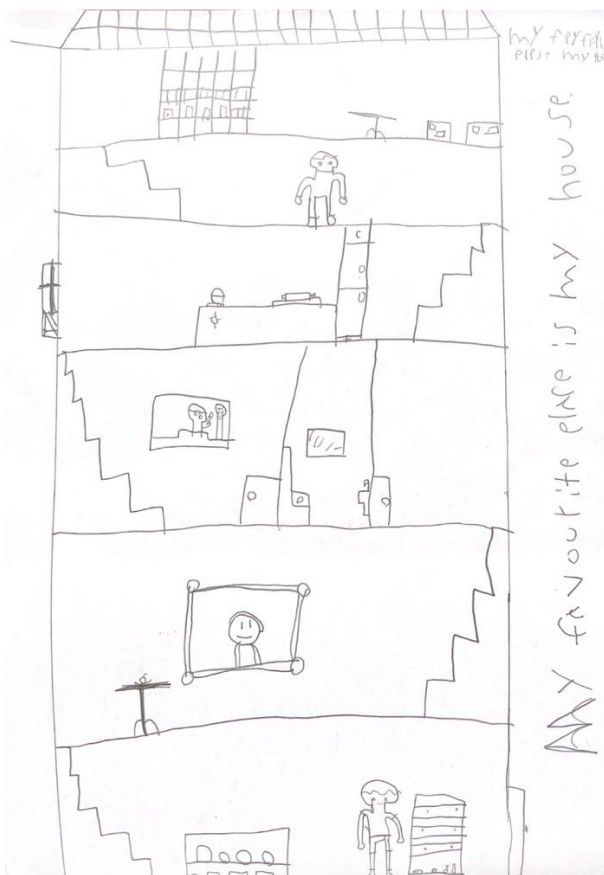
Passemos agora a analisar as produções à luz do conceito de cidadania restritiva.

## ***Cidadania Restritiva***

A cidadania restritiva é um tipo de cidadania em que o aluno olha mais para si e para os seus. Ele ainda está desenvolvendo uma cidadania que passa numa primeira instância pela compreensão do próprio conceito.

Figura 9

*Ilustração de aluno sobre a sua casa*



Nesta imagem podemos observar que o aluno F, além de desenhar sua casa, desenhou os participantes secundários da própria narrativa, podemos pressupor que o primeiro personagem seja ele. Contudo, mesmo não sendo, sabemos que são pessoas da mesma família.

A narrativa deste aluno leva a crer que o lugar favorito dele é também o lugar que ele mais passa tempo, podendo ser o lugar com que ele mais tem cuidado. A cidadania também começa com o cuidado dos próprios e, por sua vez, se expande para o cuidado para com desconhecidos.

Outros alunos tiveram o mesmo pensamento que este aluno, como podemos ver a seguir, nas imagens 10 e 11.

Figura 10

*Ilustração de aluno sobre a sua casa 2*

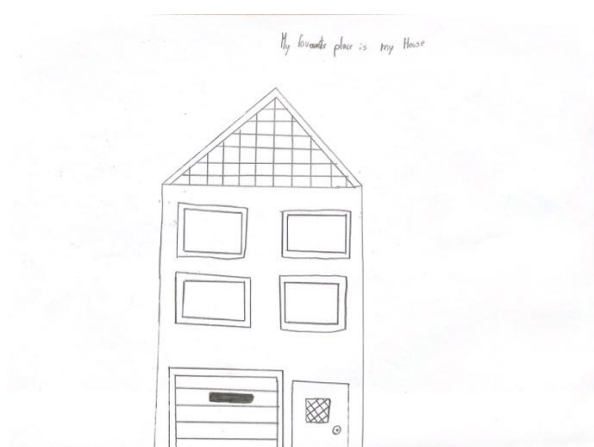
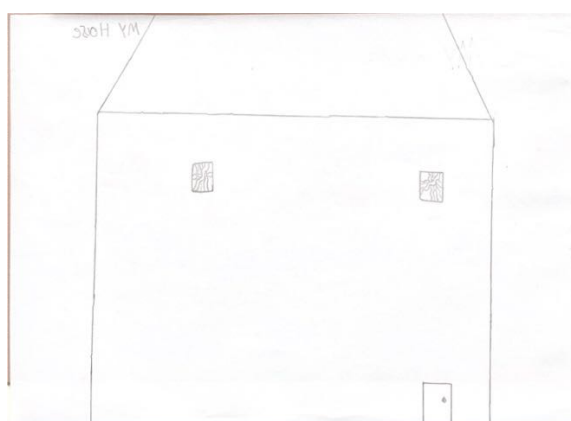


Figura 11

*Ilustração de aluno sobre a sua casa 3*



A única diferença que podemos observar entre a ilustração da Figura 9 e estas é a falta de personagens explícitos, ainda que conforme Kress e van Leeuwen (1996), a ambientalização também pode ser um personagem.

Posso concluir com estes exemplos do material recolhido que a pergunta de pesquisa “A cidadania ativa com auxílio de abordagens ativas pode ser ensinada de maneira em que seja significativa para alunos de 1.º CEB em inglês?” foi satisfatoriamente respondida. Além dos alunos conseguirem expressar o que sentiam sobre o seu lugar, conceito que chegaram com a ajuda do *picture book* e a sua exploração através da abordagem do *storytelling* (uma abordagem ativa), também conseguiram expressar o conceito de cidadania, desenhando sobre si e sobre o externo. Complementarmente, os alunos tiveram uma compreensão plena do livro, conseguindo entender qual a ideia do “favourite place”, como que o Liam exerceu a cidadania dele, e porque é importante esta tarefa.

Segundo Kellogg (2014), muitas vezes o vocabulário presente neste tipo de recursos consegue ser ou muito raso ou muito complexo, o que nos permite questionar a sua eficácia na aprendizagem de conteúdos linguísticos na aula de inglês como língua estrangeira. Como este autor diz, “we need stories that are just the opposite—grammatically simple, but still cognitively challenging” (p. 9). No caso do livro escolhido por nós, podemos afirmar que a história em si foi desafiante, além de permitir o fomento de competências linguísticas em língua estrangeira. Os alunos aprenderam vocabulário e expressões relacionadas com o meio ambiente.

Seguiremos, agora, com a pergunta e conseqüentemente a resposta da pergunta número dois.

## **2.2. A SALA DE AULA DE INGLÊS PODE SERVIR DE LUGAR PARA A APRENDIZAGEM DE COMPORTAMENTOS ECO SUSTENTÁVEIS?**

Conforme já citado neste trabalho, a educação ambiental, segundo Otto & Pensini (2017), refere-se ao contato do aluno com o meio ambiente, por menor que ele seja, podendo ser em jardinagem, numa ida ao zoológico, ida aos parques... lendo literatura sobre a natureza, etc.

Este contato com o meio ambiente, possivelmente, levaria o aluno a ter um comportamento mais sustentável. Neste contexto, foi realizado um momento de jardinagem com os alunos, como podemos ver ilustrado nas Figuras 12 e 13.

Figura 12

*Aluno a realizar experiência de jardinagem*



Figura 13

*Aluno a auxiliar a professora na criação de vasos*



Na Figura 13, podemos perceber que o aluno está auxiliando a professora a montar os vasos para a plantagem da flor que iria acontecer. Por sua vez, na Figura 12, vemos já a flor plantada e com nome (nome este que os alunos escolheram).

Para responder à pergunta de pesquisa, utilizaremos o questionário que foi aplicado logo após a atividade eco-sustentável, sendo que as primeiras perguntas vão ser analisadas estatisticamente. A última pergunta (aberta) vai ser analisada através da técnica de análise de conteúdo.

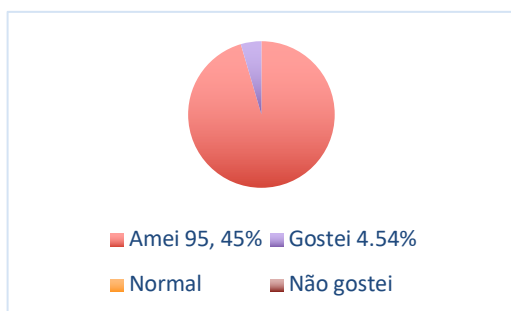
A única pergunta deste questionário que não será analisada para responder está pergunta de pesquisa é a pergunta “gostaste do nome que deste à tua flor”, por não ter ligação com o enfoque da pergunta em análise neste momento. Esta questão será analisada na pergunta de pesquisa “Qual a importância dos *picture books* para uma aprendizagem e ensino eco-sustentáveis na sala de aula de inglês?”

As perguntas do questionário foram desenvolvidas com os temas de comportamento eco-sustentável e de aprendizagem ecológica em mente.

Passemos agora a analisar os resultados à luz dos dados esboçados nos Gráficos 1-6. Assim, no que diz respeito à questão “Como foi a experiência de teres plantado uma flor em sala de aula?”, podemos verificar que...

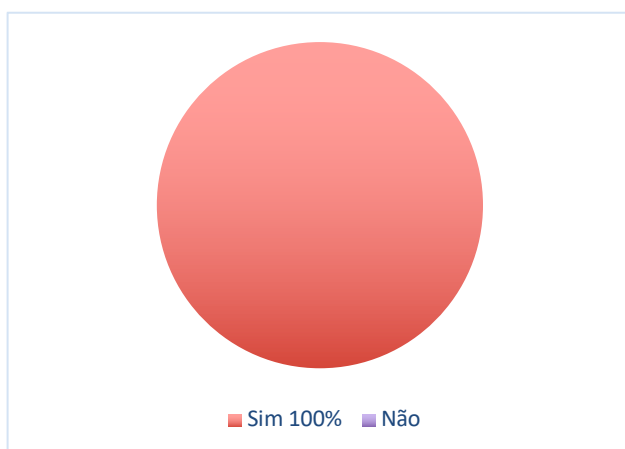
Gráfico 1

*Como foi a experiência de teres plantado uma flor em sala de aula?*



## Gráfico 2

*Falaste aos teus pais que plantaste a flor na sala de aula?*



## Gráfico 3

*A flor está em que parte da sua casa?*

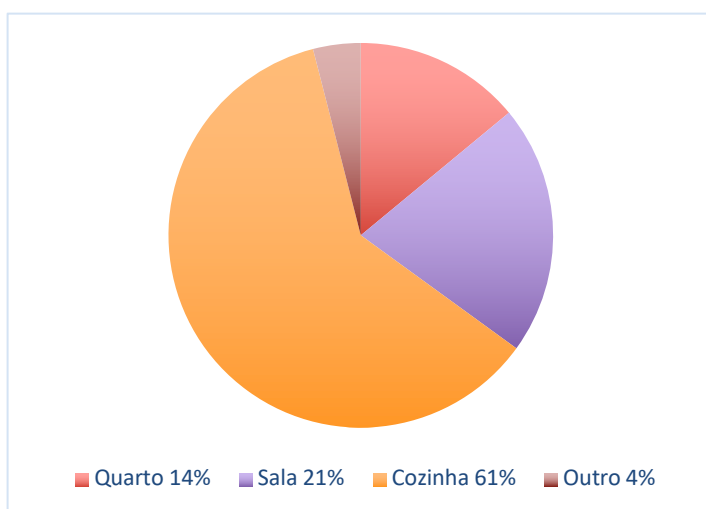
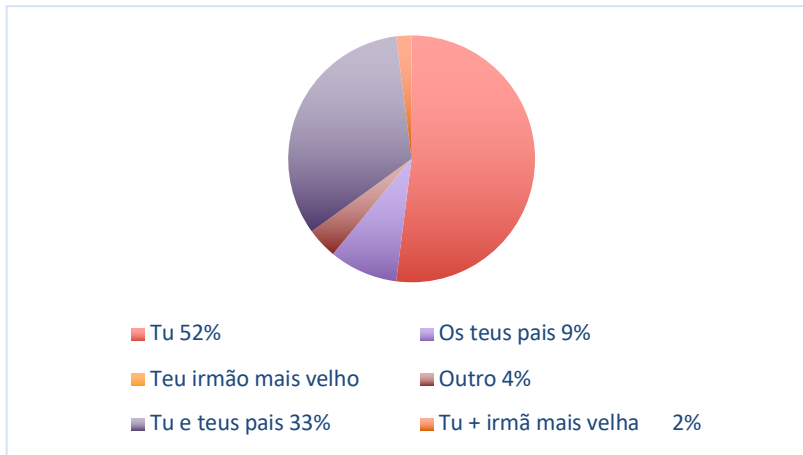


Gráfico 4

*Quem está a cuidar da sua flor?*



Há que fazer uma observação sobre esta pergunta. Originalmente continha somente Tu, Teus pais, Teu irmão (a) mais velho (a) ou Outros, porém, os próprios alunos colocaram Os teus pais + Tu (que se pode ver no gráfico com 33%) e Tu + irmã mais velha (que se pode ver no gráfico com 2%), na categoria de Outros, foi escrito “avó”.

Gráfico 5

*Falaste aos teus pais que a experiência de plantar a flor foi:*

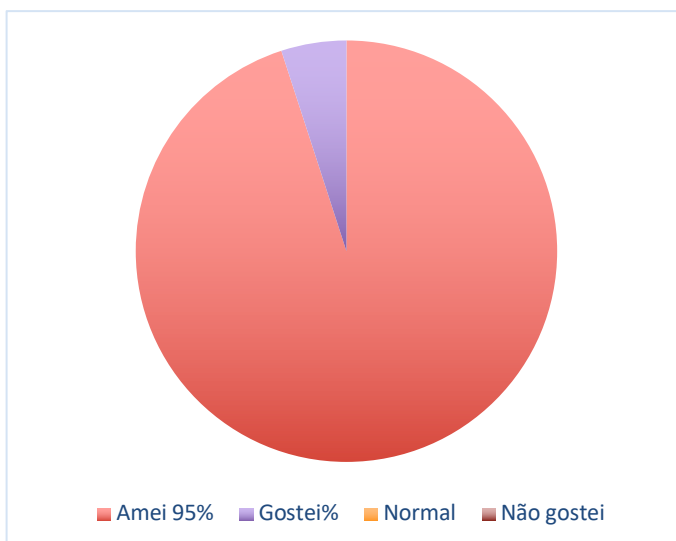
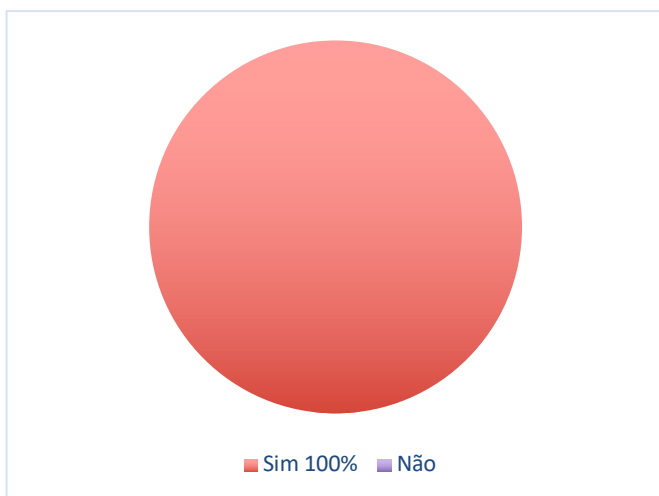


Gráfico 6

*Gostaria de participar e/ou fazer outras atividades iguais a plantação da flor?*



A última pergunta do questionário a ser analisada para esta pergunta é a seguinte: "Como é que descreveria a experiência de plantar a flor? Faz uma breve composição." Os alunos foram levados a responder com texto. Por melhor que fosse dada a instrução de como era plantada uma flor e o vocabulário como "dirty, soil, flower, flower bud", a resposta foi instruída a ser respondida em português, por poder dar mais liberdade ao aluno de escrever suas verdadeiras opiniões.

Dos 24 alunos, um total de 98% respondeu a esta pergunta, sendo que 33% dos alunos responderam com indícios de gostar da responsabilidade eco-sustentável de ter uma flor ou como é desafiador, como por exemplo, "Quando eu comecei a cuidar de flores precisava de muita responsabilidade, então comecei a regar e a flor cresceu e agora esta muito grande" (Aluno 3) e "Darmos mais conhecimentos sobre jardinagem, não é igual a outros desafios" (Aluno 5).

Podemos perceber que o aluno o qual teve esse contato com a educação ecológica, e com uma atividade com o mesmo propósito, já pode ter um pouco mais de consciência ambiental, igual ao que o autor Wilson (1996) acredita, ou seja, quanto mais cedo a criança contactar com a realidade, mais consciência a criança desenvolverá.

É importante lembrar que a consciência ecológica não é fácil, de desenvolver, sendo considerado um desafio.

Também podemos acrescentar que conforme Franco e Barbosa (2015, p. 21), “toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor”. É o caso do aluno que escreveu o seguinte “Tenho medo de perder uma vida, e também estou feliz de ter feito uma” (Aluno 7).

Este mostra que, além da consciência ambiental, também compreendeu o quanto que o ambiente é importante para o equilíbrio da Terra.

Esta resposta também pode ser analisada com foco na maneira em que este aluno aprendeu como cuidar da flor, e a responsabilidade que desenvolveu. A respeito disto, Cope e Kalantzis (2009, p. 175) referem: “(...) it is aimed at creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation”. Por essa citação podemos concluir que o ensino de inglês pode também ensinar práticas eco-sustentáveis, e pessoas gentis, com consciência e sensibilidade, conforme este aluno se apresentou ao responder que tem medo de perder uma vida. A vida sendo a flor.

Um outro aluno respondeu: “No início aprendemos a não poluir e depois quando descobri que íamos plantar uma flor eu fiquei muito feliz” (Aluno 10).

Esta resposta mostra o percurso que o aluno percorreu para perceber o quão importante foi a atividade, pois primeiro ele aprendeu como não poluir e depois ele aprendeu como corrigir esta poluição, o que o deixou muito feliz.

Podemos concluir com a análise das respostas dos alunos, que em sua grande maioria gostaram de plantar a flor, além de gostarem de falar aos seus pais sobre a experiência, levando para casa um pouco da consciência ecológica aprendida no colégio durante as aulas de inglês. Segundo Davis (1998, p. 146), “environmental education, with its major goals of ecological sustainability and

social justice within and between generations” é importante para uma educação ambiental de maior alcance.

Outro dado importante é quem está cuidando da flor que os mesmos foram instruídos a levar para casa. 52% se responsabilizou pela ação, sendo uma ação em vezes desafiadora e nova para eles. Conseguimos desenvolver o mesmo tipo de trabalho desenvolvido por Schunemann (2010, p. 126), que chegaram à seguinte conclusão: “este trabalho proporcionou às crianças um contato direto com as plantas, de forma que elas puderam observar a importância de preservarmos todo tipo de flora, por mais simples que estas nos pareçam”.

### **2.3. A ABORDAGEM POR RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PODE SER IMPLEMENTADA NA DISCIPLINA DE INGLÊS DO 1.º CEB?**

Para responder esta pergunta novamente utilizaremos o arco de Maguerez, como lido pelos autores Bordenave e Pereira (1982). Para analisar e responder à pergunta em um todo, iremos dividir a tarefa em etapas: Observação da realidade; Problemas; Pontos Chaves; Teorização; Hipótese de solução e Aplicação a Realidade. Estas irão seguir o acompanhamento do arco, pelo que cada etapa será apresentada com dados correspondendo ao que a mesma requer.

#### ***Observação da Realidade; Problemas.***

Uma breve explicação do contexto dos trabalhos será necessária, pois para a abordagem de Resolução de Problemas ser bem sucedida, o aluno precisa de um contexto.

Para esta etapa, foi colocado aos alunos o problema da poluição com o auxílio do livro pedagógico e de um vídeo pelo Youtube (Vídeo 1). Tanto o vídeo quanto o conteúdo do livro pedagógico foram explorados em língua inglesa, sendo que a professora respondeu às dúvidas sobre o vocabulário

e/ou expressões que os alunos partilharam. Entre estes itens linguísticos, teríamos como vocabulário e expressões mais desafiadoras seguintes aspetos: "the water has been contaminated", "to look after the environment", "cloth bags", entre outros. Também vimos a diferença entre os verbos "reuse", "recycle" e "reduce".

## Vídeo 1

### *How to Take Care of the Environment - 10 Ways to Take Care of the Environment*



How to Take Care of the Environment - 10 Ways to Take Care of the Environment



Smile and Learn - English ©  
665 mil subscribers

Subscribed

13 mil



Partilhar



Guardar



Nota: Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=X2YgM1Zw4\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=X2YgM1Zw4_E).

Logo após a visualização do vídeo, a professora estagiária fez perguntas que levariam o aluno a pensar, perguntas estas que se encontram disponíveis no *Lesson Plan* (Anexo), nomeadamente: "What do you understand about Pollution?", "Can you mention some ways of helping the world?", "How could we help?" e "Where should we help?".

Após esta explicação, os alunos tinham que se debruçar sobre o problema: poluição. Este tema é importante para a abordagem da Resolução de Problemas, pois mostrará como é que o aluno conhece a realidade, transformando-a e se transformando. Este problema foi relatado e explicado pelos alunos em um desenho ou um pequeno texto, que demonstraria como é que eles compreendiam o conceito da poluição ou como que eles imaginariam como poderiam ajudar a resolver o problema. O resultado pode ser observado nas imagens que a seguir expomos.

Figura 14

*Ilustração de aluno sobre o planeta Terra*



Na Figura 14, podemos visualizar uma divisão entre dois planetas, um feliz e o outro triste. O aluno também colocou objetos que fizessem menções a esses dois estados. No lado triste temos: lixo, um penso e uma lágrima, enquanto que, na parte feliz, temos árvores e flores.

Por sua vez, na Figura 15, o aluno também dividiu o planeta em dois, um planeta com poluição e um planeta sem poluição mas, ao invés de objetos, o aluno desenhou pontos como a poluição. É de salientar que o aluno também colocou algum vocabulário em língua inglesa para facilitar a apresentação do produto.

Figura 15

Ilustração de alunos sobre o planeta Terra 2

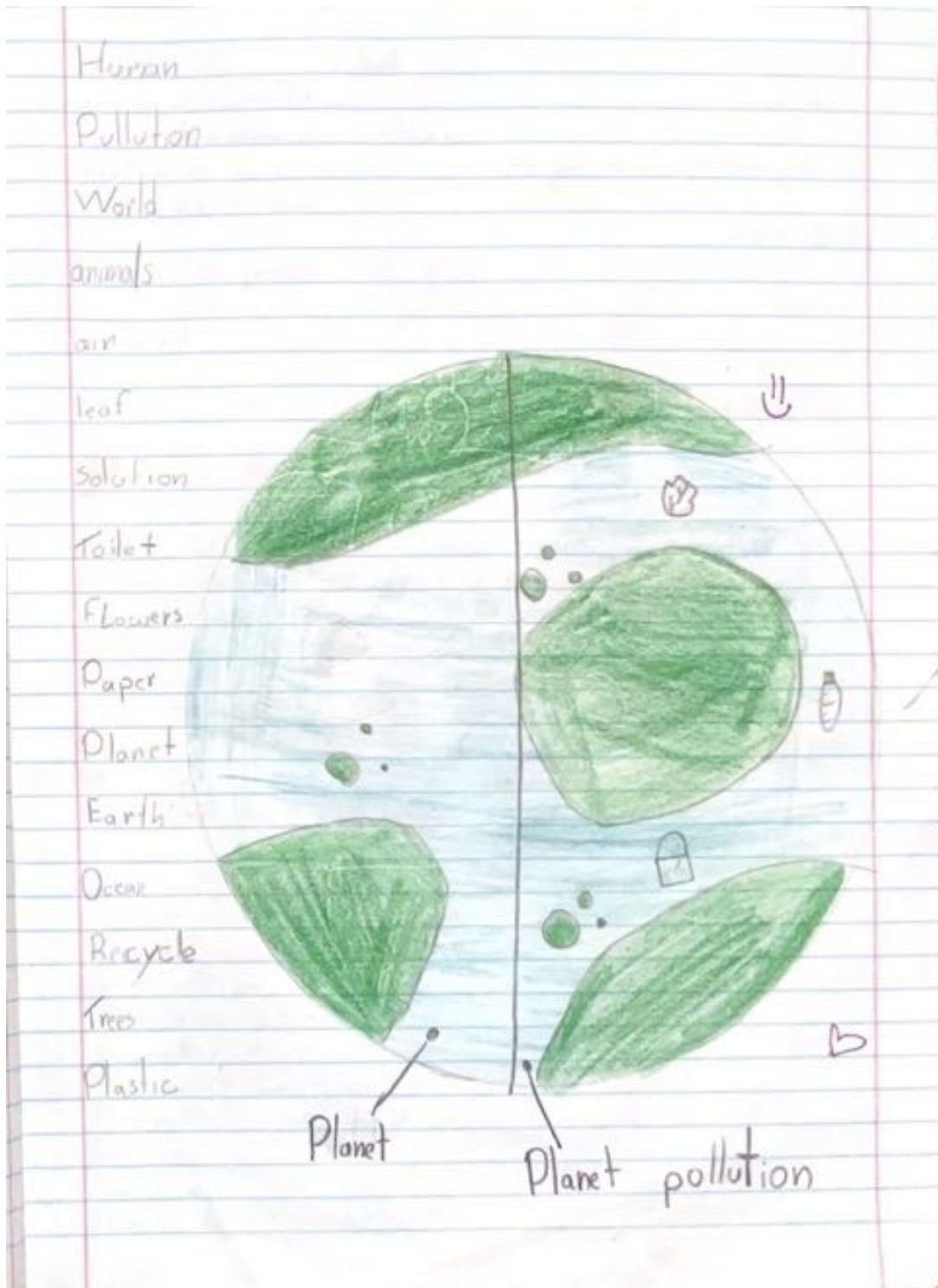
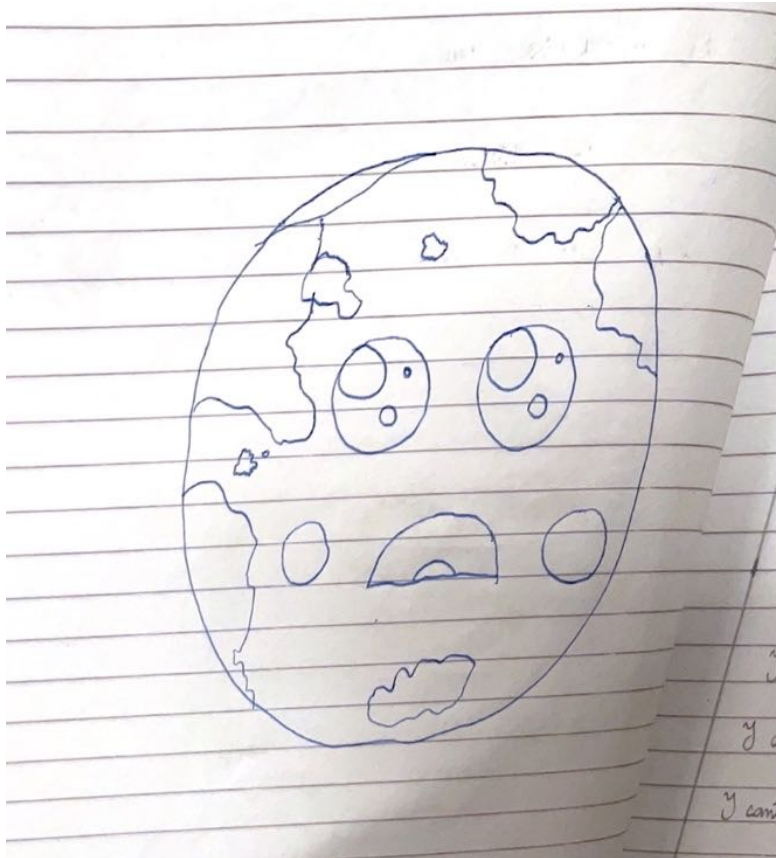


Figura 16

*Ilustração de aluno sobre o planeta Terra 3*



Por sua vez, na Figura 16, ao invés de se comparar os dois tipos de planetas, vemos um planeta triste, somente com a poluição.

Todas essas imagens podem ser analisadas à luz de Kress e van Leeuwen (1996), que consideram que:

Landscapes are the result, not just of human social work, but also of the characteristics of the land itself. The fiat land by the river is most suitable for the grazing of cattle or the growing of wheat; the hillsides for vineyards or forestry. At the same time, the characteristic

values of a culture may determine which of the potential uses of the land are realized, whether the hillsides are used for vineyards or forestry, for example. And cultural values may even induce people to go against the grain of the land, to use the steep hillside for growing rice, for example, which opposes the 'natural potential' of the land almost to the limit. (p. 35)

Colocando o que os autores chamam de potencial da natureza, ou o *landscape* que pode indicar os valores de tal cultura, podemos concluir que os desenhos nos demonstram que os alunos além de entenderem o problema, se debruçam de forma ativa sobre o problema, considerando a cultura da poluição como algo ruim.

Com isso, concluímos a primeira etapa do arco, *Observação da Realidade e Problemas*, pois os alunos observaram com os materiais levados a sala de aula e, ainda, demonstraram qual o problema deste conteúdo com os desenhos.

### ***Pontos Chaves; Teorização***

Conforme já foi colocado neste trabalho, esta etapa é aquela em que os alunos refletem e teorizam sobre uma possível solução para o problema. Recordamos que nesta etapa foi utilizado o recurso picture book, intitulado "The Curious Garden". Este foi lido durante as aulas e, antes da teorização do problema, a professora o parou de ler quando o personagem principal enfrenta uma adversidade, a cidade que ele estava até então cuidando, enfrenta uma nevasca (Figura 17).

Figura 17

*Parte do livro em que a cidade enfrenta uma nevasca*



*Nota:* Adaptado de "The Curious Garden".

Com esta adversidade, a professora perguntou aos alunos como que a cidade ficaria (How Liam's City will look like?) depois da nevasca, sendo que a professora não virou a página ou mostrou como que a cidade ficaria antes dos alunos produzirem.

Esta pergunta foi feita com o intuito de perceber o quanto que os alunos já tinham compreendido que o cuidado ambiental não se pará ou se é temporário. Isto revelou-se como uma etapa importante para analisar se a teorização do problema da poluição já tinha sido compreendida pelos alunos. Conforme os autores Kress e van Leeuwen (1996, p. 59) indicam, "narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements", ou seja, o processo narrativo de um desenho pode demonstrar a teorização.

Foram feitos 24 desenhos e 96% dos alunos compreenderam o papel da cidadania quanto ao cuidado com o ambiente. As próximas imagens demonstram que os alunos compreenderam e

colocaram tanto o Liam quanto a cidade já sem nenhuma neve, porém cuidada e continuando a florescer (ver Figuras 18, 19, 20 e 21).

Figura 18

*Ilustração de aluno sobre a cidade de Liam*



Figura 19

*Ilustração de aluno sobre a cidade de Liam 2*

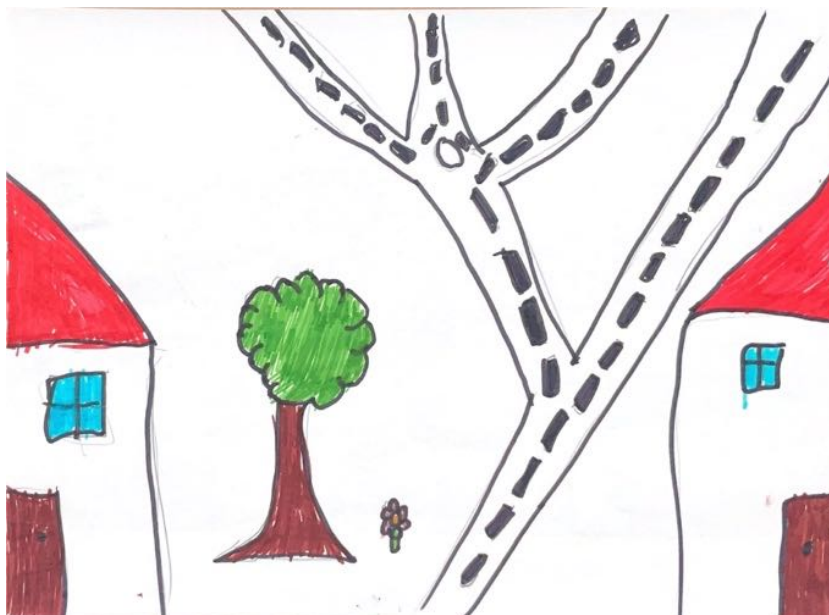


Figura 20

*Ilustração de aluno sobre a cidade de Liam 3*



Figura 21

*Ilustração de aluno sobre a cidade de Liam 4*



As próximas imagens são de alunos que compreenderam que a cidadania é um desafio diário e colocaram o Liam exercendo a cidadania dele com a sua cidade, ainda durante a neve (ver Figuras 22, 23 e 24).

Figura 22

*Ilustração de aluno sobre Liam exercendo a sua cidadania*



Figura 23

*Ilustração de aluno sobre Liam exercendo a sua cidadania 2*

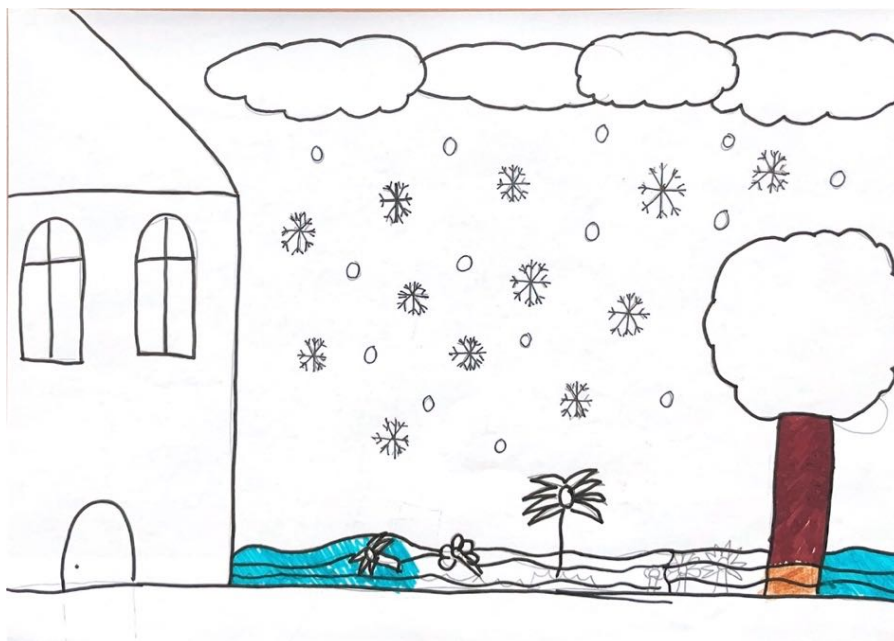


Figura 24

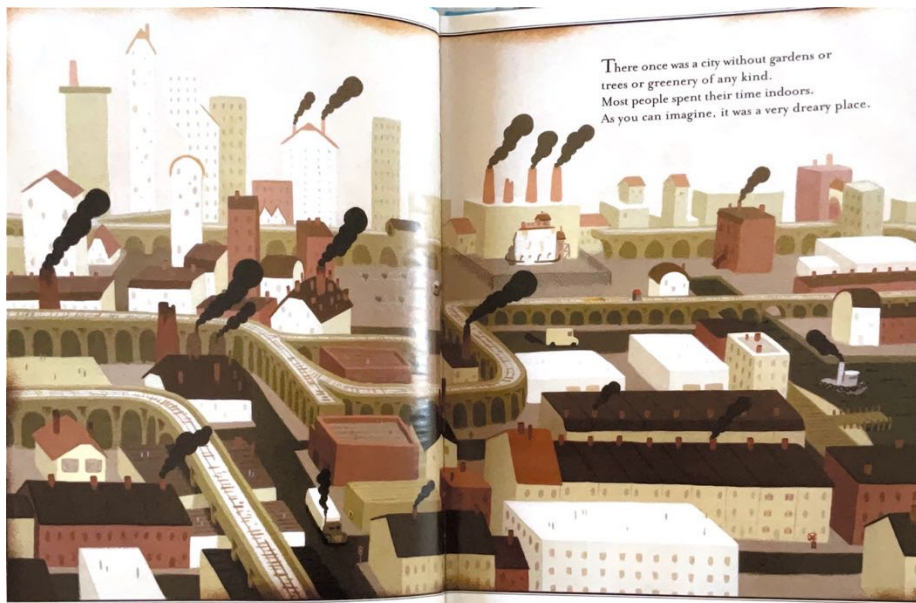
*Ilustração de aluno sobre Liam exercendo a sua cidadania 3*



Os alunos também compreenderam que sem cuidado a cidade voltaria a ser como no começo do livro (ver Figura 25). Essa compreensão verifica-se na tomada de consciência dos alunos do facto de que, se o Liam não fosse mais exercer o papel dele com a cidade, a cidade voltaria a ser o que era sem a cidadania de Liam (ver Figuras 26 e 27).

Figura 25

*Parte do livro em que a cidade é apresentada como poluída*



There once was a city without gardens or trees or greenery of any kind. Most people spent their time indoors. As you can imagine, it was a very dreary place.

*Nota:* Adaptado de "The Curious Garden".

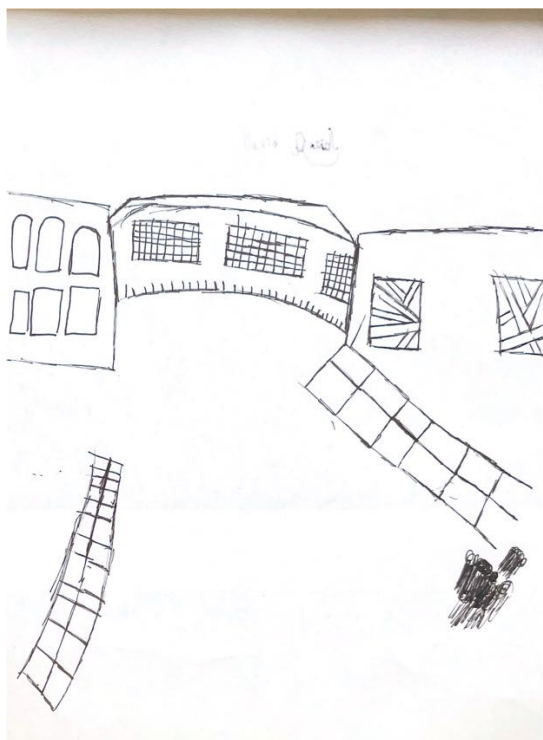
Figura 26

*Ilustração de aluno sobre como ficaria a cidade sem a intervenção de Liam*



Figura 27

*Ilustração de aluno sobre como ficaria a cidade sem a intervenção de Liam 2*



Portanto, a fase de Teorização e Pontos Chaves sobre o problema foi completa, uma vez que os alunos compreenderam a poluição, o efeito que a mesma tem sobre o planeta (através da mensagem do picture book) e quais são as consequências de uma cidade sem o exercício da cidadania da parte de todos.

### ***Hipótese de solução***

Esta etapa refere-se ao momento quando os alunos conseguem aplicar o que até o momento conseguiram compreender sobre o problema e, ainda, desenvolver uma possível solução para o mesmo. Para esta parte da Abordagem de Problemas, os alunos juntaram caixas de papelão e com a ajuda da professora fizeram folhas, folhas estas que os mesmos utilizaram para escrever instruções para acabar com a poluição.

Estas frases foram escritas em inglês, tendo em conta o vocabulário e expressões que tinham sido trabalhadas até o momento. Nas figuras seguintes vemos o resultado visível destes trabalhos:

Figura 26

*Ilustração de aluno sobre o planeta Terra*

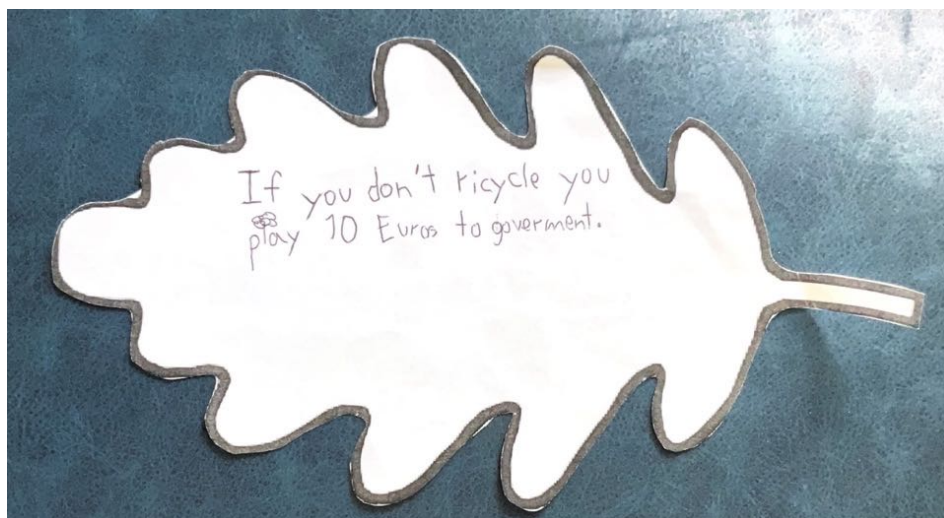


Figura 27

*Ilustração de aluno sobre o planeta Terra*

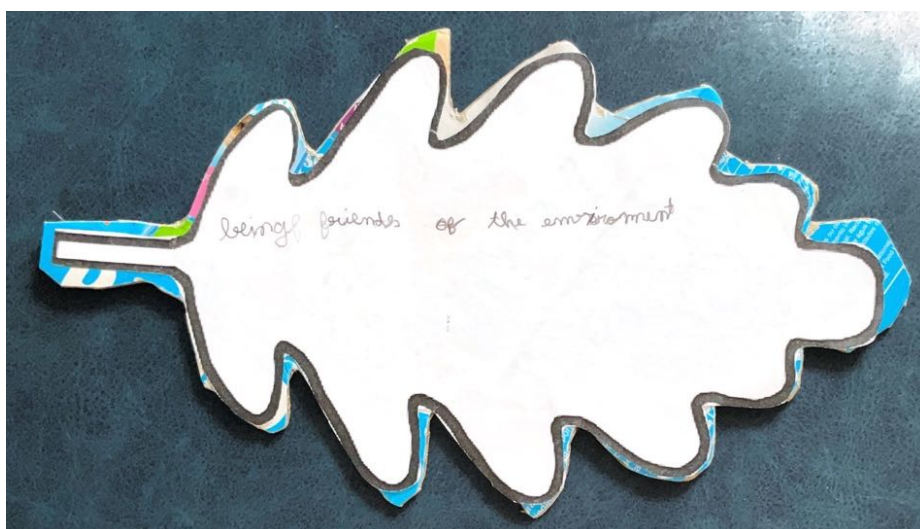
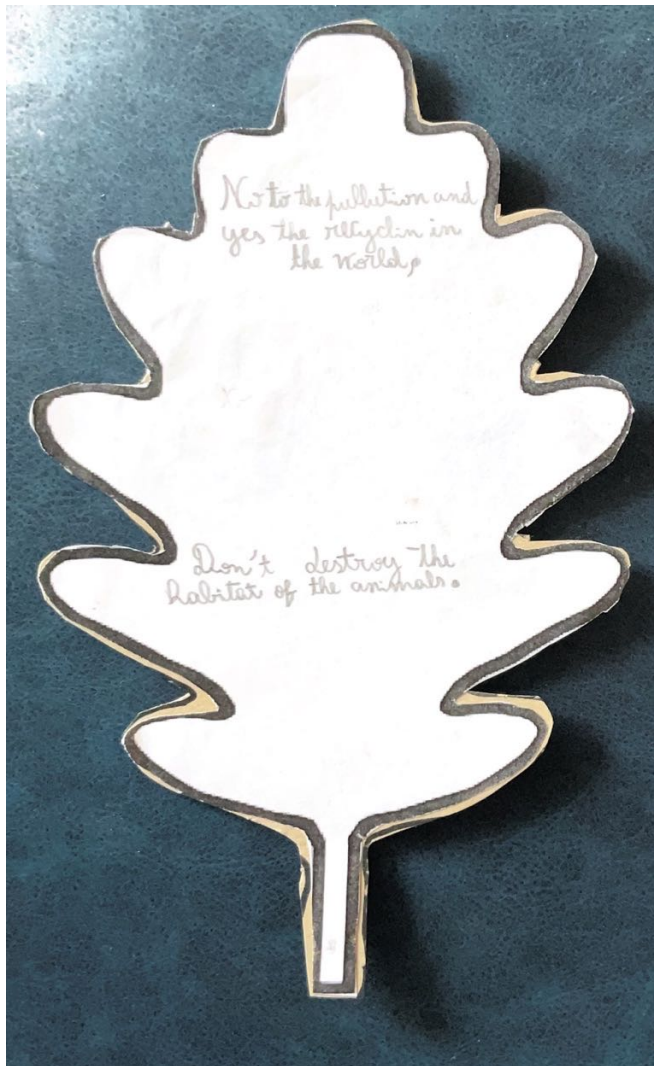


Figura 28

*Ilustração de aluno sobre o planeta Terra*



### ***Aplicação a Realidade***

Para a aplicação na realidade das soluções dos problemas que os alunos apresentaram, foi decidido pela professora que esta fosse uma aula de jardinagem. Contudo, esta ocorreu na sala de

aula dos alunos (por motivos logísticos da escola), onde os mesmos ajudaram a encher os vasos de terra, deram nomes as suas devidas flores e conseguiram levá-las para casa.

Para atestar tal ação, serão analisadas respostas do questionário, especificamente as respostas da pergunta “Como é que descreveria a experiência de plantar a flor? Faz uma breve composição.”

Algumas das respostas relatam como foi a experiência de plantá-la, sendo espelho das palavras de Wilson (1996) que considera que a educação ambiental pode ser qualquer coisa que faça a criança se sentir mais “perto” e se relacionar com o ambiente.

As próximas respostas dos alunos dizem bastante sobre como que eles se sentiram ao plantarem a flor, e como que a educação ambiental pode ser bem-sucedida em uma sala de inglês, assim como a Resolução de Problemas, tendo em vista que esta atividade foi a cultivação das etapas do arco de Magueréz:

“A experiência de plantar uma flor foi espetacular e eu adorei.” (Aluno 11)

“Plantar uma flor em sala de aula foi muito fixe e também divertido. Gostava de plantar mais flores em sala de aula” (Aluno 3)

“Acho que foi muito divertido escavar com a colher e plantar a colher. Também gostei muito da cor da flor surpresa e acho que a minha vai ser vermelha”. (Aluno 7).

“Primeiro não estava a espera de plantar uma flor, por isso foi uma surpresa. Depois, adorei porque plantámos uma flor, pudemos dar um nome e levámos para casa. Foi incrível e espero ter mais destas experiências” (Aluno 13).

Além de compreenderem o quanto foi importante (como vimos na Pergunta 2), os alunos gostaram e esperam fazer novamente algo semelhante, dando a esta última etapa, “Aplicação à Realidade”, uma análise satisfatória.

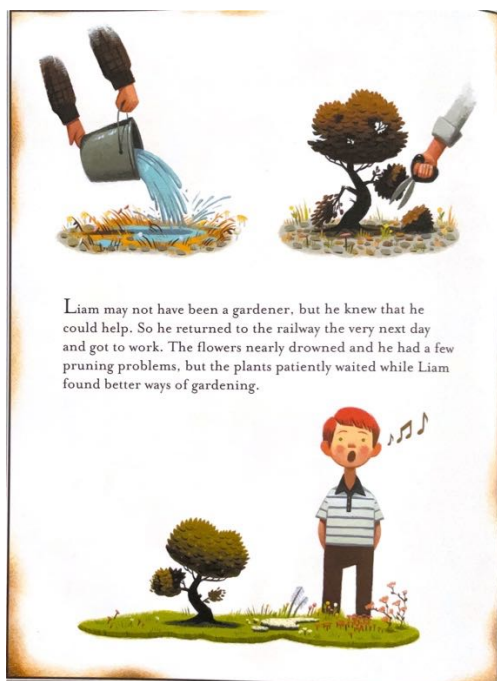
Portanto, à pergunta “A abordagem por Resolução de problemas pode ser implementada na disciplina de inglês do 1 CEB?”, a resposta é sim. Contudo, o professor precisa conseguir balancear o vocabulário e expressões previstos para as aulas com o problema escolhido.

## 2.4. QUAL A IMPORTÂNCIA DOS PICTURE BOOKS PARA UMA APRENDIZAGEM E ENSINO ECO-SUSTENTÁVEIS NA SALA DE AULA DE INGLÊS?

Segundo Ellis e Brewster (2014, p. 6), “children can become personally involved in a story as they identify with the characters and try to interpret the narrative and illustrations. This imaginative experience helps develop their own creative powers.” Neste contexto, podemos dizer que o ensino eco-sustentável é sobre o quanto que o aluno consegue desenvolver consciência acerca do papel dele dentro na sociedade e a sua ação sobre o meio ambiente, seja essa consciência plantar uma flor ou entender como fazer para melhorar. Contudo, para o aluno chegar a uma consciência, ele precisa estar envolvido pessoalmente com o assunto, principalmente este aluno sendo criança.

Figura 29

*Parte do livro em que Liam apresenta comportamentos de cidadania proativa*



*Nota:* Adaptado de “The Curious Garden”.

No livro "Curious Garden" o personagem principal tem um ritual para cuidar da planta dele (ver Figura 29), onde ele canta, rega e faz outras coisas com a flor. Este momento foi importante pois quando os alunos plantaram as flores, alguns deles disseram em inglês: "First the bowl, then add water and always leave some time in the sun" (Nota de campo, 5) e "We got a vase then we got a flower to plant and a spoon, then we took it home" (Nota de campo, 8).

Respostas como estas refletem ações do personagem principal Liam. Os alunos também compreenderam a mudança que a cidade pode sofrer com ajuda de alguém, como o Liam. Adicionalmente, com este tipo de abordagem baseada em storytelling, cria-se um clima de curiosidade entre os alunos para saber onde o Liam iria, porque o Liam estava plantando ou porque o Liam estava ajudando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as respostas das perguntas de pesquisa deste trabalho podemos concluir que a educação ambiental e a consciência ecológica podem ser ensinadas com sucesso dentro da sala de aula de inglês, envolvendo não somente o tópico de discussão, mas também conteúdos linguísticos, particularmente importantes na aula de inglês como língua estrangeira.

Também podemos concluir que os alunos gostam e precisam de atividades voltadas para o meio ambiente. Como vimos é importante desenvolver a consciência de que o meio ambiente é um lugar a ser cuidado quanto antes. Como tal, a cidadania proativa também assume um papel importante neste trabalho.

Através da abordagem de storytelling, os alunos, ao interagir com o *picture book*, entendiam como é que a cidadania pode influir na cidade fictícia, tendo ainda tido oportunidade de colocar esta em ação com o projeto da flor.

Em consideração às abordagens ativas, concluo que estas deveriam ser as primeiras abordagens a que o professor de língua estrangeira deveria recorrer, pois transforma a sala de aula em um lugar divertido e dinâmico para os alunos.

Há ainda que sinalizar que cada vez é mais pertinente que nossos alunos saibam sobre o estado em que o meio ambiente se encontra atualmente, que pratiquem uma cidadania proativa, porque o futuro não é somente nosso, mas é principalmente deles.

A utilização da abordagem Resolução de Problemas é importante e necessária, porém, como um desafio deste trabalho, e como uma limitação do mesmo, faltou tempo. Gostaria de ter dito mais que 12 aulas para aplicar este projeto, e conseqüentemente mais material para ter sido analisado em como que pode este método ser aplicado em sala de aula de humana. Acredito que pode ser aplicado ainda de forma mais consistente e que os alunos se beneficiariam cada vez mais de conseguir colocar em realidade o que aprendem na sala de aula.

## BIBLIOGRAFIA

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Berbel, N. (1998). "Problematization" and Problem-Based Learning: different words or different ways?. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), páginas 139 - 154.

Berbel, N. (1999). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: Editora UEL.

Bordenave, J. (1994). Alguns fatores pedagógicos. In M. S. Brasil (Ed.), *Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor. Área da saúde* (pp. 19-26). Brasília: Ministério da Saúde.

Bordenave, J., & Pereira, A. (1985). *Estratégias de ensino aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

Brown, P. (2009). *The curious Garden*. Lettle Brown Book Group.

Carvalho, P. (2020). *Citizenship education in primary English in Portugal: Picturebooks as windows and mirrors*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Colombo, A., & Berbel, N. (2007). A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 28(2), páginas 121-146. <https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/METODOLOGIA-DA-PROBLEMATIZACAO-5.pdf>

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies*, 4(3), páginas 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

Cruz, M. (2021). CLIL Approach and the Fostering of "Creactical Skills" Towards a Global Sustainable Awareness. *MEXTESOL Journal*, 45(2), páginas 1-19. <http://www.mextesol.net/journal/public/files/bcabab3f5f0e146a579ae5138648742b.pdf>

Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, páginas 1-12. [https://www.researchgate.net/publication/307863781\\_21st\\_Century\\_Skills\\_In\\_The\\_Teaching\\_Of\\_Foreign\\_Languages\\_At\\_Primary\\_And\\_Secondary\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/307863781_21st_Century_Skills_In_The_Teaching_Of_Foreign_Languages_At_Primary_And_Secondary_Schools)

Cyrino, E. G., & Toralles-Pereira, M. L. (2004). Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cadernos Saúde Pública*, 20 (3), páginas 780-788. <https://www.scielo.br/j/csp/a/mrrzr85SM93thZzwGFBm56q/?format=pdf&lang=pt>

Farias, P.; Martin, A., & Cristo, C. (2015). Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. *Revista Brasileira Educação Médica*, 39(1), páginas 134- 150. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>

Francescato, D. (2000, abril 27-30). Community psychology intervention strategies as tools to enhance participation in projects promoting sustainable development and quality of life. *In Proceedings of the Euroconference "Quality of Live, Sustainability, Environmental Changes"* (pp. 35-45). Austria: Austrian Research Centres.

Franco, M. (2003). *Análise de conteúdo*. Autores Associados.

Jiménez Raya, M.; Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Kellogg, D. (2014). *The Great Globe and All Who It Inherit: Narrative and Dialogue in Storytelling with Halliday, Vygotsky, and Shakespeare*. Sense Publishers.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.

Logan, B. (2004). *When and How to Use Ethnographic Research*. Spotless. <https://www.spotless.co.uk/insights/ethnography-when-and-how/>

Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, páginas 131-147. [https://www.researchgate.net/publication/266628841\\_Cidadania\\_participatoria\\_no\\_cotidian\\_o\\_escolar\\_a\\_vez\\_e\\_a\\_voz\\_das\\_crianças\\_e\\_dos\\_jovens](https://www.researchgate.net/publication/266628841_Cidadania_participatoria_no_cotidian_o_escolar_a_vez_e_a_voz_das_crianças_e_dos_jovens)

Minayo, M., & Sanches, O. (1993). Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? *Caderno Saúde Pública*, 9(3), páginas 239-262. <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>

Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Office for Health Improvement and Disparities (2020, may 4). *Ethnographic study: qualitative studies*. <https://www.gov.uk/guidance/ethnographic-study-qualitative-studies>

Oliveira, J. (2021). *Multicultural picturebooks na promoção de uma consciência intercultural e na aprendizagem do Inglês no 1.º CEB*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/78094>

Orwell, G. (1946, abri). *Politics and the English Language*. The orwell foundation. <https://www.orwellfoundation.com/the-orwell-foundation/orwell/essays-and-other-works/politics-and-the-english-language/>

Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3, páginas 9-29. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9745/pr.9745.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9745/pr.9745.pdf)

República Portuguesa, Educação (2018). Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos, Inglês, 3.º não, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/in\\_gles\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/in_gles_1c_3a_ff.pdf)

Ricento, T. (Ed.). (2000). *Ideology, politics, and language policies: focus on English. Impact: Studies in Language and Society*. John Benjamins Publishing Company.

Santos, K. S., et al. (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência Saúde Coletiva*, 25 (2), páginas 655-664. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>

Schünemann, D. (2010). Uma proposta pedagógica de conscientização ambiental na educação infantil. Universidade Federal da Santa Maria. [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/381/Schunemann\\_Daniela\\_da\\_Rosa.pdf?sequence=1%3E](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/381/Schunemann_Daniela_da_Rosa.pdf?sequence=1%3E).

Smile and Learn - English. (s. d.). *How to Take Care of the Environment - 10 Ways to Take Care of the Environment*. [https://www.youtube.com/watch?v=X2YgM1Zw4\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=X2YgM1Zw4_E).


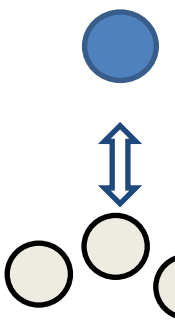
Valencia, P. O. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, páginas 26-33. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>

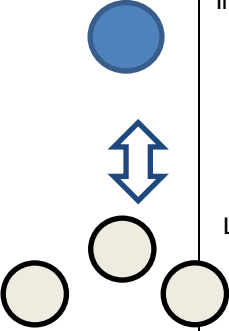
Zhu, J. (2013). *Citizenship Education and Foreign Language Learning: Deconstructing the Concept of Good Citizenship Embedded in Foreign Language Curricula in China and America*. [Dissertação de Doutorado, Utah State University]. <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2730&context=etd>

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Avaliação da autoeficácia regulatória: uma perspectiva social cognitiva. *Revista Avaliar*, 5(1), páginas 1-21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

# ANEXO

Passo a Passo	Formas sociais	Habilidades	Tempo	Trabalho para casa
<p>Passo 0-</p> <p>The first step is the teacher getting in the classroom, and giving good morning to the students, this can happen while the students (each class has its own representative) distributes the student's books and notebooks.</p> <p>The second step is the teacher will put all her equipment for Step 2 in place.</p>	xxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxx	5'	<p>Colocar no caderno dos alunos um aviso:</p> <p><b>"SB pg 22, exercise 1 and 2"</b></p>

<p>Passo 1–</p> <p>The teacher will begin the class with a question “What you guys know about pollution on Earth?”</p> <p>For this, students could give various answers, such as “Its polluted” to “know nothing”.</p> <p>For those answers the teacher will be prepared and show students the video bellow:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=X2YgM1Zw4_EA02">https://www.youtube.com/watch?v=X2YgM1Zw4_EA02</a></p>		<p>Interpretative skills</p> <p>Listing skills</p> <p>Writing skills</p> <p>Multicultural skills</p>	<p>10´</p>	
<p>Passo 2–</p> <p>After the vídeo, teacher will ask what students understood about the contents of said video, students can answer:</p> <p>“How to make the world less polluted we should do...”</p>		<p>Interpretative skills</p> <p>Listing skills</p> <p>Writing skills</p>	<p>5´</p>	

<p>"We should recycle more..."</p> <p>With these answers, the teacher will awhile they are being said, write then on the board. (Can be full sentences or key words)</p>		<p>Multicultural skills</p>		
<p>Passo 3 –</p> <p>With those key words in the board, the teacher will ask students to write their own little text-draw about the video, topics thar could have in their texts</p> <p>-What do you understand about Pollution</p> <p>-Ways of helping the world</p> <p>- How could we help</p> <p>- Where should we help</p>		<p>Interpretative skills</p> <p>Listing skills</p> <p>Writing skills</p> <p>Multicultural skills</p>	<p>5'</p>	

