ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

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

Motivar crianças a tornarem-se *storytellers* e *story authors*

Sara Raquel Fonseca da Costa

04/**2022**

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Raquel Fonseca da Costa

Motivar crianças a tornarem-se *storytellers* e *story authors*

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Sofia Maria Cruz de Melo Araújo

Porto, abril de 2022

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, este trabalho não teria sido concluído sem o vasto conhecimento que todos os professores e todas as professoras, pertencentes a este mestrado, me proporcionaram ao longo destes anos. Portanto, quero agradecer a todos os docentes que tornaram isto possível e que possibilitaram o meu crescimento tanto como pessoa, assim como professora.

Professora Sofia de Melo Araújo, obrigada por todo o apoio e confiança que depositou em mim, mas, acima de tudo, obrigada pelo empenho que demostrou tanto no meu trabalho, como no dos meus colegas. A professora é, sem dúvida, um exemplo a seguir e fico feliz por, mais uma vez, tê-la como orientadora.

Professora Lara Amaral, obrigada por confiar em mim e deixar-me acompanhá-la, lado-a-lado, nestes últimos anos. A professora "alimentou", ainda mais, esta paixão que eu tenho por ensinar e quero agradecer por todo o conhecimento, apoio, por todas as gargalhadas e por todos os momentos.

De seguida, não me posso esquecer de agradecer aos meus colegas, Cláudia Pinho e Luís Caldeira, por me acompanharem neste percurso, no qual partilhámos preocupações, brincadeiras, opiniões, conversas e momentos.

Por fim, um grande obrigada, com muito amor e carinho, a todas as crianças por quem passei, que me mostraram a verdadeira essência de ser professora. Cada um de vocês tem um lugar especial no meu coração.

RESUMO ANALÍTICO

Este Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática Profissional, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que consiste numa exploração teórico-prática de uma problemática relevante em ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta problemática foi desenvolvida à volta do conceito de *storytelling* e da importância que as histórias podem ter para a aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo, ainda, como objetivo motivar crianças a tornarem-se *storytellers* e *story authors*.

Palavras-chave: *Storytelling*; Histórias; Aprendizagem; Língua estrangeiras.

ABSTRACT

This Internship Report was conducted within the scope of the course unit of Research in Professional Practice, included in the study plan of the master's degree in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education, which consists of a theoretical and practical exploration of a relevant problem in teaching English in the 1st Cycle of Basic Education (Primary School). This problem was developed around the concept of storytelling and the importance that stories can have for the learning of a foreign language, having, also, as an objective to motivate children to become storytellers and story authors.

Keywords: Storytelling; Stories; Learning; Foreign language.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS 2

RESUMO ANALÍTICO 3

ABSTRACT 4

INTRODUÇÃO 8

PARTE I: COMPONENTE TEÓRICA

1. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL 11
   1.1. A importância das histórias para o desenvolvimento cognitivo infantil 12
   1.2. Como produzir língua através de histórias? 15
2. A CARACTERIZAÇÃO DE *STORYTELLING* 17
   2.1. A diferença entre oral storytelling e reading aloud 18
   2.2. Antes, durante e depois 20
   2.3. As crianças como storytellers e story authors 24

PARTE II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1. O AGRUPAMENTO: MISSÃO, PRINCÍPIOS E VALORES 30
   1.1. Caracterização das escolas 30
   1.2. Caracterização das turmas 32

PARTE III: UMA VISÃO REFLEXIVA SOBRE OS DADOS RECOLHIDOS

1. PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO 37
   1.1. Objetivos e questões de investigação 37
   1.2. Metodologias de investigação 38
   1.3. Meios e recursos de recolha de dados 38
2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS 39
   2.1. Questionários 39

2.2. Atividade de *storytelling*: os alunos como *storytellers* e *story authors*.....48

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....55

REFERÊNCIAS.....57

ANEXOS.....60

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 1. "*Borrowing Chart*" (Wright, 1995, p. 27) 26

FIGURA 2. Desenhos das personagens 50

FIGURA 3. Diálogos 51

FIGURA 4. Desenhos das personagens (2) 52

FIGURA 5. Diálogos (2) 53

TABELA 1. Necessidades e medidas 33

TABELA 2. Objetivos e questões de investigação 37

TABELA 3. Questionário (2021) 40

TABELA 4. Questionário (3.º ano) 42

TABELA 5. Respostas à 4.ª questão (3.º ano) 44

TABELA 6. Questionário (4.º ano) 45

TABELA 7. Respostas à 4.ª questão (4.º ano) 46

INTRODUÇÃO

Era uma vez um Relatório de Estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática Profissional, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que consiste numa exploração teórico-prática de uma problemática relevante em ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta problemática foi desenvolvida à volta do conceito de *storytelling* e da importância que as histórias podem ter para a aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo, ainda, como objetivo motivar crianças a tornarem-se *storytellers* e *story authors*. Ou seja, compreender de que maneira é que podemos motivá-las a criar as suas próprias histórias em Inglês e em que sentido é que essa atividade pode ajudá-las a desenvolver a língua estrangeira.

A meu ver, *storytelling* é uma ferramenta poderosa, pois "não só nos ajuda a descobrir o significado das nossas experiências, como também dá voz e expressão criativa a essas experiências" (Williams, 2009, tradução minha).

> *Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation, and readers often seek their mirrors in books (Bishop, 2015, p. IX).*

Storytelling, segundo Alisson Davies (2007, p. 5, tradução minha), "permite-nos escapar os limites da página. Podemos acrescentar cor e textura às palavras e torná-las flexíveis. Não importa para onde levamos a história, porque somos os únicos que a sabemos; nós somos os capitães e o navio é a nossa história, onde levamos a audiência numa viagem. Em essência, somos livres de fazer aquilo que queremos, quando queremos. Podemos levar o enredo numa direção diferente ou podemos desenvolver as personagens e dar-lhes espaço para crescer. Se assim decidirmos, podemos usar a nossa história para transmitir uma determinada mensagem, para transmitir sabedoria e entreter. Podemos contar a mesma história dez vezes e todas as vezes ser diferente, dependendo no que nos queremos concentrar. *Storytelling* é o a melhor tónico para a imaginação e, como tal, as

crianças acham-no excitante e divertido, pois têm permissão para irem onde quiserem, para explorar a língua e aprender sobre a vida num ambiente seguro." Aliás, Alan Maley partilha desta ideia:

> *Once upon a time . . . magic words which open the door into new worlds where anything is possible because the normal rules of logic do not apply; worlds where children (of all ages) can let their imaginations loose in a framework of safe familiarity. And, once those words have been spoken, there must be few people who can resist the fascination as they are drawn deeper into the web of the story (Maley, 1995, p. 4).*

As histórias "deveriam ter um papel central no ensino de uma língua estrangeira. Isto, porque as crianças têm uma necessidade constante de histórias e estão sempre dispostas a ouvi-las ou a lê-las e, além do desenvolvimento da imaginação, as histórias ajudam as crianças a terem consciência da sensação geral e do som da língua estrangeira, assim como introduzem também itens de linguagem e construções de frases" (Wright, 1995, p. 6-8, tradução minha), desenvolvendo as quatro competências linguísticas: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*.

Sendo assim, este trabalho irá abordar, mais detalhadamente, o mundo das histórias e de *storytelling*, com o intuito de o compreendermos melhor, o que me foi útil para pôr em prática a parte de investigação, direcionada para a motivação das crianças a tornarem-se *storytellers* e *story authors*.

PARTE I

COMPONENTE TEÓRICA

1. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

Este primeiro capítulo irá basear-se na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget, de maneira a melhor compreender o desenvolvimento cognitivo de uma criança. Contudo, antes disso, Piaget faz uma distinção entre desenvolvimento e aprendizagem:

> *"O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado a todo o processo de embriogénese. Embriogénese diz respeito ao desenvolvimento do corpo, assim como ao desenvolvimento do sistema nervoso e o desenvolvimento das funções mentais. No caso do desenvolvimento do conhecimento em crianças, a embriogénese termina apenas na idade adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos ressituar na sua generalidade biológica e contexto psicológico. Por outras palavras, desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas do conhecimento." Por outro lado, "a aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações. Ou seja, é provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com respeito a algum ponto didático; ou por uma situação externa. É provocada, em geral, em oposição ao espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um único problema, ou a uma estrutura única" (Piaget, 1964, p. 176, tradução minha).*

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, de acordo com a teoria de Piaget, pelas palavras de Sara Meadows (1993, p. 198, tradução minha), está a ideia de que "a cognição é uma forma de adaptação entre o organismo e o ambiente. A criança, ou até mesmo o adulto, está durante a sua vida toda a tentar, ativamente, dar sentido ao mundo, tal como qualquer organismo deve tentar adaptar-se ao seu ambiente." Ou seja, de maneira a acompanharmos e a adaptarmo-nos àquilo que nos rodeia, desenvolvemos o nosso conhecimento. Tendo isto em conta, esta teoria, segundo Jean Piaget, sugere que "as crianças passam por quatro fases diferentes de desenvolvimento mental, centrando-se não só em compreender como as crianças adquirem conhecimentos, mas também em compreender a natureza da inteligência" (Cherry, 2020, tradução minha):

1) "Fase Sensoriomotora: um período de tempo entre o nascimento e os dois anos de idade durante o qual o conhecimento do mundo para uma criança limita-se às suas perceções sensoriais e às suas atividades motoras. Os comportamentos baseiam-se em respostas motoras simples causadas por estímulos sensoriais."

2) "Fase Pré-Operacional: um período de tempo entre os dois e os sete anos de idade durante o qual uma criança aprende a utilizar a língua. Durante esta fase, as crianças ainda

não compreendem a lógica concreta, não podem manipular mentalmente a informação e são incapazes de assumir o ponto de vista de outras pessoas."

3) "Fase Operacional Concreta: um período de tempo entre os sete e os onze anos de idade durante o qual as crianças adquirem uma melhor compreensão das operações mentais. As crianças começam a pensar de uma maneira lógica em acontecimentos concretos, mas têm dificuldade em compreender conceitos abstratos ou hipotéticos."

4) "Fase Operacional Formal: um período de tempo entre os doze anos e a idade adulta, em que as pessoas desenvolvem a capacidade de pensar sobre conceitos abstratos. Durante esta fase, emergem também habilidades como o pensamento lógico, o raciocínio dedutivo e o planeamento sistemático.

[Piaget acreditava que] as crianças assumiam um papel ativo no processo de aprendizagem. À medida que as crianças interagem com o mundo que as rodeia, estas acrescentam continuamente novos conhecimentos, desenvolvem os conhecimentos já existentes e adaptam ideias anteriormente realizadas para adquirir novas informações. A partir daqui surgiu a ideia de que as crianças não são menos inteligentes do que os adultos, mas que simplesmente pensam de maneira diferente" (Cherry, 2020, tradução minha). Ou seja, na perspetiva de um adulto, uma criança é considerada como um ser menos inteligente, pois a sua mente ainda está em desenvolvimento. Contudo, Jean Piaget discorda dessa ideia e sugere que as crianças apenas têm um raciocínio diferente do dos adultos, o que não faz delas menos inteligentes.

1.1. A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

Tendo em conta a teoria anteriormente referida, as crianças são naturalmente curiosas e procuram interagir com aquilo que as rodeia. As histórias são um ótimo recurso para alimentar esta curiosidade e desenvolver a criatividade das crianças.

We all need stories for our minds as much as we need food for our bodies: we watch television, go to the cinema and theatre, read books, and exchange stories with our friends. Stories are particularly important in the lives of our children: stories help children to understand their world and to share it with others. Children's hunger for stories is constant. Every time they enter your classroom they enter with a need for stories (Wright, 1995, p. 3).

Carol Read assinala que "ao estabelecer um ambiente de sala de aula em que o desenvolvimento da criatividade é fomentado desde o início, a experiência de aprender outra língua é consideravelmente melhorada. Através da integração do pensamento criativo nas aulas de Inglês, as crianças desenvolvem competências cognitivas, tais como observar, questionar, comparar, contrastar, imaginar e fazer hipóteses" (Read, 2015, p. 29, tradução minha). Valentina Trivedi (2018, tradução minha) reforça ainda que "as histórias são uma parte integrante da nossa existência. A capacidade de ouvir, compreender e contar histórias tem um efeito facilitador nos processos cognitivos e no desenvolvimento pessoal. A curiosidade natural, sentido de diversão e disponibilidade a novas ideias e cenários "fora da caixa" das crianças facilitam a criação, audição e narração de histórias."

Além disso, segundo Carol Read (2008, p. 6, tradução minha), "as histórias lidam com questões bastante próximas das vidas pessoais das crianças, muitas vezes de forma altamente significativa. Alguns exemplos comuns podem ter a ver com fazer amigos, não querer ir para a cama à hora de dormir, ter medo do escuro, ou não gostar de determinados alimentos. Em termos de *scaffolding*[1], as histórias centram-se em personagens fictícias, que envolvem a atenção das crianças, relacionam-se com a sua experiência pessoal de alguma forma e a algum a nível e ainda assim permitem-lhes manter uma distância segura de quaisquer problemas e questões que possam perturbar as suas vidas reais. Isto permite às crianças refletir de uma forma mais segura e aberta sobre assuntos que são significativos para elas", através de personagens fictícias em vez de diretamente de si mesmas.

Tendo isto em conta, Andrew Wright (1995, p. 6-8, tradução minha) acredita que "as histórias deveriam ter um papel central no ensino de uma língua estrangeira. Isto porque

[1] *Scaffolding* é "uma metáfora amplamente utilizada em educação e ensino de línguas para descrever a orientação, colaboração e apoio prestados pelos professores para orientar as crianças a uma nova aprendizagem" (Read, 2006).

as crianças têm uma necessidade constante de histórias e estão sempre dispostas a ouvi-las ou a lê-las. Além disso, as histórias ajudam as crianças a terem consciência da sensação geral e do som da língua estrangeira, assim como introduzem também itens de linguagem e construções de frases", desenvolvendo as quatro competências linguísticas: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*.

Aliás, muitos autores têm apresentado excelentes argumentos para a inclusão de histórias nas aulas de Inglês. Um dos argumentos mais óbvios, por vezes esquecido, é o facto de as crianças simplesmente adorarem histórias: "As crianças já estão familiarizadas com a narrativa e ouvir histórias é algo que já estão habituadas a fazer em casa ou em contexto escolar. As histórias ajudam as crianças a compreender o mundo e a partilhar conhecimento com os outros, proporcionando experiências sociais partilhadas. Isto é, as crianças riem, gritam, cantam e sentem juntas, o que por sua vez ajuda a construir confiança e encoraja o desenvolvimento social e emocional. Além disso, as histórias frequentemente abordam temas universais, que permitem às crianças pensar sobre questões que são importantes para elas, possibilitando a experimentação de ideias, sentimentos e promovendo, ainda, a empatia." Ou seja, as histórias proporcionam uma aprendizagem vicária, em que as crianças não aprendem apenas por experiência própria, mas também por aquilo que ouvem ou vêm nas histórias. Tendo isto em conta, é possível observar que "as histórias desenvolvem diferentes tipos de inteligências que contribuem para a aprendizagem de línguas, em particular a inteligência emocional" (Mourão, 2009, p. 17-19, tradução minha).

Em termos de vocabulário, particularmente os *picturebooks*, que "têm sido investigados na promoção positiva do seu desenvolvimento, expõem as crianças a uma linguagem rica e autêntica, que de outra forma não encontrariam, ajudam as crianças a terem consciência do ritmo, entoação e pronúncia da língua e ainda promovem a alfabetização visual, sendo que as crianças desenvolvem competências na leitura de imagens, descodificando as imagens e não apenas as palavras. Além disso, os diversos estilos de desenho e ilustração dos *picturebooks* contribuem para o desenvolvimento da compreensão e apreciação da Arte. Aliás, a cultura dos autores e dos ilustradores está particularmente visível nos

picturebooks, o que permite a oportunidade de apresentar informação e comparação entre culturas. Esta comparação pode também estar presente nas histórias tradicionais que, ao variarem ligeiramente, permitem ao professor discutir os aspetos culturais das histórias tradicionais em ambas as línguas. Além da área da cultura, as histórias ligam-se também a outras áreas curriculares, proporcionando a continuidade da aprendizagem e criando unidades inteiras de trabalho" (Mourão, 2009, p. 17- 19, tradução minha).

1.2. COMO PRODUZIR LÍNGUA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS?

Andrew Wright (1995, p. 6, tradução minha) acredita que "as histórias oferecem uma fonte constante de experiência linguística para as crianças." Sandie Mourão (2009, p. 17, tradução minha) reforça esta ideia referindo ainda que "*storytelling* é uma abordagem aceite e amplamente utilizada no ensino da língua inglesa, pois representa uma abordagem holística do ensino e da aprendizagem de línguas, fundada na compreensão de que os alunos necessitam de interagir com exemplos ricos e autênticos da língua estrangeira." Sendo assim, tal como foi afirmado antes, as histórias são um ótimo recurso para desenvolver as quatro competências linguísticas: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*.

"Nas conversas com falantes nativos, a capacidade mais importante é a de ser capaz de compreender um fluxo sustentado da língua estrangeira em que há palavras que são novas para o ouvinte. A capacidade de o fazer só pode ser desenvolvida através da prática. A fluência no *listening* e no *reading* baseia-se numa atitude positiva de não compreender tudo e nas capacidades de procura de sentido, previsão e adivinhação. As crianças são especialistas em fazer isto na sua própria língua, mas é preciso tempo e encorajamento para que desenvolvam estas aptidões e atitudes na língua estrangeira. Se as crianças não se sentirem fluentes em inglês é porque os professores não deram o tempo e o encorajamento necessário. A fluência no *speaking* não só é essencial para a comunicação como também, para muitas pessoas, o começo de como aprendem. A fluência é baseada numa atitude positiva de experimentar com a língua que se conhece e não ter medo de

cometer erros. Baseia-se também na capacidade de construir significado com uma linguagem limitada. Para muitas crianças, a forma natural de aprender é ao experimentar, o que significa que os professores devem dar mais importância ao que as crianças alcançam do que aos erros que possam cometer" (Wright, 1995, p. 6-7, tradução minha).

Carol Read (2010, tradução minha) acrescenta que "as histórias podem frequentemente conter algumas estruturas linguísticas e vocabulário que estão para além do atual nível de competência produtiva das crianças, o que não precisa de ser um problema, desde que apoiemos ativamente a compreensão das crianças na forma como lemos ou contamos a história. Esta compreensão pode ser apoiada pela forma como usamos a voz, as expressões faciais, a mímica e os gestos, a eliciação e a realização de perguntas, a utilização de pausas, a utilização de repetição, a interação com as ilustrações e, acima de tudo, o contacto visual."

2. A CARACTERIZAÇÃO DE STORYTELLING

De acordo com Alison Davies (2007, p. 3, tradução minha), "é difícil dizer exatamente desde quando é que *storytelling* existe, mas muitos acreditam que desde que o ser humano começou a comunicar que usou histórias. As pinturas rupestres, por exemplo, não são simplesmente rabiscos ou pinturas feitas por diversão, mas sim contos a descrever eventos reais que se passaram na altura. Entretanto, o vocabulário evoluiu e com ele evoluíram as histórias, e talvez seja por isso que criámos uma linguagem tão rica, para que pudéssemos criar contos e fazer sentido do mundo e de quem somos. As histórias são uma parte inerente da comunicação. Se pararmos e ouvirmos por um momento, ouviremos fragmentos de conversas, diálogos entre pessoas. As histórias são uma maneira de partilhar, de explicar quem somos e de criar laços com a sociedade, de educar e partilhar conhecimentos. Podemos não reparar, mas todos os dias somos *storytellers* e esta é uma capacidade que pode ser desenvolvida e utilizada na educação com resultados excecionais." Notemos que, segundo Andrew Wright, nós começamos a absorver histórias a partir do momento em que nascemos:

> *You have been absorbing stories from the moment you were born, and it didn't stop when you became a teenager or adult. Stories are the sap in the tree. People go to war because their stories are incompatible. The Vikings wanted to make their wild slaughterings acceptable, so they employed storytellers to make the tales sound good. (...) Enough! Stories are for all of us, not just for kids (Wright, 2021).*

Sendo assim, é do nosso entender que este é um meio de comunicação bastante importante, mas o que é *storytelling* ao certo? Em primeiro lugar, *storytelling* é o ato de contar histórias. Além disso, é considerado uma forma de arte e, portanto, é "difícil de definir" (Davies, 2007, p. 4, tradução minha). No meio de várias definições e opiniões diferentes, a definição de Anne Pellowski (1991, p. 15) é relevante:

> *The art or craft of narration of stories in verse/and or prose, as performed or led by one person before a live audience; the stories narrated may be spoken, chanted, or sung, with or without musical, pictorial, and/or other accompaniment and may be learned from oral, printed or mechanically recorded sources; one of its purposes may be that of entertainment (Pellowski, 1991, p. 15).*

"O bom de usar histórias numa sala de aula é que estas podem ser apresentadas de várias maneiras. Tanto podem ter um papel fundamental, como podem simplesmente aparecer

ocasionalmente, para trazer um pouco de tempero e excitação a uma sala de aula, uma mudança de rotina, uma nova receita" (Mourão, 2009, p. 17, tradução minha). Tendo isto em conta, Sandie Mourão acrescesta, ainda, que "ouvir histórias ajuda as crianças a tornarem-se *storytellers*. Ao expor as crianças a diferentes tipos de histórias, estas são capazes de recriar as suas próprias histórias usando ideias e formatos que ouviram e viram na aula. As crianças devem poder interagir enquanto ouvem uma história, e a forma como o fazem variará de país para país, pois depende muito das expetativas culturais" (2009, p. 21, tradução minha). "As histórias proporcionam contextos partilhados para o desenvolvimento de uma linguagem natural e rica desde a tenra idade, e ao longo dos anos primários. A "magia" reside na forma como as histórias envolvem potencialmente os corações e mentes das crianças, como pessoas e como pensadores, com questões que são relevantes, reais e importantes para elas" (Read, 2010, tradução minha).

2.1. A DIFERENÇA ENTRE *ORAL STORYTELLING* E *READING ALOUD*

De maneira a aprofundar o conceito de *storytelling*, há que ter em conta a diferença entre contar (*oral storytelling*) e ler (*reading aloud*) uma história: "Ambas oferecem oportunidades válidas de ensino e aprendizagem, mas envolvem o desenvolvimento de diferentes competências do professor e oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem às crianças" (Ellis & Mourão, 2021, p. 23, tradução minha).

> *We need both salt and pepper in our cooking. Why should we want to say that one is better than the other? Telling and reading aloud both have their strong points (Wright, 1995, p. 13).*

"Ler uma história em voz alta requere um objeto físico, um *picturebook*, que é permanente – as palavras e imagens foram cuidadosamente elaboradas pelos seu(s) criadore(s) e permanecem constantes. O professor tem acesso às palavras, o que lhe permite ler a história com mais confiança. As imagens podem apoiar a compreensão das crianças – ou desafiá-las a interpretar significado. A cada releitura, ou quando a criança folheia o livro, as palavras e as imagens são sempre as mesmas, uma consistência que permite às crianças ligar e reencontrar significado aos textos verbais e visuais para identificar, repetir e

eventualmente usar ou adaptar sequências, padrões ou *chunks* de linguagem para situações da sua escolha" (Ellis & Mourão, 2021, p. 22-23, tradução minha).

Sandie Mourão (2009, p. 21) refere ainda que, ao ler uma história, "(…) *your eyes are fixed on the page; you concentrate on what you are saying and leave very little time or space for comments from and interaction with children*." Andrew Wright (1995, p. 13, tradução minha) reforça esta ideia ao dizer que "é muito fácil perdermo-nos na leitura do livro e esquecermo-nos dos ouvintes." Sendo assim, Andrew Wright (1995, p. 21-22, tradução minha) sugere "ler a história antecipadamente (com o intuito de conhecer bem a história antes de a ler em voz alta), não estar apenas com o olhar direcionado para o livro (fazer contacto visual com as crianças), ler a história devagar e com dramatização, parar a leitura da história para comentar ou aceitar comentários das crianças, parar a leitura para mostrar as ilustrações e ter a certeza de que todas as crianças as conseguem ver, ter um dedo preparado para virar a página e não ler durante mais do que 10 minutos."

Por outro lado, "contar uma história implica sabê-la de cor. Isto pode causar dificuldades acrescidas nas capacidades de memória e linguagem dos professores, especialmente para aqueles que não são falantes proficientes da língua que estão a ensinar", como é o caso de alguém que se voluntarie para dar aulas de Inglês, mas não tem tanta prática na língua - neste sentido, as vantagens que as histórias podem ter para as crianças, podem ter também para os professores. Deste modo, "a linguagem utilizada pode ainda variar a cada releitura, o que não facilita a aquisição de sequências de fórmulas ou *chunks*, pois as crianças precisam de exposição a uma repetição consistente para poderem transferi-los para outras situações. Além disso, o suporte visual limitado exige mais da capacidade das crianças de se concentrarem e ouvirem, a fim de adquirir significado. Sem o uso efetivo da mímica e dos gestos para apoiar a compreensão, as crianças podem perder a motivação" (Ellis & Mourão, 2021, p. 22, tradução minha). Tendo isto em conta, "o livro, a imagética, a nossa cara e o nosso corpo são todos apoios visuais para as crianças. Ao contar uma história, o contacto visual com as crianças é muito importante e a reação delas serve como feedback daquilo que estamos a dizer" (Mourão, p. 21, tradução minha). Ao contar uma história, as crianças sentem que estamos a dar-lhes algo pessoal. Andrew Wright reforça

esta ideia apresentado exemplos de alguns *storytellers* que usufruem da sua personalidade para contar uma história:

> *You must tell stories in your own way and that way must be a normal part of you. Grace Hallworth, the West Indian storyteller, is quiet and dignified as a person and as a storyteller she is just the same. Duncan Williamson, the Scottish storyteller, is full of fun in normal conversation and is just the same in his storytelling. I would say, heighten slightly what you are and see everything about yourself positively. If you are a quiet sort of person, then choose the stories you like and tell them quiedy! (Wright, 1995, p. 18).*

Notemos, ainda, que "*storytelling* implica também pensar em como vamos dizer certas palavras e frases, se uma personagem vai ter uma certa voz e que gestos e movimentos vamos utilizar para acompanhar as palavras. Cada um de nós conta uma história da maneira que melhor se adequa à nossa personalidade. Se não nos sentirmos confortáveis ao contá-la, então não teremos um feedback positivo" (Mourão, 2009, p. 21, tradução minha).

2.2. ANTES, DURANTE E DEPOIS

Na narração ou leitura de uma história existe um processo de mediação, geralmente definido como "o apoio, ou *scaffolding*, disponibilizado pelo professor ao partilhar uma história com um grupo de crianças. Este processo começa com a seleção de uma história, continua durante a própria narração ou leitura da mesma e acaba com as atividades. A mediação depende de o professor usar uma combinação de competências de forma eficaz para planear e gerir uma experiência de narração ou leitura inclusiva, onde as crianças interagem num ambiente rico em linguagem e partilham as suas respostas pessoais relacionadas com a história" (Ellis & Mourão, 2021, p. 23, tradução minha). Tendo isto em conta, é necessário começar pela escolha de uma história. Andrew Wright (1995, p. 14-15, tradução minha) aconselha escolher "uma história que capte a atenção das crianças logo com as primeiras linhas; uma história de que o próprio contador goste; uma história de fácil compreensão; uma história apropriada para as crianças; uma história que ofereça uma experiência rica em linguagem; uma história que não tenha descrições demasiado longas; uma história oportuna para a ocasião; uma história que o contador se sinta confortável a contar."

O próximo passo é "encontrar um ponto de entrada para despertar interesse e estimular o conhecimento prévio que permitirá as crianças conectarem as informações da história com as suas próprias experiências vividas. O professor pode também precisar de pré-ensinar alguns itens de linguagem e explicar quaisquer detalhes culturais ou contextuais desconhecidos" (Ellis & Mourão, 2021, p. 24, tradução minha).

> *Half the success of a story depends on what you do before you begin! The children must be in the right 'frame of mind' for a story. If they think it is all part of the normal lesson they will be in their 'normal' frame of mind and not in their 'story' frame of mind, and you will probably not have much success (Wright, 1995, p. 16).*

Neste sentido, a criação de um espaço propício a *storytelling* é muito importante. Nem sempre é possível mover as cadeiras, mas, se for, Sandie Mourão (2009, p. 21, tradução minha) aconselha "pedir às crianças que juntem as cadeiras, ou talvez que se sentem no chão. É importante que as crianças consigam ver o professor, e tudo o que estiver a mostrar, especialmente se se tratar de um livro." Andrew Wright (1995, p. 16, tradução minha) propõe "juntar as cadeiras e as mesas em forma de "U", de maneira que as crianças tanto possam sentar-se nas cadeiras como nas mesas. Caso não seja possível mover as cadeiras e as mesas, é preferível arranjar outras maneiras de ajudar as crianças a sentirem que algo de especial vai acontecer." Sandie Mourão (2009, p. 21) sugere começar com uma atividade ou expressão ritual, por exemplo: "*It's story time, are you ready?*" / *Glory, glory. It's time for a story*.

> *Once, in a noisy class, I wrote on the board I 'd like to tell you a story. Then I sat down on a chair in an open space at the front of the children and waited. I didn't have to ask them to be quiet. You might write A story for you or just Story time (Wright, 1995, p. 17).*

Além destas expressões, tal como Andrew Wright se sentou numa cadeira à frente das crianças, "alguns professores sentam-se na sua secretária ou posicionam-se num lugar em particular sempre que vão contar uma história e nunca noutra altura. Outros optam por levar uma mala de histórias (que pode simplesmente ser um saco de plástico), um *puppet*, um chapéu, um casaco" ou alguma peça de roupa em particular para que as crianças, ao verem, saibam que vão ouvir uma história (Wright, 1995, p. 17, tradução minha).

De seguida, começa a narração ou leitura da história. Andrew Wright (1995, p. 21-22, tradução minha) aconselha, acima de tudo, "não começar a contar ou a ler a história sem ter a atenção de todos e silêncio total. De seguida, o professor pode começar por falar com as crianças sobre as suas experiências relacionadas com o tópico central da história." Por exemplo, caso a história seja sobre animais, uma boa maneira de começar seria perguntar às crianças se têm algum animal de estimação ou quais são os seus animais preferidos. "Outra maneira seria começar com uma introdução explícita sobre a história." Isto é, começar por dizer de que é que a história trata e prosseguir com a narração ou leitura da história. "A história pode ser iniciada sem qualquer preparação, diretamente com a primeira linha da história ou com *Once upon a time*."

A partir daqui é importante dar às crianças uma razão para ouvir. Sandie Mourão (2009, p. 23, tradução minha) sugere "preparar uma questão ou um enigma para as crianças procurarem a resposta à medida que ouvem a história." Durante a narração ou leitura da história, com o intuito de captar e manter a atenção das crianças, é importante ir fazendo perguntas, "repetir palavras ou frases ou até expandir o texto e dizê-lo de maneira diferente, descrever o que está a acontecer nas ilustrações, fazer interpretações pessoais, pensar em voz alta e partilhar informação pessoal" (Ellis & Mourão, 2021, p. 25, tradução minha). Outro fator necessário é o uso do corpo:

> *It is probably true that we communicate as much or more through our bodily and facial movement than we do by the words we use. We can move quickly or slowly, jerkily or smoothly, with grand gestures, or with minor movements of our eyebrows. We can remain seated or we can move and act out not only the players within our story but even inanimate objects! The way we make use of this potential depends on our nature and on the nature of the story and the listeners (Wright, 1995, p. 20).*

Tendo em conta esta citação (Wright, 1995, p. 20, tradução minha), "os *storytellers* menos experientes, que ainda não estão completamente habituados a contar uma história, são capazes de produzir uma voz mais monótona e dar pouco uso ao seu corpo", o que por sua vez demonstra a ansiedade e desconforto que estão a sentir. Numa situação destas, Andrew Wright (1995, p. 20-21) sugere movimentarmo-nos como as próprias personagens. Por exemplo, copiar o que as personagens estão a fazer na história – se estiverem a dançar, dançamos - ou fazer gestos para representar certas palavras, frases ou ações. Por exemplo, posicionar uma mão numa orelha para demonstrar que uma das

personagens ouviu alguma coisa. Enquanto fazemos estes gestos e movimentos, podemos pedir às crianças para os copiarem e para participarem na dramatização da história.

> *Give the children time to appreciate your movements and time to feel how they contribute to the meaning of the story. We are gripped by stories and storytellers because we feel they really know what they are doing and saying; your storytelling must be clear and simple and not fleeting and confusing like normal life. But I say, 'I think', because we must all find our own way of telling (Wright, 1995, p. 20).*

Para finalizar a história, dependendo do seu objetivo, "o professor pode planear uma variedade de atividades multissensoriais de acompanhamento que podem estimular as crianças a pensar, refletir e a dar respostas e razões pessoais. Estas atividades desenvolvem a aprendizagem das crianças fazendo ligações com outras áreas do currículo e fazendo escolhas pessoais de acordo com os seus interesses e necessidades" (Ellis & Mourão, 2021, p. 25, tradução minha). Há inúmeros exercícios que as crianças podem fazer para mostrarem que compreenderam a história, tais como exercícios de *true or false* ou questões de compreensão. Por outro lado, na opinião de Andrew Wright (1995, p. 46), estes exercícios podem quebrar a magia da história, sendo que podem divagar do espírito de *storytelling*. Neste caso, de maneira a não se notar uma diferença tão grande entre atividades, Andrew Wright (1995, p. 48-60) sugere algumas atividades mais dinâmicas, tais como os alunos recontarem a história, exercícios de *gap-filling*, diagramas, desenhar as personagens ou uma parte da história, avaliar a história, representar a história, jogo da mímica, entre outros. Contudo, há que ter em conta que este género de atividades, dependendo do comportamento dos alunos, nem sempre resultam, sendo preferível optar por atividades mais calmas, de maneira a haver um certo contraste.

De um modo geral, estas três fases permitem "criar e manter um relacionamento, a fim de estabelecer um vínculo com as crianças, o que transmite entusiasmo e fomenta o envolvimento e a motivação para que a aprendizagem tenha lugar" (Ellis & Mourão, 2021, p. 25, tradução minha).

2.3. AS CRIANÇAS COMO *STORYTELLERS* E *STORY AUTHORS*

Tendo em conta que um dos objetivos desta investigação é conseguir motivar crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico a criarem a suas próprias histórias em Inglês (tabela 2, p. 37) é de referir que, de acordo com Sandie Mourão (2009, p. 18, tradução minha), tal como foi dito anteriormente, "ouvir histórias ajuda as crianças a tornarem-se *storytellers*, pois ao expormos as crianças a diferentes tipos de histórias, estas são capazes de recriar as suas próprias histórias usando ideias e formatos que ouviram e viram na aula." Contudo, a intenção não é apenas torná-las *storytellers*, mas também *story authors*. Qual é a diferença? Segundo Kellie McGann (s.d., tradução minha), um escritor (ou *story author*), por definição, é "uma pessoa que usa palavras escritas de estilos e técnicas diferentes para comunicar ideias" e um *storyteller*, por outro lado, é "alguém que transmite eventos em palavras, imagens ou sons." Sendo assim, o propósito desta investigação é ver até que ponto é que criar uma história em Inglês, ou até noutra língua, ajuda as crianças a desenvolver essa língua. Nesse sentido, decidi pôr em prática as quatro competências linguísticas. Ou seja, as crianças não só irão criar uma história, como também irão escrevê-la (*writing*) e lê-la/apresentá-la (*reading/speaking*) ao resto da turma. Em relação ao *listening*, as crianças não só terão a oportunidade de ouvir os colegas a apresentar as suas histórias, como também já foram ouvindo outras histórias desde o início do ano letivo.

Em relação ao papel do professor e do aluno, tradicionalmente, "o professor é uma fonte de sabedoria omnisciente, que exprime factos e os alunos apenas têm que os absorver" (Sutton, 1997, tradução minha). Contudo, a atividade referida acima opta por uma abordagem humanista, em que os alunos são o centro da aprendizagem. Isto é, o professor serve apenas como um guia, a quem só é permitido ajudar com dúvidas relacionadas com vocabulário ou itens linguísticos, e todo o resto é realizado pelos alunos.

> *I argue that inquiry teachers should take the stance of an expedition-educator. They should see themselves as on a journey with their students to an unknown destination, and they enable their students to follow the inquiry where it leads, and to learn to inquire for themselves (Golding, 2013, p. 97).*

Ou seja, segundo Clinton Golding (2013, p. 99, tradução minha), é como se "o professor e os alunos estivessem juntos numa expedição em território inexplorado, em vez de o professor apenas dirigir os alunos através de uma visita guiada a destinos desconhecidos. O professor não traçou um caminho com antecedência, o que lhe permite e aos alunos a estarem perdidos, orientando-os a forjar novos caminhos." O objetivo é "explorar o espírito de curiosidade e de exploração que todas as crianças partilham" (Sutton, 1997, tradução minha), enquanto desenvolvem a sua imaginação e linguagem.

Sendo assim e tendo em conta que o contacto constante com histórias é fundamental para as crianças se sentirem confortáveis e familiarizadas com as mesmas, a criação de um canto específico para *storytelling* seria um ponto de ligação importante para a possibilidade de haver esse contacto. Por exemplo, se tivermos sorte em ter a nossa própria sala de Inglês, então um recurso importante é "a criação de uma biblioteca ou um canto de leitura. O ideal é um lugar onde as crianças possam sentar-se e usufruir daquilo que as rodeia. Nesse canto é preferível, caso seja possível, haver prateleiras com livros, uma mesa com alguma decoração em cima (opcional), uma ou duas cadeiras, um tapete e algumas almofadas no chão. Cada turma deve ter pelo menos duas crianças bibliotecárias que verifiquem se os livros e o canto em si estão em condições" (Wright, 1995, p. 26, tradução minha). Sandie Mourão (2009, p. 21, tradução minha) sugere ainda "usar essa parte da sala para exibir trabalhos relacionados com histórias, tais como relatórios escritos pelas crianças sobre as suas personagens/histórias preferidas, partes de histórias reescritas pelas crianças ou até *storyboards*."

> *Whatever story it is that you are working on, make this evident in your classroom by displaying what your children do that is related to the story (Mourão, 2009, p. 21).*

Outra ideia é "encorajar as crianças a pedir livros emprestados ou a partilhar os seus livros preferidos" (Mourão, 2009, p. 21, tradução minha). Por exemplo, tal como numa biblioteca, as crianças podem escrever o seu nome e a data em que leram um livro numa tabela (Figura 1) visível no canto de leitura (Wright, 1995, p. 26-27): Caso não haja possibilidade de haver um canto dedicado a *storytelling*, podemos optar por fazer outras atividades relacionadas com histórias. Fiona Lawtie (s.d.) afirma que "*Storytelling*

activities are a great way to allow students to express themselves freely and creatively in as authentic and real way." Sendo assim, aqui estão algumas das atividades que, segundo ela, se podem realizar com o intuito de as crianças serem *storytellers*:

Book name	Name and date	Name and date	Name and date	Name and date
The Very Hungry Caterpillar	~~Karl 1.3.95~~			
Oh no, I'm a cat!	~~Alexander 3.6.95~~	Tomás 10.10.95		
Where's Spot?	~~Anna 2.3.95~~	Jules 8.7.95		
Sleeping Beauty	~~Tomás 4.4.95~~	Léa 7.6.95		

Figura 1. "Borrowing Chart" (Wright, 1995, p. 27)

1) "Partilhar histórias de vida pessoais: pedir às crianças para desenharem conforme um tópico pessoal e descrever esse desenho ao resto da turma."

2) "Contar uma história engraçada, uma piada ou uma anedota: perguntar às crianças se têm alguma história ou piada engraçada que gostassem de contar ao resto da turma."

3) "Histórias e imagens: pedir às crianças para trazerem, por exemplo, recortes de imagens dos seus famosos preferidos. Escrever algumas palavras no quadro: "*love*", "*jealousy*", "*fame*", "*travel*", "*money*", "*marriage*", "*luxury hotel*", "*boat*", "*fast car*", "*money*", "*family*", "*friends*", "*adventure*", "*suspicious*", "*treasure*", "*jewels*", "*forture*", entre outras. No final, as crianças terão que escrever uma história sobre o famoso que escolheram, com pelo menos cinco das palavras que foram escritas no quadro, e apresentá-la ao resto da turma."

4) "Contar uma lenda urbana: pedir às crianças para contarem alguma lenda que conheçam ao resto da turma."

5) "Dar às crianças uma fotografia de alguém ou uma imagem de um rosto: escrever várias questões no quadro para as crianças poderem responder em grupos e apresentar as respostas, conforme a imagem que lhes calhou, a outro grupo."

6) "*Story dominoes*: escrever uma seleção de palavras-chave num conjunto de cartões (uma palavra por cada cartão) e dar um conjunto de cartões a cada grupo de crianças (dividir os cartões igualmente entre o grupo) com o objetivo de contar uma história em estilo dominó. Isto é, uma criança escolhe um dos cartões e começa a história, depois a próxima criança escolhe outro cartão e continua a história, e assim consecutivamente até gastarem todos os cartões. No final, um grupo terá que recontar a história a outro grupo."

7) "Contos: escrever nomes de histórias para crianças conhecidas no quadro ("*Peter Pan*", "*Little Red Riding Hood*", "*Cinderella*", entre outras) e perguntar às crianças se as conhecem e se podem dar uma pequena introdução de cada uma. Depois, dividir as crianças em grupos e pedir a cada grupo para recriar uma das histórias num género diferente (numa história de terror, numa história de detetives, numa história de amor, numa história de aventura, entre outros). As crianças são livres de acrescentar personagens novas, eventos novos, o que quiserem. No final, a turma irá votar qual foi a história mais original e criativa" (Lawtie, s.d., tradução minha).

Portanto, todas estas atividades permitem, de algum modo, a criação de uma história, possibilitando, ainda, a redação e apresentação da mesma, o que por sua vez potencia o desenvolvimento das quatro competências linguísticas, como estava previsto. Além disso, é possível observar um uso abundante da imaginação e colaboração por parte dos alunos. Neste sentido, estas atividades não só promovem o nível linguístico de cada aluno, como também desenvolvem aspetos importantes para o conhecimento e integração numa sociedade. Sendo assim, para sumariar, o ponto inicial é manter o contacto com histórias, quer seja na presença de um canto de leitura ou não, e a partir daqui realizar atividades relacionadas com as mesmas. Durante essas atividades, de maneira a os alunos adquirirem liberdade de expressão e autonomia, é importante que eles sejam o centro de

cada trabalho ou atividade que realizem. Ou seja, o professor só pode ajudar com dúvidas relacionadas com linguagem, como foi dito anteriormente.

PARTE II

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1. O AGRUPAMENTO: MISSÃO, PRINCÍPIOS E VALORES

A intervenção educativa realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada ocorreu em três escolas públicas, pertencentes a um agrupamento. Este agrupamento, segundo o Projeto Educativo (2017-2021, p. 27) tem como principal missão formar e qualificar com vista à excelência entre padrões de qualidade e inovação baseados em valores éticos, adotando uma visão de formação e qualificação para todos.

De acordo com o Projeto Educativo (2017-2021, p. 27-28), este agrupamento visa alcançar a igualdade de oportunidades para todos, adquirindo uma educação de qualidade e um sistema educativo que forme cidadãos capazes de contribuir para a sociedade, valorizando a diferença e a inclusão, promovendo, assim, a interculturalidade. Este agrupamento pretende, ainda, ser alvo de referência pelo sucesso escolar dos seus alunos, que valoriza o conhecimento, a inovação, a cultura e a criatividade como uma "porta" de acesso ao domínio do trabalho e à continuidade dos estudos.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A Prática de Ensino Supervisionada, como foi referido anteriormente, teve lugar em três escolas públicas, situadas na zona do Porto. Estas escolas serão designadas por escola A, escola B e escola C. De acordo com o Projeto Educativo do agrupamento (2017-2021, p. 6), todas as escolas situam-se na mesma freguesia, exceto a escola C, que pertence a outra freguesia. A maior parte da população, que reside nestas freguesias, pertence ao setor terciário.

A escola A, construída em 1960, localizada num bairro de habitação social, situa-se num edifício de dois pisos com seis salas de aula (duas das quais onde funciona o Jardim de Infância), um centro de recursos, uma sala de professores e, ainda, uma sala de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. Esta é a única escola que dispõe de uma

sala destinada à disciplina de Inglês. No entanto, os recursos desta sala encontravam-se em mau estado, sendo que o quadro de giz estava quase a cair, havia uma ausência de projetor e quadro interativo e a internet nem sempre estava disponível.

De seguida, a escola B, construída em 1959, localizada numa zona residencial (numa rua com aglomerados habitacionais), situa-se num edifício de três pisos. O primeiro piso é constituído por quatro salas de aula (três das quais onde funciona o Jardim de Infância), dois gabinetes e um centro de recursos. O segundo piso contém seis dalas de aula, uma sala de professores, uma sala de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e um gabinete específico para os assistentes operacionais. No último piso situa-se o polivalente e a cantina. No sentido de resolver os problemas de acessibilidade entre os três pisos, a escola instalou um elevador. Nesta escola, a professora de Inglês tem que usar as salas originais de cada turma tendo em conta que não existe uma sala destinada à disciplina de Inglês. Das quatro salas utilizadas, apenas uma dispunha de um projetor e um quadro interativo, assim como um computador e um quadro branco. As salas restantes estavam equipadas com um quadro de giz e um computador, pelo que os alunos sempre que tivessem que ver um vídeo tinham que o ver através do ecrã do computador, o que resultava em alguns dos alunos terem que mudar de lugar ou sentarem-se em cima das "costas" da cadeira para conseguirem ver melhor.

Por último, a escola C, construída em 1969, localizada num bairro de habitação social, situa-se num edifício de dois pisos, tendo o primeiro cinco salas de aula, uma sala de professores e um ginásio. O segundo piso tem duas salas de aula (onde funciona a educação pré-escolar), um centro de recursos, uma sala de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e uma cantina. O exterior do edifício é constituído por um espaço com jardim e dois recreios. Nesta escola, tal como na anterior, a professora de Inglês tem que usar as respetivas salas de cada turma, tendo em conta que não existe uma sala destinada à disciplina de Inglês. Das duas salas utilizadas, apenas uma dispunha de um projetor e um quadro interativo, assim como um computador e um quadro branco. Na outra sala apenas estavam disponíveis um computador e um quadro de giz.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada tive a oportunidade de observar oito turmas - duas pertencentes à escola A, quatro pertencentes à escola B e duas pertencentes à escola C. Neste estágio fiquei encarregada de uma turma do 4.º ano, à qual irei fazer uma introdução mais detalhada. No entanto, antes disso, irei fazer uma breve descrição do resto das turmas, pois estas também foram importantes para o meu trabalho de investigação.

A escola A é constituída por uma turma do 3.º ano, com 13 alunos, e outra do 4.º ano, com oito alunos. De todas as turmas, estas são as que têm menos alunos e também as que demonstram mais dificuldades na aprendizagem. Esta foi, também, a escola que apresentou mais constrangimentos em termos de colaboração, tendo em conta que a relação entre professores não era a melhor, pois raramente conviviam com a professora de Inglês, e as professoras titulares quase nunca avisavam quando os alunos tinham alguma atividade (ex.: um passeio, um teatro) na hora de Inglês, pelo que às vezes a professora ficava sem alunos para dar aula, sem estar a contar com o sucedido. Não posso dizer muito em relação à postura e ao aproveitamento das turmas, pois apenas estive presente em cinco aulas. Contudo, principalmente a turma do 4.º ano, são alunos que, apesar das dificuldades, demonstram interesse pelas atividades, chegando ao ponto de que às vezes até queriam ficar na sala de aula durante o intervalo para poderem continuar o que estavam a fazer. Num modo geral, são os alunos que mais precisam de motivação e apoio na aprendizagem.

Quanto à escola B, esta é constituída por duas turmas do 3.º ano e duas do 4.º ano. Uma das turmas do 3.º ano, com 26 alunos, é uma turma bastante difícil em termos de comportamento, em que às vezes a professora nem conseguia acabar, ou até começar, certas atividades por causa dos alunos estarem constantemente a falar uns com os outros ou simplesmente a brincar. Para além disso, é uma turma que contém alguns alunos com dificuldades na aprendizagem. Contudo, apesar do comportamento e das dificuldades, também demonstram interesse pelas atividades, principalmente por músicas e histórias.

Aliás, às vezes ficavam demasiado entusiasmados, o que levava à interrupção das atividades por causa da desordem na sala de aula. A outra turma do 3.º ano, com 22 alunos, já é mais respeitadora, mas também demonstra alguma dificuldade no comportamento, tendo ainda um aluno que apresenta um espetro de autismo que, sendo bom aluno, não costumava estar com a máxima atenção nas aulas, a não ser que alguma das atividades o chamassem à atenção. Esta é a única turma que está distribuída por grupos, com quatro/cinco alunos por grupo. Cada grupo ou aluno tinha um papel a cumprir, o que provavelmente ajudou a turma a ser, por vezes, mais independente e responsável. Num modo geral, é também uma turma com bons resultados.

Em relação às turmas do 4.º ano, uma é constituída por 20 alunos, tendo ainda um aluno que apresenta um espetro de autismo, que tem aulas em casa, o que levava os professores a organizarem aulas especializadas, com exercícios ou atividades, para o aluno fazer em casa. Esta é uma turma bastante participativa, que às vezes não tinha o melhor comportamento, mas é uma turma, num modo geral, com um bom aproveitamento e bons resultados a Inglês. A outra turma, que fiquei encarregada de lecionar, é constituída por 20 alunos pertencentes ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos quais nove são do sexo feminino e onze do sexo masculino. Destes vinte alunos, existem dois com necessidades educativas especiais e cinco abrangidos por Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem:

Tabela 1. Necessidades e medidas

	Necessidades Educativas Especiais	Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem
ALUNO 1	X	X
ALUNO 2	X	
ALUNO 3		X

ALUNO 4		**X**
ALUNO 5		**X**
ALUNO 6		**X**

Um dos alunos com necessidades educativas especiais apresenta um espetro de autismo, pelo que às vezes necessitava de ajuda. Contudo, é um aluno com ótimos resultados. O outro aluno tem uma perturbação de hiperatividade e défice de atenção, mas sempre demonstrou um comportamento impecável. Há ainda outro caso de um aluno com alterações repentinas de humor, o que às vezes causava interrupções nas aulas, chegando ao ponto de ter que se chamar a professora titular, sendo que era a pessoa que melhor sabia lidar com a situação. No entanto, apesar de todos os constrangimentos, sempre demonstrou um bom aproveitamento e bons resultados, sendo ainda um dos alunos que mais participava nas aulas de Inglês. Em relação à disposição da sala de aula, de acordo com a professora titular e descrito no plano de trabalho da turma, os alunos estavam "dispostos dois a dois, tentando-se privilegiar os lugares da frente para os alunos com mais dificuldade, sem esquecer os alunos portadores de óculos." A sala, como foi dito anteriormente, "não dispunha de quadro interativo, o que seria certamente útil, em termos de aprendizagem para a turma." Num modo geral, esta é uma turma que sempre foi bastante participativa e, apesar de às vezes não ter o melhor comportamento, sempre mostrou um grande interesse pelas atividades propostas. Uma dessas atividades foi a atividade de *storytelling* (p. 24), em que pude verificar algumas dificuldades por parte dos alunos, mas que todos conseguiram superar.

Por último, a escola C é constituída por uma turma do 3.º ano, com 17 alunos, e uma turma do 4.º ano, com 22 alunos. A turma do 3.º ano é uma turma bastante calma, tendo apenas um aluno que nunca estava sentado no lugar e que, por vezes, atirava-se para o chão ou trepava a porta da sala de aula. De resto, é uma turma muito respeitadora e, apesar de algumas dificuldades de aprendizagem, tem um bom aproveitamento. Quanto à turma do

4.º ano, esta tinha originalmente 23 alunos, mas um dos alunos teve que mudar de país. Ao contrário das outras turmas, esta é a que demonstra uma postura, por assim dizer, mais adulta. Ou seja, é uma turma que aparenta ser mais independente. Contudo, também tem alunos com algumas dificuldades na aprendizagem.

PARTE III

UMA VISÃO REFLEXIVA SOBRE OS DADOS RECOLHIDOS

1. PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo irão ser abordados os objetivos e questões de investigação, assim como as metodologias de investigação e os meios e recursos de recolha de dados.

1.1. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Para a concretização da investigação descrita neste relatório, que se desenvolveu à volta do conceito de *storytelling* e das suas vantagens para o ensino de uma língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram estabelecidos alguns objetivos específicos e questões de investigação:

Tabela 2. Objetivos e questões de investigação

OBJETIVOS	QUESTÕES
Melhor compreender o ato de *storytelling* com o intuito de usá-lo de maneira correta nas aulas de Inglês.	Qual a importância das histórias para o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
Compreender quais as vantagens do uso das histórias nas aulas de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Como desenvolver as quatro competências linguísticas através das histórias?
Motivar crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico a criarem e a escreverem as suas próprias histórias em Inglês.	Que atividades e recursos poderão ser utilizados para motivar crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico a criarem uma história em Inglês?

1.2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

De maneira a poder atingir os objetivos estabelecidos e obter respostas às questões anteriormente referidas, a perspetiva metodológica adotada foi de natureza qualitativa e quantitativa. A investigação qualitativa foi maioritariamente documentada nas notas de campo, recolhidas através do diário de bordo, que permitiram registar e desenvolver um olhar crítico sobre o uso de *storytelling* nas aulas de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico. "Sendo descritivas e reflexivas, as notas de campo geralmente funcionam como um relato escrito do que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa ao longo da recolha de dados" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Em relação à investigação quantitativa, foram realizados questionários a três turmas com o intuito de poder analisar as suas opiniões em relação ao uso de histórias e de *storytelling* em contexto de sala de aula.

1.3. MEIOS E RECURSOS DE RECOLHA DE DADOS

Os meios e recursos desta investigação foram distribuídos entre dois tipos: os meios documentais e os meios de campo. No que se refere aos meios documentais, foram mencionados alguns documentos impressos e eletrónicos tais como livros, artigos, projetos e até mesmo websites que continham informação sobre *storytelling* ou qualquer outro tipo de conhecimento útil para esta investigação. Quanto aos meios de campo, esta investigação baseou-se em dados provenientes de questionários, análise de documentos (como o diário de bordo), reflexões e observações da Prática de Ensino Supervisionada. Tendo em conta que este projeto procura motivar crianças a tornarem-se *storytellers*, os recursos foram em grande parte *picturebooks* e a análise de trabalhos, projetos e atividades que as crianças fizeram relacionados com os mesmos.

2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Neste capítulo, assim como o nome indica, irão ser apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Num primeiro subcapítulo, irei refletir sobre os dados obtidos a partir de questionários entregues aos alunos. Num segundo subcapítulo, irei apresentar algumas das observações feitas ao longo das aulas de *storytelling* lecionadas por mim, assim como das aulas em que foi realizada a atividade de projeto: criação de uma história em Inglês pelos alunos.

2.1. QUESTIONÁRIOS

Neste subcapítulo, como foi referido anteriormente, irei apresentar, analisar e discutir os dados recolhidos dos questionários realizados aos alunos. Estes questionários foram realizados em formato de escolha múltipla, incluindo apenas uma questão em que os alunos tiveram que escrever a resposta por extenso. Antes de apresentar e analisar os votos de cada questionário, irei explicar o objetivo pretendido com cada questão e respetivas opções:

1) "Como preferes aprender Inglês?": esta questão teve como objetivo saber de que maneira os alunos preferiam e, de certa forma, estariam mais confortáveis a aprender Inglês. Tendo em conta que uma turma é constituída por vários alunos, diferentes uns dos outros, com métodos de aprendizagem diferentes que melhor se adequam a cada um, é importante ter noção dessa variedade, com o intuito de conhecer melhor a turma e as atividades ou métodos que mais captam a sua atenção. As opções estão relacionadas com as atividades que os alunos realizavam em contexto de sala de aula.

2) "Achas que ouvir/ler/representar histórias é importante para aprenderes Inglês?": tendo em conta que esta investigação pretende ajudar a saber como motivar crianças a tornarem-se *storytellers*, esta questão teve como objetivo obter a opinião de cada turma

sobre o quão importante são as histórias para a aprendizagem da língua inglesa. A partir desta questão já foi possível observar, num modo geral, a preferência que as turmas tinham por histórias.

3) "Gostarias de ser tu a inventar a tua própria história nas aulas de Inglês?": esta foi provavelmente uma das questões mais importantes para a realização da atividade de *storytelling* (p. 24). Tendo em conta que eu já estava a prever fazer essa atividade, esta questão ajudou-me a observar se haveria a possibilidade de algum aluno não se sentir confortável em realizá-la.

4) "Qual foi a atividade que mais gostaste de realizar nas aulas de Inglês?": esta questão, de certa forma, teve o mesmo propósito que a primeira questão. Contudo, o objetivo era escreverem por extenso o nome de uma música, de um vídeo ou de uma história que mais gostaram de ouvir/ver ou até um exercício ou um jogo que mais gostaram de realizar, ou seja, serem ainda mais específicos quanto àquilo que gostaram de fazer nas aulas de inglês. Deste modo, pude ver se os resultados se mantiveram os mesmos que os das questões anteriores.

De seguida, irei apresentar e analisar os votos obtidos nos questionários. O primeiro questionário foi realizado na Prática de Ensino Supervisionada do ano passado[2], em 2021, com o intuito de ter uma perspetiva inicial em relação a esta investigação. Este questionário foi respondido por uma turma do 4.º ano, da qual treze alunos responderam, através da aplicação Mentimeter (anexos 1, 2 e 3, p. 60-61):

Tabela 3. Questionário (2021)

QUESTÕES	OPÇÕES	4.º ano
1. COMO PREFERES APRENDER INGLÊS?	a) Com fichas de trabalho.	3
	b) Com músicas e coreografias.	4

[2] A Prática de Ensino Supervisionada do ano passado decorreu numa outra escola localizada na zona do Porto e esteve sob a coordenação da mesma orientadora. Os resultados obtidos nos questionários da turma do 4.º ano pertencente a essa escola serviram como uma amostra inicial para a investigação realizada este ano.

	c) Com exercícios do manual.	0
	d) Com a leitura, audição e representação de histórias pela professora.	5
	e) Com atividades práticas/pequenos projetos.	1
2. ACHAS QUE OUVIR/LER/REPRESENTAR HISTÓRIAS É IMPORTANTE PARA APRENDERES INGLÊS?	a) Sim, muito.	6
	b) Sim, bastante.	5
	c) Sim, pouco.	2
	d) Não, não acho importante.	0
3. GOSTARIAS DE SER TU A INVENTAR A TUA PRÓPRIA HISTÓRIA NAS AULAS DE INGLÊS?	a) Sim, podia desenvolver mais o que aprendo em Inglês.	7
	b) Sim, podia desenvolver a minha imaginação.	5
	c) Não, não gostaria desta atividade.	1

Em primeiro lugar, há que ter em conta que esta turma estava constantemente em contacto com histórias e sempre demostraram um grande interesse por *storytelling*. Portanto, era de prever o resultado da primeira questão, sendo que a maioria dos alunos preferiam aprender Inglês com a leitura, audição e representação de histórias pela professora. No entanto, o resto dos votos não deixam de ser importantes, pois é possível observar uma variedade nos resultados. A opção (d) foi a opção que obteve mais votos, mas houve também alunos a preferirem aprender Inglês com fichas de trabalho, músicas e coreografias e atividades práticas/pequenos projetos. A única opção que não teve qualquer voto, a opção (c), provavelmente deve-se ao facto de a professora pouco usar o manual. Sendo assim, com esta primeira questão, pude observar que, mesmo quando a maioria dos alunos prefere uma certa atividade, não podemos descartar o resto dos alunos, pois uma turma irá sempre ser constituída por indivíduos com métodos de aprendizagem diferentes uns dos outros.

Em relação à segunda questão, os resultados foram positivos, pois não houve um único aluno que não achasse importante ouvir/ler/representar histórias para a aprendizagem da língua inglesa. No entanto, houve dois alunos a acharem pouco importante. Esta opção pode ter resultado do facto, desses dois alunos, acharem que aprenderiam mais com outro tipo de atividade ou simplesmente não gostarem assim tanto de ouvir/ler/representar histórias.

Na terceira questão, os resultados também foram positivos, pois quase toda a turma, exceto um aluno, gostaria de criar a sua própria história nas aulas de Inglês. O aluno que não respondeu igual, contudo, foi um dos votos mais importantes neste questionário, pois demonstra que nem todos os alunos se sentiriam confortáveis para realizar essa atividade. Nesse sentido, o papel do professor é criar um ambiente seguro de maneira a ajudar esse aluno, mesmo sendo apenas um numa turma inteira, a sentir-se confiante na realização da atividade.

O segundo questionário (anexo 4, p. 61) foi realizado na Prática de Ensino Supervisionada deste ano. Além das três questões presentes no primeiro questionário, este contém uma quarta questão, em que os alunos tiveram que escrever a resposta por extenso. Este questionário foi entregue, em formato de papel A4, a uma turma do 3.º ano, pertencente à escola C, e a outra do 4.º ano, pertencente à escola B, com o intuito de poder comparar os resultados entre idades e anos diferentes.

Em relação à turma do 3.º ano, devido a alguns alunos estarem em quarentena (por causa da COVID-19), apenas onze alunos responderam ao questionário. Contudo, ao contrário do questionário de 2021, neste foi possível escolher mais do que uma opção. Sendo assim, estes foram os resultados:

Tabela 4. Questionário (3.º ano)

QUESTÕES	OPÇÕES	3.º ano
1. COMO PREFERES APRENDER INGLÊS?	a) Com fichas de trabalho.	4

	b) Com músicas e coreografias.	5
	c) Com exercícios do manual.	3
	d) Com a leitura, audição e representação de histórias pela professora.	1
	e) Com atividades práticas/pequenos projetos.	2
2. ACHAS QUE OUVIR/LER/REPRESENTAR HISTÓRIAS É IMPORTANTE PARA APRENDERES INGLÊS?	a) Sim, muito.	6
	b) Sim, bastante.	6
	c) Sim, pouco.	0
	d) Não, não acho importante.	0
3. GOSTARIAS DE SER TU A INVENTAR A TUA PRÓPRIA HISTÓRIA NAS AULAS DE INGLÊS?	a) Sim, podia desenvolver mais o que aprendo em Inglês.	5
	b) Sim, podia desenvolver a minha imaginação.	5
	c) Não, não gostaria desta atividade.	1

A turma do 3.º ano, na primeira questão, obteve resultados interessantes, pois a maioria dos alunos preferiam aprender Inglês com músicas e coreografias e apenas um aluno preferia aprender inglês com a leitura, audição e representação de histórias pela professora. Enquanto interessantes, não são de todo estranhos. Isto, porque a turma teve um maior contacto com músicas do que com histórias. No entanto, é curioso observar uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico a preferir fichas de trabalho e exercícios do manual em vez de preferir ouvir histórias ou fazer projetos manuais. Enquanto alguns alunos acham que fazer exercícios do manual é aborrecido, outros aprendem mais ao fazê-los.

Na segunda questão, os resultados foram positivos e equilibrados. Tendo em conta os resultados da primeira questão, nestes pude observar que todos os alunos acham que ouvir/ler/representar histórias é importante para a aprendizagem da língua inglesa, mesmo quando têm preferência por outras atividades.

Na terceira questão, mais uma vez, quase todos os alunos gostariam de criar as suas próprias histórias nas aulas de Inglês e apenas um não gostaria. Tal como foi dito anteriormente, este voto demonstra que nem todos os alunos se sentiriam seguros o suficiente para realizarem essa atividade.

Em relação à quarta questão, estas foram as atividades que os alunos mais gostaram de realizar nas aulas de Inglês:

Tabela 5. Respostas à 4.ª questão (3.º ano)

ALUNO/A	RESPOSTAS
1	"História da castanha."
2	"Eu gosto de Inglês e eu gosto de música."
3	"Gosto de pintar um desenho que a professora dá."
4	"Histórias, jogos e músicas."
5	"Gostei da aula das cores."
6	"Os exercícios."
7	"A história da *Millie and the lost colours*."
8	"A atividade que eu mais gostei foi a de aprender os objetos escolares."
9	"Músicas e coreografias."
10	"Nas aulas de inglês eu gostei de tudo."
11	Não respondeu o pretendido.

Ao analisar as respostas de cada aluno, é possível observar pelo menos cinco alunos que mais gostaram de realizar uma atividade relacionada com uma história, principalmente a história "*Millie y los colores perdidos/Millie and the lost colours*" de Erika Deery, ou como um dos alunos referiu, a "aula das cores". Entre essas histórias encontram-se também a história "*Because of an Acorn*" de Adam Schaefer e Lola M. Schaefer ("a história da

castanha") e a história "*Eraser*" de Anna Kang, utilizada para "aprender os objetos escolares". Estes são resultados positivos, tendo em conta que apenas um aluno preferia aprender Inglês com a leitura, audição e representação de histórias. Contudo, algumas destas respostas podem estar a referir-se também a outras atividades que não histórias, por exemplo na aula "de aprender os objetos" os alunos também ouviram músicas.

De seguida, irei analisar e discutir os resultados da turma do 4.º ano, da qual apenas catorze alunos responderam, devido a o resto dos alunos estarem em quarentena (por causa da COVID-19). Os resultados deste questionário foram os mais cruciais para esta investigação, devido ao facto de ter sido eu a lecionar as aulas desta turma e também por ter sido uma das turmas a realizar a atividade de *storytelling*. Estes foram os resultados:

Tabela 6. Questionário (4.º ano)

QUESTÕES	OPÇÕES	4.º ano
1. COMO PREFERES APRENDER INGLÊS?	a) Com fichas de trabalho.	1
	b) Com músicas e coreografias.	5
	c) Com exercícios do manual.	3
	d) Com a leitura, audição e representação de histórias pela professora.	5
	e) Com atividades práticas/pequenos projetos.	6
2. ACHAS QUE OUVIR/LER/REPRESENTAR HISTÓRIAS É IMPORTANTE PARA APRENDERES INGLÊS?	a) Sim, muito.	9
	b) Sim, bastante.	6
	c) Sim, pouco.	0
	d) Não, não acho importante.	0
3. GOSTARIAS DE SER TU A INVENTAR A TUA PRÓPRIA HISTÓRIA NAS AULAS DE INGLÊS?	a) Sim, podia desenvolver mais o que aprendo em Inglês.	7
	b) Sim, podia desenvolver a minha imaginação.	6
	c) Não, não gostaria desta atividade.	3

Na primeira questão, podemos ver que a maioria da turma preferia aprender Inglês com atividades práticas e pequenos projetos. Contudo, também preferiam aprender com músicas e coreografias e com a leitura, audição e representação de histórias pela professora. Estes resultados não me surpreenderam, sendo que esta turma sempre gostou de atividades em que pudessem ter uma participação mais ativa, mesmo os que preferiam aprender inglês com fichas de trabalho ou exercícios do manual.

Os resultados da segunda questão foram bastante positivos, tendo em conta que todos os alunos acham que ouvir/ler/representar histórias é importante para aprendizagem da língua inglesa.

Em relação à terceira questão, a maior parte da turma gostaria de inventar a sua própria história, mas três alunos não gostariam de o fazer. Ao contrário dos resultados dos outros dois questionários, esta foi a turma com mais alunos a não quererem realizar essa atividade. Neste caso, tendo em conta que era eu a lecionar essas aulas, coube-me a mim motivar estes alunos a participarem na atividade.

De seguida, irei prosseguir para a leitura dos resultados da quarta questão:

Tabela 7. Respostas à 4.ª questão (4.º ano)

ALUNO/A	RESPOSTAS
1	"A atividade que eu mais gostei foi de dançar as músicas e da história do *Pete the Cat*."
2	"Gostei de ouvir a história do *Pete the Cat Saves Christmas*."
3	"Gostei quando o *Pete* salva o Natal."
4	"Aquele que nós fizemos nas férias de Natal de ouvir um vídeo e depois tínhamos de enviar um áudio."
5	"Gostei mais de realizar aquela história do *Zoolympics*."
6	"Jogo dos números ordinais."

7	"Eu gostei de todas as atividades."
8	"O jogo do bingo."
9	"Eu gostei da história da galinha que punha ovos e nascia outros animais."
10	"Gostei de ouvir e ver o *Pete* a salvar o Natal."
11	"A atividade que gostei mais foi os números ordinais e aprender os números até *one hundred*."
12	"Ouvir a história do *Pete* do gato de salvar o Natal."
13	"Gostei mais de realizar a história do *Pete* foi acampar."
14	"Gostei muito da história *Zoolympics*, pois pude aprender novos animais e números ordinais em inglês."

Nesta questão, pelo menos onze alunos disseram que a atividade que mais gostaram de realizar nas aulas de Inglês estava relacionada com histórias, principalmente a história "*Pete the Cat Saves Christmas*" de Eric Litwin, utilizada para ensinar o vocabulário de Natal, e a história "*Zoolympics*" de Paula Vasquez, com o intuito de "aprender novos animais e números ordinais". As outras atividades predominantes foram as músicas e os jogos. Portanto, é possível verificar que as histórias tiveram um lugar especial nesta turma. Contudo, isto não significa que se sintam completamente confortáveis em criar as suas próprias histórias, até os alunos que disseram que gostariam de fazê-lo, o que foi algo que eu pude reparar quando realizei a atividade de *storytelling* com esta turma.

Para concluir, um dos aspetos curiosos que eu pude retirar destes questionários (realizados este ano) foi o facto de a turma do 3.º ano, uma turma que (pelos votos) não mostrou tanto interesse por histórias, ter tido mais alunos dispostos a quererem criar uma história do que os alunos do 4.º ano, uma turma que teve um contacto bastante próximo com histórias e que, de certa forma, possuía um vocabulário em Inglês mais extenso.

2.2. ATIVIDADE DE STORYTELLING: OS ALUNOS COMO STORYTELLERS E STORY AUTHORS

Neste último subcapítulo, irei finalmente descrever as aulas em que foi realizada a atividade de *storytelling* (p. 24). Esta atividade consubstanciou-se em os alunos criarem, escreverem e contarem as suas próprias histórias em inglês. Contudo, antes de realizar essa atividade, foi necessário mantê-los em contacto com histórias (o que já era habitual por parte da professora de Inglês) e, de certa forma, prepará-los para a realização da atividade. Portanto, antes de tudo, irei refletir sobre algumas das aulas de *storytelling* que eu planeei e lecionei.

Uma das aulas mais importantes neste meu percurso foi, sem dúvida, a primeira aula lecionada por mim. Nessa aula (anexo 5, p. 62-63), eu decidi dar introdução ao tema da reciclagem com o *picturebook* "*We Are Extremely Very Good Recyclers*" de Lauren Child - uma história que explica o que é a reciclagem e o quão importante é para o nosso planeta. A turma, como já foi dito anteriormente, é um pouco faladora, mas a partir do momento que eu comecei a ler a história os alunos mudaram imediatamente de postura, mantendo-se atentos e participativos até ao final da história. Nas duas aulas seguintes (anexos 6 e 7, p. 63-66), em vez de ser eu a ler uma história, mostrei dois vídeos - o vídeo "*A Whale's Tale*", sobre os tipos de poluição, e o vídeo "*Miru and the Cuckoo Clock*", sobre as horas. Ao verem os vídeos, em comparação com o *picturebook* mencionado anteriormente, ainda mais silêncio se fez, sem contar com as risadas e comentários sobre o que estava a acontecer nos vídeos. Na aula sobre o Natal (anexo 8, p. 66-68), optei por ler o *picturebook* "*Pete the Cat Saves Christmas*" de Eric Litwin, com recurso à música (que os alunos tiveram que cantar) pertencente ao vídeo do *read aloud* da história e ao *puppet* do *Pete the Cat*. Tendo em conta os resultados dos questionários desta turma, esta foi uma das histórias que os alunos mais gostaram. Contudo, eu tive a oportunidade de apresentar esta história a outra turma do 4.º ano (da escola C) e pude reparar que alguns dos alunos já estavam fartos de cantar a música, o que prova que aquilo que pode resultar com uma turma pode não resultar com outra. De um modo geral, as histórias, quer seja através de um

picturebook, um vídeo ou uma música, representaram um papel importante na aprendizagem da língua inglesa.

Antes de prosseguir para a atividade de *storytelling*, gostava ainda de mencionar uma aula lecionada pela professora Lara Amaral (professora de Inglês), que apenas tive oportunidade de observar, a uma turma do 3.º ano (da escola C). Nesta turma há um aluno que, durante as aulas, estava sempre distraído e nunca participava. Contudo, houve uma aula que fez a diferença. Nessa aula, a professora utilizou o *picturebook* "*Millie y los colores perdidos/Millie and the lost colours*" de Erika Deery - uma história bilingue que ensina o vocabulário das cores em Espanhol e em Inglês. A postura desse aluno transformou-se por completo quando percebeu que a língua espanhola estava presente na história. Isto porque o aluno já tinha conhecimento das cores em espanhol e sentia-se confiante em dizê-las. Ou seja, não havia aquele medo de errar e, portanto, demonstrou-se muito mais participativo, tendo ainda a iniciativa de levantar a mão para falar e até para participar nas atividades relacionadas com as cores, quer seja em Espanhol ou até mesmo em Inglês. Nas aulas seguintes pude reparar que esse aluno conseguia lembrar-se das cores em Inglês quando fazia a comparação com as cores em Espanhol. Isto demonstra o poder que uma história pode ter na vida de um aluno, provando, ainda, a importância que as mesmas têm para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Agora, irei avançar para a atividade de *storytelling* realizada por duas turmas do 4.º ano (uma da escola B e outra da escola C). Esta atividade foi dividida em duas partes e foi realizada ao longo de três aulas. Sendo assim, irei apresentar os planos de cada aula e refletir sobre o desenrolar da atividade, começando pela turma do 4.º ano da escola B.

Tendo em conta que esta atividade foi realizada na altura em que os alunos estavam a aprender o vocabulário dos *zoo animals*, a primeira aula da mesma (anexo 9, p. 68-70) começou com uma revisão desse vocabulário, mas, de maneira a ter mais tempo para realizar o resto das atividades, em vez de colar (com *post-it*) os *flashcards* (*dos zoo animals*) no quadro e pedir aos alunos para irem escrever (no quadro) o nome de cada animal, optei apenas por mostrar cada *flashcard* e cada aluno tinha que dizer o nome do

animal em voz alta, o que acabou por resultar muito bem, tendo em conta que todos queriam participar e alguns até queriam repetir. De seguida, prossegui com a leitura da história "*The Underpants Zoo*" de Brian Sendelbach (uma história sobre um zoo em que todos os animais usam cuecas), que foi crucial para a atividade de projeto. À medida que eu fui lendo a história fui colocando questões relacionadas com vocabulário que já tinham aprendido e, claro, alguns dos alunos também foram dando opiniões e fazendo comentários sobre a história. Depois da leitura da história, comecei por explicar a primeira parte da atividade, que se baseou em criar e desenhar uma personagem. Esta personagem tinha que ser um animal, à escolha dos alunos, e tinha que usar um par de cuecas, tal como na história. O que estava previsto era, para além de criarem e desenharem a personagem, fazerem uma pequena descrição desse animal, o que a maior parte dos alunos acabou por não fazer, porque estiveram até ao final da aula a concluir o desenho. Portanto, pedi apenas para identificarem a espécie do animal e dar-lhe um nome. Estes foram alguns s dos desenhos realizados por esta turma:

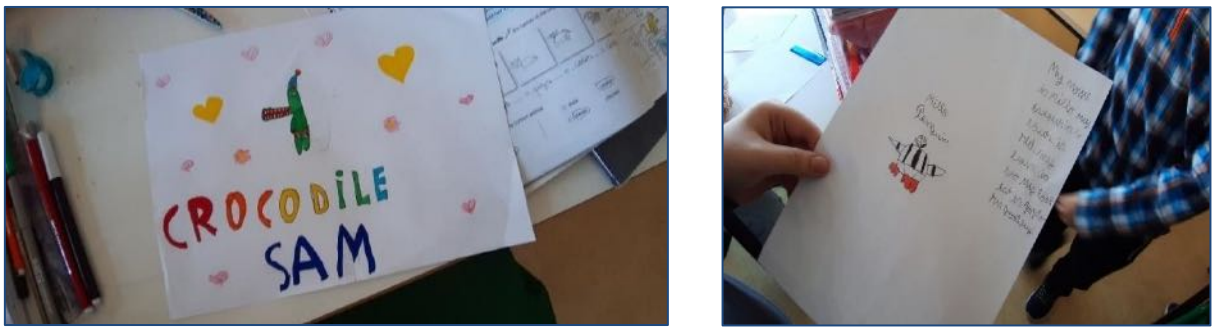


Figura 2. Desenhos das personagens

Nesta primeira parte da atividade, os alunos não demonstraram grandes dificuldades, a não ser alguma indecisão em escolher que animal desenhar ou como desenhar, que foi o caso do aluno com um espetro de autismo, que não costuma gostar muito de atividades relacionadas com desenho, sendo que tem alguma dificuldade em realizá-las.

Na segunda aula da atividade (anexo 10, p. 70-71), antes de dar início à segunda parte, comecei por dar introdução ao vocabulário dos *farm animals*, optando por mostrar o vídeo "*Farm Animals Sounds!*", em que os alunos tinham que adivinhar os animais pelo som. De

seguida, para consolidarem o que aprenderam, fizeram alguns exercícios do manual. Depois, finalmente, foi apresentada a segunda parte da atividade. Esta segunda parte consistiu em criar grupos: cada grupo tinha que fazer um diálogo entre as personagens realizadas na aula anterior de cada membro do grupo. De maneira a terem um exemplo por onde pudessem seguir, eu e a professora de inglês improvisámos um diálogo e apresentámo-lo à turma. Durante a realização dos diálogos, eu apenas ajudei, como foi dito anteriormente, com dúvidas relacionadas com vocabulário ou itens linguísticos. Estas são algumas amostras de alguns dos diálogos:

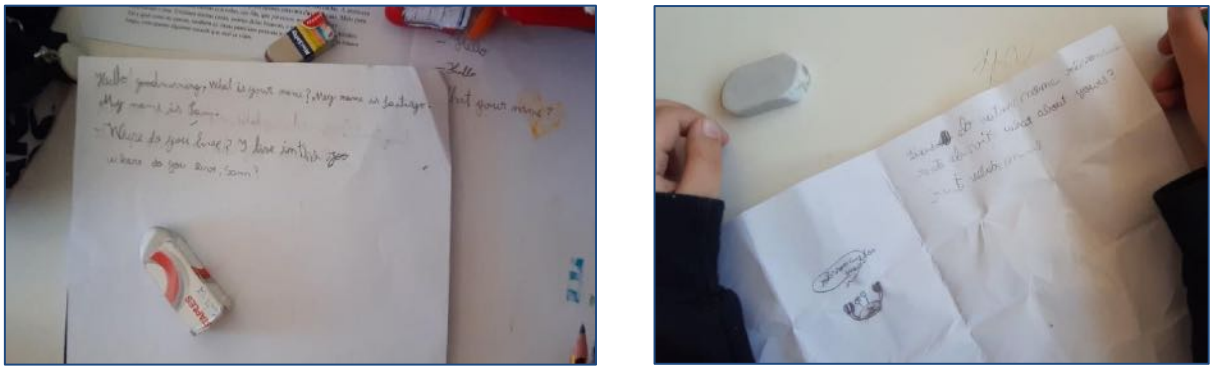


Figura 3. Diálogos

Nesta aula, os alunos já demonstraram mais dificuldades e alguns constrangimentos. Na elaboração dos grupos, tendo em conta que fui eu que os formei, alguns dos alunos ficaram desanimados com quem calharam. Contudo, neste caso, não havia muito a fazer, porque os grupos foram formados conforme os lugares dos alunos, de maneira a não misturá-los e a trocá-los de sítio, devido à COVID-19. Além disso, alguns dos alunos "recusaram-se", inicialmente, a fazer a atividade. Isto, muito provavelmente, deveu-se ao facto de ser uma atividade com um certo grau de dificuldade, sendo que alguns dos alunos estavam com dúvidas no que escrever e como. No entanto, à medida que foram tendo ideias, e com a minha ajuda na parte da linguagem, os diálogos acabaram por fluir.

O início da terceira aula da atividade (anexo 11, p. 72-73) serviu para a conclusão e apresentação dos diálogos. Há que ter em conta que os diálogos foram totalmente planeados pelos alunos, assim como as suas apresentações, nas quais foi possível observar a criatividade de cada grupo. Aliás, alguns dos grupos até encenaram um pequeno teatro,

o que foi bastante interessante de ver. Sendo assim, apesar da existência de alguns obstáculos, a atividade foi concluída com sucesso.

relação à primeira aula da atividade (anexo 12, p. 73-75) da turma do 4.º ano da escola C, esta foi igual à outra turma, com a diferença de que deram introdução ao vocabulário dos *zoo animals* e começaram por ver uma parte do filme "*Madagascar*". De seguida, tal como na outra turma, ouviram a história "*The Underpants Zoo*" de Brian Seldelbach, com o mesmo propósito. Depois, começaram a criar as personagens. Estes foram alguns dos desenhos:

Figura 4. Desenhos das personagens (2)

Ao contrário da outra turma, nesta houve alguns problemas na realização dos desenhos, tendo em conta que tive que convencer alguns dos alunos a desenharam, sendo que não o queriam fazer. Esta reação, provavelmente, deveu-se ao facto de não gostarem de desenhar ou não se sentirem confortáveis a fazê-lo. Contudo, com alguma persuasão e

troca de ideias, acabaram por conseguir desenhar, ultrapassando, assim, o primeiro obstáculo.

Na segunda aula (anexo 13, p. 75-77), assim como na outra turma, foram realizados os diálogos. No início, contudo, os alunos fizeram apenas alguns exercícios do manual de maneira a reverem o vocabulário dos *zoo animals*. De seguida, mais uma vez, eu e a professora de inglês improvisámos um diálogo e apresentámo-lo à turma, com o intuito de terem um exemplo por onde seguir. Depois, finalmente, começaram a realizar os diálogos. Estes foram alguns dos trabalhos desta turma:

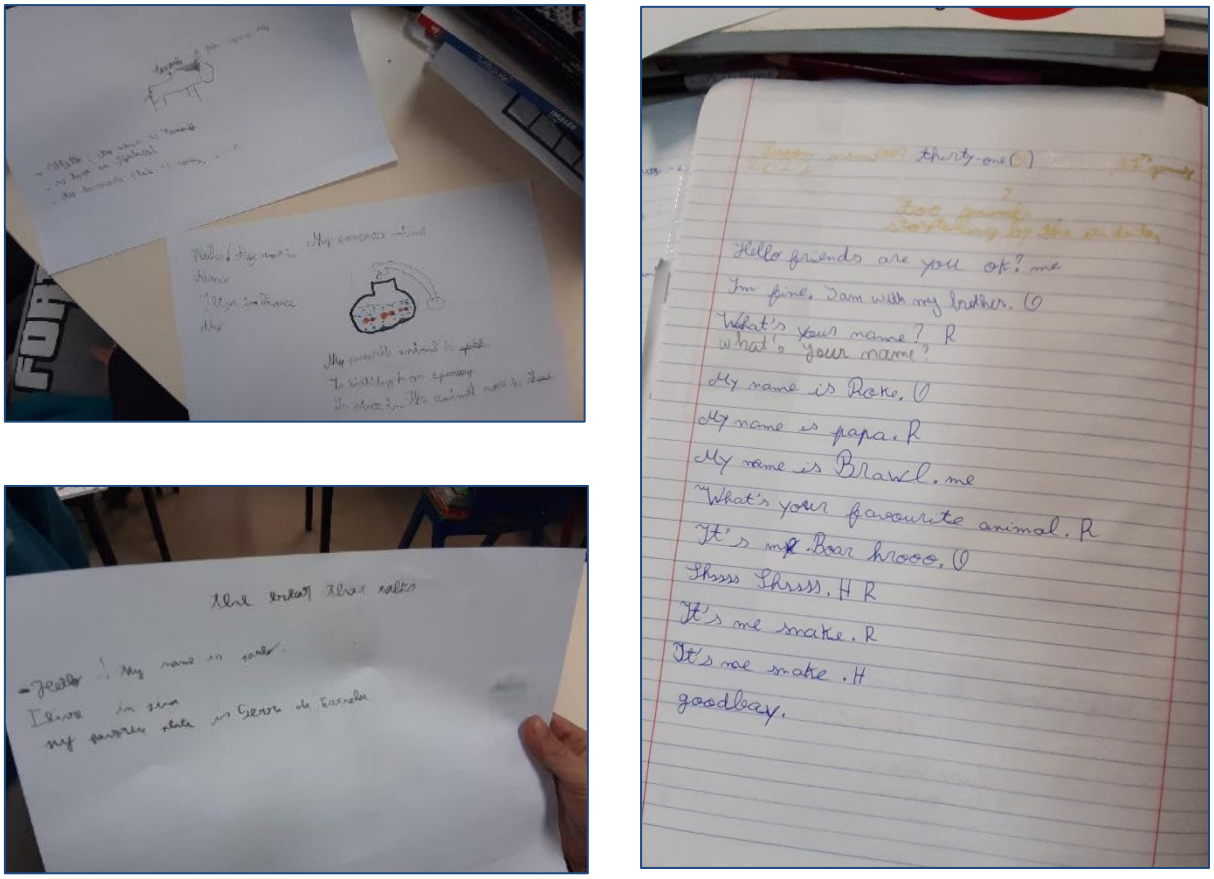


Figura 5. Diálogos (2)

Esta turma, tal como a outra, também apresentou alguns constrangimentos na realização dos diálogos. Primeiro foi o problema dos grupos, sendo que alguns ainda ficaram algum tempo a reclamar do grupo em que ficaram. Contudo, como foi dito anteriormente, o objetivo era não trocá-los de lugar, devido à COVID-19. Segundo, enquanto houve alunos

que começaram logo a criar os seus diálogos, alguns recusaram-se a fazê-los. Aliás, houve um grupo que apenas ficou pelos desenhos das personagens e decidiu não fazer o diálogo, o que, de certa forma, prova que a realização de atividades deste género nem sempre é bem-vinda e pode apresentar alguma dificuldade.

A terceira aula (anexo 14, p. 77-78) serviu, igualmente, para a conclusão e apresentação dos diálogos. Depois da aula anterior fiquei com algum receio do como iria correr esta aula, mas os resultados foram bons. Os alunos já estavam mais entusiasmados para apresentar os diálogos e alguns até tiveram ideias bastante criativas, como foi o caso de um dos grupos incluir e representar os sons das suas personagens (ex.: o som de uma cobra). Os grupos que antes nem queriam fazer a atividade ou que demonstraram mais dificuldades, desta vez já estavam mais empenhados a concluí-la. Contudo, como foi dito anteriormente, houve um grupo que desenhou apenas as personagens e não quis criar o diálogo ou apresentá-lo.

De um modo geral, a realização desta atividade apresentou alguns obstáculos, alguns dos quais eu nem estava a prever. Inicialmente, pensei que o maior problema iria ser o de construção de frases em Inglês ou talvez o receio de apresentar à frente da turma. Contudo, sem contar com algumas dúvidas de vocabulário, os alunos foram conseguindo criar frases corretas e mostraram-se bastante entusiasmados para apresentar os seus trabalhos ao resto dos colegas. Os constrangimentos foram, maioritariamente, visíveis na elaboração dos grupos e na realização da atividade, tendo em conta que houve alunos que não a quiseram concluir. Sendo assim, houve uma falha, pela minha parte, na motivação de alguns dos alunos, que provavelmente precisariam de uma abordagem diferente da dos outros. Contudo, em geral, a atividade obteve resultados positivos, tendo em conta que os alunos conseguiram desenvolver as quatro competências linguísticas, como explicado anteriormente, assim como a sua imaginação, criatividade e, ainda, colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foi possível observar crianças com ritmos e estilos de aprendizagem muito diferentes, crianças com algumas dificuldades, mas sempre com uma grande vontade de aprender e participar, crianças que, acima de tudo, me ajudaram a adaptar as aulas conforme as capacidades de cada uma, pois o método de ensino que podemos usar com umas pode não resultar com outras. Andrew Wright (1995, p. 5) confirma esta ideia ao dizer que "(…) *in my experience the difference between one class and another, even of the same age and in the same school, can be enormous*." Cada pessoa descobre a melhor maneira de aprender conforme as suas capacidades e necessidades, tal como os professores procuram a melhor maneira de ensinar conforme as capacidades e necessidades dos seus alunos, o que foi o que eu pretendi concretizar, mas que nem sempre consegui. Contudo, foi possível observar um interesse unânime da turma (em que lecionei) perante *storytelling* ou a leitura de histórias. Nessas aulas, não houve tanta desordem por parte da turma e todos os alunos, até os mais tímidos ou menos interessados em histórias, queriam participar. As histórias tornaram-se, assim, uma parte essencial nas aulas de Inglês, não só por darem introdução a um novo tema ou por ensinarem novo vocabulário, mas também pelo sentido de união que criaram na turma. Nesse sentido, na minha opinião, ensinar é mesmo isso; ensinar não é apenas "despejar" matéria, assim como ensinar Inglês não é apenas ensinar a língua.

As crianças são naturalmente curiosas pelo que as rodeia; gostam de aprender e de enfrentar o desconhecido; as crianças aprendem porque brincam, e aprender Inglês é mesmo isso: aprender a brincar com as palavras, aprender a colaborar, aprender a ser criativo, aprender a ter uma opinião, aprender outras línguas e culturas, aprender a estar em contacto com o que está à nossa volta e, acima de tudo, aprender a ser criança. Nem todas as crianças, ao contrário daquilo que se possa pensar, têm a oportunidade de brincar, o que é um elemento indispensável durante a infância. Há, contudo, várias crianças que passam por dificuldades que nenhuma criança deveria passar, muitas das quais nem sabemos que estão a viver momentos difíceis, o que as leva a crescer mais rapidamente e a preocupar-se com situações que ainda não compreendem. Sendo assim,

há crianças que precisam de aprender a ser crianças e as atividades realizadas nas aulas de Inglês têm o potencial de ajudá-las a seguir esse caminho. Aliás, nas aulas que pude lecionar, lembro-me de não estar apenas focada em ensinar matéria, mas também a pensar em atividades que ensinassem essa matéria de maneira a que todos os alunos se divertissem enquanto aprendiam. Uma dessas atividades foi a leitura ou a narração de histórias. Nessas aulas houve partilha de ideias, opiniões, risos, sentimentos, amizade, conhecimento, pensamentos e, como era suposto, diversão. Portanto, as aulas de Inglês, assim como as outras disciplinas, professores ou até a escola, têm o poder de fazer a diferença, nem que seja apenas numa criança. Uma criança é o suficiente para mudar uma vida ou várias. Aliás, eu própria aprendi muito com estas aulas e, graças às crianças por quem passei, ganhei a vontade de querer ajudar e de fazer a diferença, para o melhor, na vida de alguém.

REFERÊNCIAS

[]. (2015). AS ESCOLAS. Disponível em: website oficial do agrupamento de escolas [], consultado pela última vez em 29/03/2022.

[]. (2015). Projeto Educativo. (2017-2021) Disponível em: website oficial do agrupamento de escolas [], consultado pela última vez em 29/03/2022.

Bishop, R. (2015). *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors*. Original de: *Choosing and Using Books for the Classroom*. (Vol. 6, no. 3, 1990).

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Davies, A. (2007). *Storytelling in the Classroom. Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils*. SAGE Publishing.

Golding, C. (2013). *Educational Philosophy and Theory*. *The Teacher as Guide: A conception of the inquiry teacher* (Vol. 45).

Lawtie, S. (s.d.). *Storytelling*. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling, consultado pela última vez em 29/03/2022.

McGann, K. (s.d.) *Are you a Writer or a Storyteller?* Disponível em: https://thewritepractice.com/are-you-a-writer-or-a-storyteller/, consultado pela última vez em 29/03/2022.

Meadows, S. (1993) *The child ad thinker. The development and acquisition of cognition in childhood.* Londres: Routledge.

Mourão, S. (2009). *Using stories in the primary classroom. In BritLit: using Literature in EFL Classrooms* (Vol. 8, pp. 19-33). APAC.

Mourão, S., & Ellis, G. (2021) *Demystifying the read-aloud. English Teaching Professional*, (136), 22-25. [7]. Disponível em: https://www.etprofessional.com/demystifying-the-read-aloud, consultado pela última vez em 29/03/2022.

Pellowski, A. (1991). *The World of Storytelling*. Hw Wilson Co.

Piaget, J. (1964). *Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning*. *Journal of Research in Science Teaching* (Vol. 2, iss. 3, p. 176-186).

Read, C. (2006). *Supporting teachers in supporting learners. In Picture Books and Young Learners of English of English Ed Enever J. and Schmid-Schönbein G. Langenscheidt ELT.* Disponível em: https://www.carolread.com/wp-content/uploads/2015/01/Supporting-teachers-in-supporting-learners.pdf, consultado pela última vez em 29/03/2022.

Read, C. (2008). *Scaffolding children's learning through story and drama*. Disponível em: https://www.carolread.com/publications/book-chapters-and-articles/, consultado pela última vez em 29/03/2022.

Read, C. (2010). *'The Magic of Storytime'*. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/article/magic-story-time, consultado pela última vez em 29/03/2022.

Read, C. (2015). Seven pillars of creativity in primary ELT. In Creativity in the English Language Classroom Ed Maley A & Peachey N, British Council. Disponível em: https://www.carolread.com/wp-content/uploads/2015/01/Seven-Pillars-of-Creativity-in-the-Primary-Classroom.pdf, consultado pela última vez em 29/03/2022.

Sutton, B. (1997). *The Teacher as a Guide: Letting Students Navigate Their own Learning*. Disponível em: https://www.edutopia.org/teacher-learning-guide, consultado pela última vez em 29/03/2022.

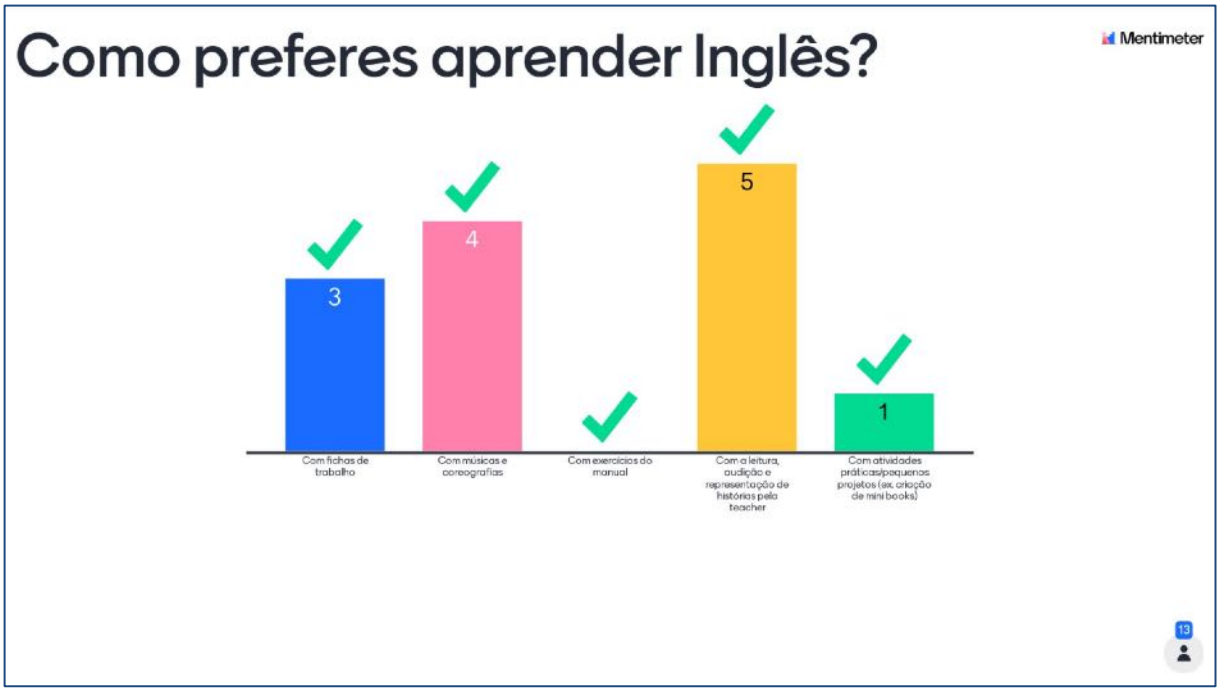
Trivedi, V. (2018). *Reading, telling and listening to stories Is not an idle pursuit but an urgent need of our times*. Disponível em: https://www.scoonews.com/news/heads-tales-reading-telling-and-listening-to-stories-is-not-an-idle-pursuit-but-an-urgent-need-of-our-times-3234, consultado pela última vez em 29/03/2022.

Williams, M. (2009). *Storytelling with Young People*. Disponível em: https://tracscotland.org/wp-content/uploads/2014/09/17-storytellingyoungpeople.pdf, consultado pela última vez em 18/03/2022.

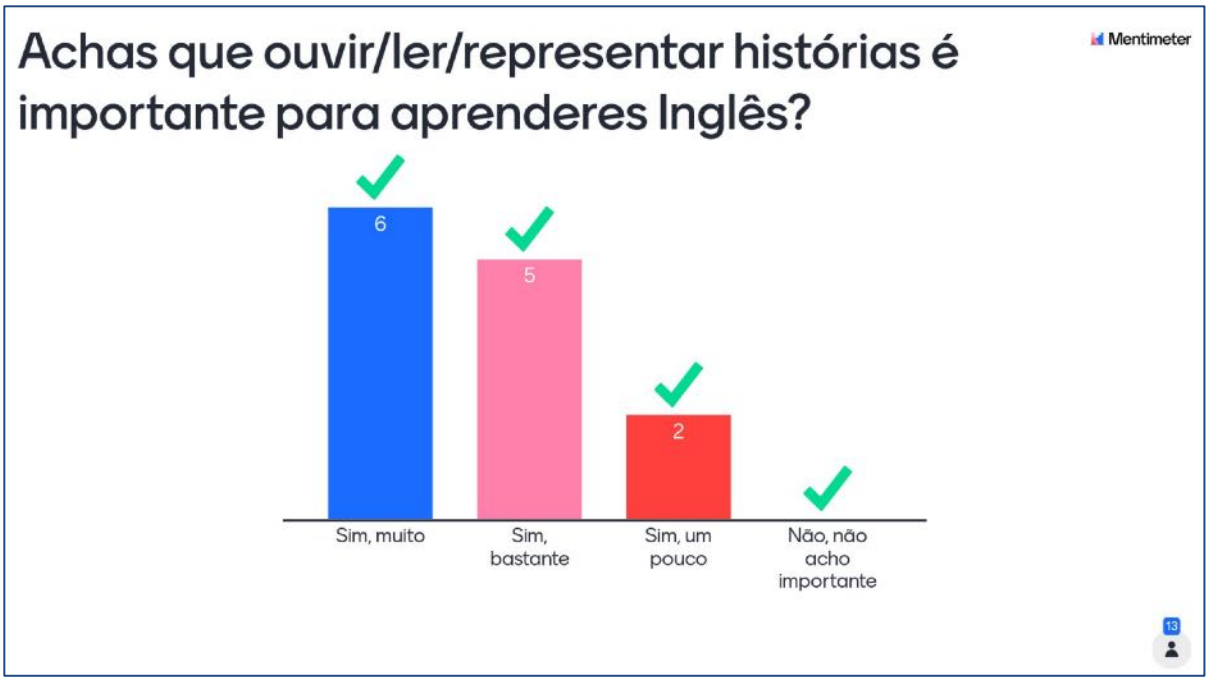
Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press.

Wright, A. (2021). *You are a story absorber and a story teller*. Disponível em: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/stories_andrew.htm, consultado pela última vez em 29/03/2022.

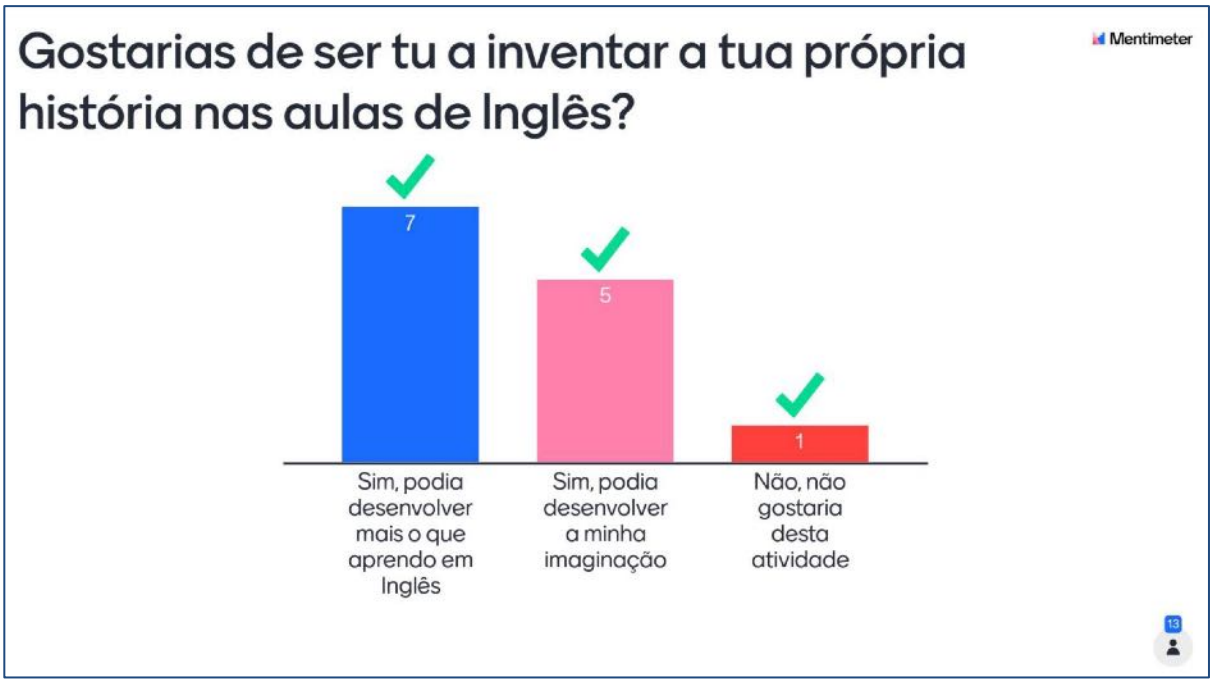
ANEXOS



Anexo 1. Questionário 2021 (1.ª questão)



Anexo 2. Questionário 2021 (2.ª questão)



Anexo 3. Questionário 2021 (3.ª questão)

COMO PREFERES APRENDER INGLÊS?

Com fichas de trabalho .

Com músicas e coreografias .

Com exercícios do manual .

Com a leitura, audição e representação de histórias pela professora .

Com atividades práticas/pequenos projetos .

ACHAS QUE OUVIR/LER/REPRESENTAR HISTÓRIAS É IMPORTANTE PARA APRENDERES INGLÊS?

Sim, muito .

Sim, bastante .

Sim, pouco .

Não, não acho importante .

GOSTARIAS DE SER TU A INVENTAR A TUA PRÓPRIA HISTÓRIA NAS AULAS DE INGLÊS?

Sim, podia desenvolver mais o que aprendo em Inglês .

Sim, podia desenvolver a minha imaginação .

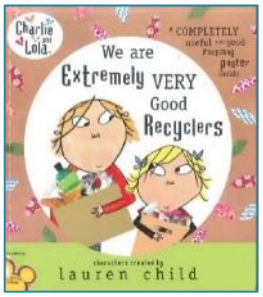
Não, não gostaria desta atividade .

QUAL FOI A ATIVIDADE QUE MAIS GOSTASTE DE REALIZAR NAS AULAS DE INGLÊS?

_____

_____

Anexo 4. Questionário 2022

LESSON PLAN (15/11/2021)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
		LEXICAL	**GRAMMAR**
COMPREENSÃO ORAL Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual. **INTERAÇÃO ORAL** Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)** Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the board. **STEP 2 – STORYTELLING (10-20 MIN)** After brainstorming, the teacher will read the picturebook "We Are Extremely Very Good Recyclers" by Lauren Child:  The teacher will present it to the class by saying: *So, I know this one boy and girl, around your age, that are very good recyclers, and I thought that it would be interesting to bring them here and help you understand a bit about recycling.* After saying this, the teacher will show the cover of the picturebook and start reading the story. The story will be read in English, but the teacher will be pausing along the reading to translate some parts to Portuguese and ask some questions: *Why is Marty's room so stinky? / What is recycling?* After reading the story, the students will discuss what they know about recycling and which objects go in which bin. **STEP 3 – RECYCLING GAME (10 MIN)** After the discussion, the students will play a recycling game. Each student will be called to the back of the classroom (where are the cork	Planet Earth Pollution (air, water, noise) Litter (plastic containers, glass bottles, paper, batteries) Save water (turn off the tap) The 3R's (reuse, recucle, reduce) Save energy (turn off the lights, ride a bicycle or walk) Plant a tree Don't litter Recycling bins (yellow, blue, green, red)	**QUESTIONS** What? Why?

criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas; ouvir, ler e reproduzir histórias.	boards), choose one of the flashcards displayed and put it in the correct bin. **STEP 4 – END OF THE LESSON (5 MIN)** Before ending the lesson, the teacher will give the students a worksheet for them to complete until the end of the unit and remind them to bring the 4th grade student's book "Let's Rock!" for the next lesson.		
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, the picturebook "We Are Extremely Very Good Recyclers" by Lauren Child, the worksheet "Let's protect the planet!" and flashcards about recycling.			

Anexo 5. Lesson plan (15/11/2021)

LESSON PLAN (17/11/2021)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
COMPREENSÃO ORAL Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual. **COMPREENSÃO ESCRITA** Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)** Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the board. **STEP 1 – TEST: DELIVERY AND CORRECTION (5-10 MIN)** The teacher will deliver the test and a sheet of paper with its correction for the students to stick on their notebooks. **STEP 2 – REVISION: WHAT CAN YOU DO TO PROTECT THE PLANET? (10 MIN)** First, the students will be asked if they remember what they did last lesson. Then, they will do the exercises 1 and 2 from page 22 and the exercises 5 and 6 from page 25 (in order to revise some	**LEXICAL**	**GRAMMAR**
		Types of pollution (air, water, noise) Litter (plastic containers, plastic bags, glass bottles, paper, batteries) Save water (turn off the tap)	**MODAL VERBS** Can / Can't

INTERAÇÃO ORAL Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.	vocabulary they have learnt last lesson). After doing the exercises, the teacher will write the answers on the board. **STEP 3 – TYPES OF POLLUTION (10-20 MIN)** After doing the exercises, the students will watch the video "A Whale's Tale" by Hope Works: https://www.youtube.com/watch?v=xFPoIU5iiYQ After watching the video, the teacher will ask the students to explain what they saw and what type of pollution was it. Then, the teacher will ask if they know any other type of pollution, to which they will probably answer in Portuguese. If this is the case, the teacher will say the three types of pollution in English, ask the students to repeat them and then write them on the board. To consolidate, the students will do the exercise 2 from page 27. **STEP 4 – DRAWING (5-10 MIN)** Before ending the lesson, the teacher will give the students a white sheet of paper for them to draw one type of pollution of their choice.	The 3R's (reuse, recycle, reduce) Save energy (turn off the lights, ride a bicycle or walk) Plant a tree Don't litter The sea The beach A boy Animals (whale, fish, turtle, shrimp, crab, octopus)	
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, the test, the test correction worksheet, the 4th grade student's book "Let's Rock!", the video "A Whale's Tale" by Hope Works and white sheets of paper A4.			

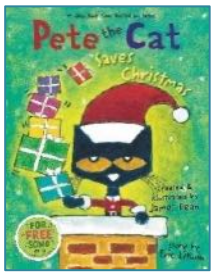
Anexo 6. Lesson plan (17/11/2021)

LESSON PLAN (22/11/2021)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	PROCEDURES	THEORETICAL CONTENTS	
		LEXICAL	GRAMMAR
COMPREENSÃO ORAL Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual. **COMPREENSÃO ESCRITA** Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. **INTERAÇÃO ORAL** Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)** Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the chalkboard. **STEP 1 – REVISION: TYPES OF POLLUTION (5-10 MIN)** The teacher will ask the students if they remember what they did last lesson and then ask them to the exercise 4 from page 27 so they can revise the types of pollution. After doing the exercise, the teacher will correct it on the chalkboard. **STEP 2 – TELLING THE TIME (10-20 MIN)** The students will watch the video "Miru and the Cuckoo Clock" by Folimage: https://www.youtube.com/watch?v=AmgonfjV1JU While the students are watching the video, the teacher will draw a clock on the board. When the video is over, the students will discuss a bit about what they saw. Then, the teacher will explain the hours with the clock drawn on the chalkboard. **STEP 3 – DETACHABLE CLOCK (10 MIN)** After learning the hours, the students will be asked to do a detachable clock. When everyone is done, the teacher will write an hour on the board and ask the students to show the same hour on their detachable clock.	**TYPES OF POLLUTION** Water pollution Air pollution Noise pollution **NUMBERS** One Two Three Four Five Six Seven Eight Nine Ten Eleven Twelve **TIME** Clock Hours Minutes It's … o'clock It's half past…	**POSSESSIVE DETERMINERS** It is/It's… **PREPOSITIONS** To

situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.			
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, the 4th grade student's book "Let's Rock!", the video "Miru and the Cuckoo Clock" by Folimage and a detachable clock.			

Anexo 7 - Lesson plan (22/11/2021)

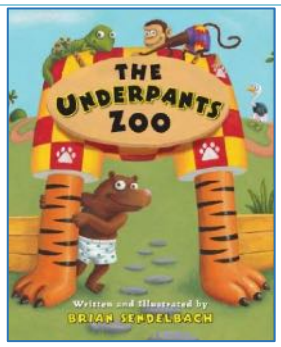
LESSON PLAN (15/12/2021)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
COMPREENSÃO ORAL	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)**	**LEXICAL**	**GRAMMAR**
Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras	Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the chalkboard.	**CHRISTMAS** A Christmas tree A present Santa Claus A stocking	**ARTICLES** a/an

e expressões em rimas, lengalengas e canções. **COMPREENSÃO ESCRITA** Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. **INTERAÇÃO ORAL** Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar. **COMPETÊNCIA INTERCULTURAL** Identificar festividades em diferentes partes do mundo e atividades relacionadas com as mesmas. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.	**STEP 1 – STORYTELLING: PETE THE CAT SAVES CHRISTMAS (10-20 MIN)** The teacher will start the lesson by presenting the picturebook "Pete the Cat Saves Christmas" by Eric Litwin:  For example: *Como vocês já devem saber, Christmas está aí a chegar, certo? Sabem o que é que eu ouvi dizer? Eu ouvi dizer que o Santa Claus está um bocado doente e que se calhar não vai conseguir entregar os nossos presentes. Mas não se preocupem! Eu tenho um amigo, que vocês provavelmente também conhecem, que nos pode ajudar!* After saying this, the teacher will proceed to read the story while also showing the musical parts of the video "PETE THE CAT Saves Christmas | Book Trailer | Give it Your All Song!" by HarperKids: https://www.youtube.com/watch?v=a6Qiiksp4sg When the storytelling is over, the students will discuss a bit about the story. **STEP 2 – CHRISTMAS VOCABULARY (10 MIN)** Then, the students will watch the trailer of "Shrek the Halls": https://www.youtube.com/watch?v=qS03GV6cgHg While watching the video, they will do the exercise 1 from page 123 of the student's book.	A candy cane A wreath A pudding A gingerbread man A sleigh An elf Candles Bells A reindeer A star Holly	

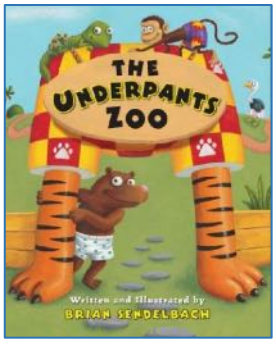
	STEP 3 – DRAWING: A PRESENT FOR SANTA (10 MIN) To conclude the lesson, the students will draw a present that they would like to give to Santa. While they are drawing, the teacher will deliver a sticker to each student related to Christmas.		
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, the picture book "Pete the Cat Saves Christmas" by Eric Litwin, the video "PETE THE CAT Saves Christmas | Book Trailer | Give it Your All Song!" by HarperKids, the student's book "Let's rock!" and sheets of paper A4.			

Anexo 8. Lesson plan (15/12/2021)

LESSON PLAN (24/01/2022)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
		LEXICAL	**GRAMMAR**
COMPREENSÃO ORAL Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções. **COMPREENSÃO ESCRITA** Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido; compreender instruções muito simples com apoio visual; desenvolver a literacia.	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)** Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the chalkboard. **STEP 1 – REVISION WORK: ZOO ANIMALS (5-10 MIN)** The lesson will start by revising some of the zoo animals. The teacher will put some flashcards with images of zoo animals on the board and each student will have to go to the board and write the names of the animals under the flashcards. **STEP 2 – STORYTELLING: THE UNDERPANTS ZOO (10-20 MIN)** Then, the teacher will read the story "The Underpants Zoo" by Brian Sendelbach:	**ANIMALS** A giraffe A duck A fox A monkey A crocodile A snake A horse A bear A dolphin An owl A goat A lion A tiger A crab	**ARTICLES** A/An **VERB TO BE (SIMPLE PRESENT)** Am/Is/Are **QUESTIONS** What? Where? Why? How?

INTERAÇÃO ORAL Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar. **PRODUÇÃO ESCRITA** Legendar sequências de imagens; escrever sobre si próprio de forma muito elementar; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.	 While reading the story, the teacher may ask questions such as: *Which animal is this? / What color is the crocodile's underpants? / How many monkeys are there?* **STEP 3 – PROJECT ACTIVITY: PART I (20 MIN)** Now, it's time for the students to create their own story! The teacher will deliver each student a sheet of paper A4. Then, each student will have to draw an animal of their choice with underpants. Beside the drawing, they will have to write a short description. For example: *Hello! My name is* (name given by the students) *and I am a dolphin. I am grey and I am wearing blue underpants. I like to swim and I hate water pollution!* However, this is only an example. The students can include various things they find interesting and that resemble the character they want to create. If needed, the teacher will help with vocabulary they might not know or any doubts they might have.		
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, flashcards, the picturebook "The Underpants Zoo" by Brian Sendelbach and white sheets of paper A4.			

Anexo 9. Lesson plan (24/01/2022)

LESSON PLAN (25/01/2022)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
		LEXICAL	**GRAMMAR**
COMPREENSÃO ORAL Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções. **COMPREENSÃO ESCRITA** Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido; compreender instruções muito simples com apoio visual; desenvolver a literacia. **INTERAÇÃO ORAL** Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar.	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)** Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the chalkboard. **STEP 1 – MADAGASCAR: A DAY AT THE ZOO (5-10 MIN)** The students will start the lesson by watching a clip from the movie "Madagascar": https://www.youtube.com/watch?v=qZLb7dSRQZk After watching the video, the students will discuss a bit about the animals that appeared on it and explore the pages 34-35. **STEP 2 – STORYTELLING: THE UNDERPANTS ZOO (10-20 MIN)** Then, the teacher will read the story "The Underpants Zoo" by Brian Sendelbach:  While reading the story, the teacher may ask questions such as: *Which animal is this? / What color is the crocodile's underpants? / How many monkeys are there?*	**ANIMALS** A giraffe A duck A fox A monkey A crocodile A snake A horse A bear A dolphin An owl A lion A zebra A hippo A penguin A tiger	**ARTICLES** A/An **VERB TO BE (SIMPLE PRESENT)** Am/Is/Are **QUESTIONS** What? Where? Why? How?

PRODUÇÃO ESCRITA Legendar sequências de imagens; escrever sobre si próprio de forma muito elementar; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.	**STEP 3 – PROJECT ACTIVITY: PART I (20 MIN)** Now, it's time for the students to create their own story! The teacher will deliver each student a sheet of paper A4. Then, each student will have to draw an animal of their choice with underpants. Beside the drawing, they will have to write a short description. For example: *Hello! My name is* (name given by the students) *and I am a dolphin. I am grey and I am wearing blue underpants. I like to swim and I hate water pollution!* However, this is only an example. The students can include various things they find interesting and that resemble the character they want to create. If needed, the teacher will help with vocabulary they might not know or any doubts they might have.		
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, flashcards, a clip from the movie "Madagascar", the picturebook "The Underpants Zoo" by Brian Sendelbach and sheets of paper A4.			

Anexo 10. Lesson plan (25/01/2022)

LESSON PLAN (26/01/2022)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
COMPREENSÃO ORAL	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)**	**LEXICAL**	**GRAMMAR**
Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e	Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the chalkboard.	**ANIMALS** A giraffe A duck A fox A monkey A crocodile A snake	**ARTICLES** A/An **VERB TO BE (SIMPLE PRESENT)** Am/Is/Are **QUESTIONS**

expressões em rimas, lengalengas e canções. **COMPREENSÃO ESCRITA** Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido; compreender instruções muito simples com apoio visual; desenvolver a literacia. **INTERAÇÃO ORAL** Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar. **PRODUÇÃO ESCRITA** Legendar sequências de imagens; escrever sobre si próprio de forma muito elementar; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro; preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como	**STEP 1 – FARM ANIMALS: INTRODUCTION (5-10 MIN)** The students will start the lesson by watching the video "Farm Animals Sounds!" by Armagan Citak: https://www.youtube.com/watch?v=6yqi46uE6nA&t=100s The purpose of the video is to guess which animal it is by its sound, while also learning their names. **STEP 2 – FARM ANIMALS: EXERCISES (10-20 MIN)** After watching the video, the students will do the exercises from page 36 – to practice the farm animals' vocabulary. **STEP 3 – PROJECT ACTIVITY: PART II (20 MIN)** To conclude the lesson, the students will do the second part of the project activity that they have started last lesson. This time, the students will have to work in pairs and create a dialogue between the character that they have created. The teacher will first give an example for them to know what to do. The dialogue will be completely of their imagination and the teacher will only be able to help with language items or vocabulary. When and if they have finished, they may present their work to the rest of the class.	A horse A bear A dolphin An owl A goat A chicken A rooster A sheep A donkey A turkey A dog A cat A rabbit A pig	What? Where? Why? How?

forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade Show & Tell à turma ou outros elementos da comunidade educativa; comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.			
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, the 4th grade student's book "Let's Rock!", the video "Farm Animals Sounds!" by Armagan Citak and the drawings made by the students.			

Anexo 11. Lesson plan (26/01/2022)

LESSON PLAN (27/01/2022)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
	STEP 0 – GREETINGS (5 MIN)	**LEXICAL**	**GRAMMAR**
COMPREENSÃO ORAL Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções.	On Thursdays, the students are already on the classroom, so they do not do the greetings. The teacher will start the lesson by writing the summary on the board: **STEP 1 – REVISION WORK: ZOO ANIMALS (5-10 MIN)** The students will start the lesson by doing the page 37. **STEP 2 – PROJECT ACTIVITY: PART II (10-20 MIN)** To conclude the lesson, the students will do the second part of the project activity that they have started last lesson.	**ANIMALS** A giraffe A duck A fox A monkey A crocodile A snake A horse A bear A dolphin An owl	**ARTICLES** A/An **VERB TO BE (SIMPLE PRESENT)** Am/Is/Are **QUESTIONS** What? Where? Why? How?

COMPREENSÃO ESCRITA Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. **INTERAÇÃO ORAL** Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar. **PRODUÇÃO ESCRITA** Legendar sequências de imagens; escrever sobre si próprio de forma muito elementar; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro; preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade Show & Tell à turma ou outros elementos da comunidade educativa; comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a	This time, the students will have to work in pairs and create a dialogue between the character that they have created. The teacher will first give an example for them to know what to do. The dialogue will be completely of their imagination and the teacher will only be able to help with language items or vocabulary. When and if they have finished, they may present their work to the rest of the class.	A goat A chicken A rooster A sheep A donkey A turkey A dog A cat A rabbit A pig	

criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.			
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, the 4th grade student's book "Let's Rock!" and the drawings made by the students.			

Anexo 12. Lesson plan (27/01/2022)

LESSON PLAN (31/01/2022)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
COMPREENSÃO ORAL Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções. **COMPREENSÃO ESCRITA** Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. **INTERAÇÃO ORAL** Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente;	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)** Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the chalkboard. **STEP 1 – PROJECT ACTIVITY: CONTINUATION (5-10 MIN)** After copying the summary, the teacher will tell the students to re-form the pairs made in the previous lesson to continue/finish their dialogues. Since there were students missing in the previous lesson, if they come back, then they will be added to other groups (but not to groups too far away from their seats, because of the COVID regulations). When the time is up, those who were able to finish, will read their dialogues to the rest of the class.	**LEXICAL**	**GRAMMAR**
		ANIMALS A giraffe A duck A fox A monkey A crocodile A snake A horse A bear A dolphin An owl A goat A chicken A rooster A sheep A donkey A turkey	**ARTICLES** A/An **VERB TO BE (SIMPLE PRESENT)** Am/Is/Are **QUESTIONS** What? Where? Why? How?

participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar. **PRODUÇÃO ESCRITA** Legendar sequências de imagens; escrever sobre si próprio de forma muito elementar; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro; preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade Show & Tell à turma ou outros elementos da comunidade educativa; comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.	**STEP 2 – A/AN: INTRODUCTION (20 MIN)** After the presentations, the students will watch the video "A and An Song - English Lesson for A and An" by Rockin' English Lessons: https://www.youtube.com/watch?v=B8MbH5Wwf5I Then, the teacher will explain it a bit more: *Do you know when we say, for example, "**uma** zebra" ou "**uma** coruja"? In English, we say, "**a** zebra" and "**an** owl". But how do we know when to use 'a' or 'an'? Does anyone know the difference?* *Well, we use **a** when the first letter of the word that comes after it starts with a "consoante"* (give examples: **t**, **p**, **z**) *and we use **an** when the word that comes after it starts with a "vogal"* (give examples: **a**, **e**, **i**, **o**, **u**). *However, when the word starts with an **h**, we also may use **an** because it sounds like a "vogal".* To conclude, the students will do the exercises 5 and 6 from page 39 – to consolidate what they just learnt and to revise the zoo animals' vocabulary. If there is time, the teacher will let the students correct the exercises on the board.	A dog A cat A rabbit A pig	
RESOURCES			

A chalkboard, chalk, the stories made by the students, the video "A and An Song - English Lesson for A and An" by Rockin' English Lessons and the 4th grade student's book "Let's Rock!".

Anexo 13. Lesson plan (31/01/2022)

LESSON PLAN (01/02/2022)			
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	**PROCEDURES**	**THEORETICAL CONTENTS**	
		LEXICAL	**GRAMMAR**
COMPREENSÃO ORAL Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções. **COMPREENSÃO ESCRITA** Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. **INTERAÇÃO ORAL** Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. **PRODUÇÃO ORAL** Expressar-se com vocabulário simples, em situações	**STEP 0 – GREETINGS (5-10 MIN)** Before entering the classroom, each student will have to choose a greeting: Fist bump / Hip bump / Wave / Dance / Thumbs up / Elbow bump. Then, they will go to their seats and copy the summary already written on the chalkboard. **STEP 1 – PROJECT ACTIVITY: CONTINUATION (15-20 MIN)** After copying the summary, the teacher will tell the students to re-form the pairs made in the previous lesson and to continue their dialogues – they will be given 15 minutes to finish them up (to not take too much time of the lesson). Because there were students missing in the previous lesson, if they come back, then they will be added to other groups (but not to groups too far away from their seats, because of the covid regulations). When the time is up, those who were able to finish, will read their dialogues to the rest of the class. **STEP 2 – FARM ANIMALS: INTRODUCTION (20-30 MIN)** After the presentations, the students will watch the video "Farm Animals Sounds" by Armagan Citak: https://www.youtube.com/watch?v=6yqi46uE6nA&t=100s	**ZOO ANIMALS** A giraffe A duck A fox A monkey A crocodile A snake A horse A bear A dolphin An owl A goat A chicken A rooster A sheep A donkey A turkey A dog A cat A rabbit A pig	**ARTICLES** A/An **VERB TO BE (SIMPLE PRESENT)** Am/Is/Are **QUESTIONS** What? Where? Why? How?

previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar. **PRODUÇÃO ESCRITA** Legendar sequências de imagens; escrever sobre si próprio de forma muito elementar; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. **COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA** Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro; preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade Show & Tell à turma ou outros elementos da comunidade educativa; comunicar eficazmente em contexto; pensar criticamente e relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto; revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; ouvir, ler e reproduzir histórias.	The purpose of the video is to guess which animal it is by its sound, while also learning their names. After watching the video, the students will do the exercises from page 36 – to consolidate what they learnt about the farm animals' vocabulary.		
RESOURCES			
A chalkboard, chalk, the stories made by the students, the video "A and An Song - English Lesson for A and An" by Rockin' English Lessons and the 4th grade student's book "Let's Rock!".			

Anexo 14. Lesson plan (01/02/2022)

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Motivar crianças a tornarem-se *storytellers* e *story authors*

Sara Raquel Fonseca da Costa