



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandre Azevedo Pimenta

**Promoção de valores de cidadania
na aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo
do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandre Azevedo Pimenta

**Promoção de valores de cidadania
na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo
do Ensino Básico**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Moreira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

AGRADECIMENTOS

À turma da EB1 do Agrupamento de Escolas de Maximinos por me fazerem sentir como se fosse professor da turma há muito tempo, por cooperarem e mostrarem bastante interesse nas aulas.

Aos meus orientadores cooperantes por se mostrarem prestáveis, atenciosos e disponíveis.

Às minhas supervisoras da universidade, Dr.^a Flávia Vieira e Dr.^a Maria Alfredo Moreira pelos seus ensinamentos, sabedoria e conselhos críticos.

Aos meus “*critical friends*” de Mestrado, por todas as experiências partilhadas, conversas discutidas e temas debatidos.

À minha mãe por me ter apoiado na realização deste Mestrado.

Promoção de valores de cidadania na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino

Básico

RESUMO

O presente relatório de estágio pedagógico supervisionado, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, descreve e fundamenta o projeto de intervenção “Promoção de valores de cidadania na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

O projeto foi desenvolvido numa turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e os seus objetivos foram os seguintes: conhecer as perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e a questões de cidadania; promover competências de cidadania associadas aos direitos humanos e à interculturalidade em articulação com a aprendizagem da Língua; desenvolver a competência de aprender a aprender com incidência na autorregulação; avaliar o potencial das atividades didáticas no desenvolvimento de valores de cidadania nas crianças.

O projeto foi desenhado com base em textos de referência europeus e nacionais e na análise do contexto de intervenção. As principais estratégias de intervenção implementadas foram: o questionário inicial; o desenvolvimento e observação de atividades didáticas para a promoção de competências de cidadania (com recurso a histórias, vídeos, apresentações multimédia e jogos não competitivos); a construção de um Quotationary (onde os alunos elaboram e colocam as “*Quotes of the Day*”) ao longo da intervenção, em articulação com as atividades supracitadas; momentos de autorregulação da aprendizagem; reflexão final a partir da leitura de uma imagem sobre o(s) valor(es) de cidadania mais relevantes para as crianças e diálogo com as crianças sobre o projeto de intervenção.

Os resultados revelaram que as atividades desenvolvidas levaram, por um lado, à melhoria das competências linguísticas e, por outro, à sensibilização, consciencialização e integração dos valores de cidadania. Apesar das limitações, considera-se que os objetivos do projeto foram globalmente cumpridos e reitera-se a necessidade de incorporar de forma sistemática o desenvolvimento de competências de cidadania neste nível de aprendizagem da língua.

Palavras-chave: cidadania, direitos humanos, ensino de inglês a crianças, interculturalidade.

Promoting citizenship values in English learning in primary education

ABSTRACT

This teaching report, written within the Master in English Language Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, aims to describe and justify the Intervention Project entitled “Promoting citizenship values in English learning”.

The project was developed in a 4th grade class of a primary school and its objectives were the following: to know children’s attitudes and perceptions related to English learning and to citizenship issues; to promote competences of education for citizenship associated to Human Rights and to interculturality, in connection with English learning; to develop self-regulation competences, and to evaluate the potential of the didactic activities on the development of the citizenship values in children.

The project was designed on the basis of European and national reference texts and context analysis. Its main intervention strategies were: an initial questionnaire; activities that promote citizenship competence (such as stories, videos, multimedia presentations and non-competitive game and the making of a Quotionary - where the children create and write the Quotes of the Day throughout the intervention); self-regulation questionnaires; final reflection through an image related to the most relevant citizenship values for children; dialogue with children about the intervention project.

The results revealed that the activities carried out led, on the one hand, to the improvement of language skills and, on the other hand, to the awareness and integration of citizenship values. Despite the limitations, it is considered that the objectives of the project were globally fulfilled and the need to systematically incorporate the development of citizenship skills at this level of language learning is reiterated.

Keywords: citizenship, human rights, interculturality, teaching English to children.

Índice

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
Lista de Abreviaturas e Siglas	xi
INTRODUÇÃO	1
Capítulo I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO	3
1. A educação para a cidadania e competências para uma cultura democrática.....	3
2. O fomento da literacia visual	9
3. Aprender a aprender com incidência na autorregulação.....	10
Capítulo II – Contexto de Intervenção	14
1. O Agrupamento	14
1.1. A Escola	14
1.2. A Turma.....	15
Capítulo III – Plano geral de intervenção	17
1. Objetivos e estratégias de recolha de informação	17
1.1. Metodologia de trabalho	19
1.2. Instrumentos de recolha de informação	21
Capítulo IV – Desenvolvimento do projeto de intervenção	23
1. Observação de aulas.....	23
1.1. Desenvolvimento do projeto	25
1.2. Avaliação do impacto do projeto de intervenção	54
Considerações finais	62
Referências	64
ANEXOS	67
Anexo 1: Questionário Inicial.....	68
Anexo 2: Questionário de autorregulação da primeira sequência didática.....	69
Anexo 3: Questionário de autorregulação da segunda sequência didática	70
Anexo 4: Questionário de autorregulação da quarta sequência didática.....	71
Anexo 5: Planificação da primeira sequência didática	72
Anexo 6: The Human footprint - Power Point	75

Anexo 7: 4 R 's Flashcards	76
Anexo 8: The Cootie catcher	77
Anexo 9: The recycling story – PowerPoint	78
Anexo 10: Worksheet - Time to work!	79
Anexo 11: Planificação da segunda sequência didática.....	81
Anexo 12: The wild animals - Flashcards.....	85
Anexo 13: The animals groups.....	86
Anexo 14: The animals groups – Produto final	87
Anexo 15: Animal profile – PowerPoint.....	88
Anexo 16: Animal profile.....	90
Anexo 17: Animal discovery – Alguns exemplos.....	92
Anexo 18: The wild animals review.....	93
Anexo 19: Story Time: The Brave Little Parrot – PowerPoint	94
Anexo 20: Worksheet - Kindness counts.....	95
Anexo 21: Planificação da terceira sequência didática	96
Anexo 22: Flashcards - It 's delicious & Food memory game	98
Anexo 23: Worksheet - Make your choice!	99
Anexo 24: A Healthy Menu and An Unhealthy Menu	100
Anexo 25: Healthy Menu and Unhealthy Menu - poster.....	102
Anexo 26: Planificação da quarta sequência didática.....	103
Anexo 27: The story of Ubuntu – PowerPoint.....	105
Anexo 28: Worksheet - Match and order.....	106
Anexo 29: Quotionary final – Alguns exemplos	107
Anexo 30: Avaliação das competências linguístico-comunicativas	110

Índice de figuras

Figura 1: Modelo “borboleta” das competências para uma cultura democrática (Conselho da Europa, 2018, p. 125)	5
Figura 2: Ficha de observação utilizada.....	23
Figura 3: Quinta pergunta do questionário inicial.....	30
Figura 4: Exemplos de resposta à quinta pergunta do questionário inicial	31
Figura 5: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 1ª SD.....	37
Figura 6: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 1ª SD.....	38
Figura 7: Imagem 1 do Quotionary SD2	41
Figura 8: Imagem 2 do Quotionary SD2	42
Figura 9: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 2ª SD.....	43
Figura 10: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 2ª SD.....	44
Figura 11: Atividade sobre o vídeo The Cake – The power of giving.....	48
Figura 12: Imagem 3 do Quotionary SD4.....	50
Figura 13: Imagem 4 do Quotionary SD4.....	51
Figura 14: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 4ª SD.....	53
Figura 15: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 4ª SD.....	53
Figura 16: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 4ª SD.....	54

Índice de quadros

Quadro 1: Objetivos, estratégias e informação a recolher	19
Quadro 2: Calendário das aulas lecionadas na turma-alvo.	20
Quadro 3: Quadro síntese das sequências didáticas.	33
Quadro 4: Sequência 1 – Competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania.	34
Quadro 5: Sequência didática 2 – Dados do questionário de autorregulação.....	37
Quadro 6: Sequência 2 – Competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania.	39
Quadro 7: Sequência didática 2 – Resultados do questionário de autorregulação.....	43
Quadro 8: Sequência 3 – Competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania.	45
Quadro 9: Sequência 4 – Competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania.	48
Quadro 10: Sequência didática 4 – Dados do questionário de autorregulação.	52
Quadro 11: Competências para uma cultura democrática desenvolvidas	59

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados obtidos pelas crianças em inglês, no 1.º Período.	16
Gráfico 2 : Primeira pergunta do questionário inicial.....	26
Gráfico 3: Segunda pergunta do questionário inicial	27
Gráfico 4: Terceira pergunta do questionário inicial	28
Gráfico 5: Quarta pergunta do questionário inicial	29
Gráfico 6: Comparação entre os três questionários de autorregulação – satisfação com as aulas.....	54
Gráfico 7: Comparação entre os três questionários de autorregulação – participação nas aulas	55
Gráfico 8: Comparação entre os três questionários de autorregulação – novidade da aprendizagem ..	55
Gráfico 9: Comparação entre os três questionários de autorregulação – importância da aprendizagem	56
Gráfico 10: Comparação entre os três questionários de autorregulação - interajuda	56
Gráfico 11: Competências linguístico-comunicativas desenvolvidas na SD 1.....	57
Gráfico 12: Competências linguístico-comunicativas desenvolvidas na SD 2.....	58
Gráfico 13: Competências linguístico-comunicativas desenvolvidas na SD 3.....	58

Lista de Abreviaturas e Siglas

1º CEB – Primeiro ciclo do ensino básico

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LE– Língua(s) Estrangeira(s)

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

SD – Sequência(s) Didática(s)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto educativo

Nota: o texto do relatório segue o novo acordo ortográfico, exceto em citações cujo autor não o siga e onde se respeita a grafia por ele usada.

*“When educating the minds of our youth,
we must not forget to educate their hearts”.*

H.H. Dalai Lama

INTRODUÇÃO

O relatório aqui apresentado faz parte do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, no âmbito do qual desenhei e desenvolvi um projeto de investigação intitulado “Promoção de valores de cidadania na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”, em contexto de estágio profissional. O projeto foi iniciado no segundo semestre do ano letivo 2018/2019, no Agrupamento de Escolas do Alto Minho e finalizado, no primeiro semestre do ano letivo de 2019/2020, no Agrupamento de Escolas do concelho de Braga.

O relatório centra-se no projeto de intervenção e nas reflexões críticas e aprendizagens realizadas enquanto estagiário. É um registo teórico-prático do estágio, no qual podemos encontrar os aspetos mais importantes da minha experiência e do meu percurso de desenvolvimento profissional.

A nossa profissão tem um papel preponderante na sociedade e se queremos que a nossa sociedade mude temos de começar pelos indivíduos. Esta mudança deve ser positiva e a educação é um veículo essencial, onde o conhecimento científico deve andar de mão dada com o ensinamento dos valores e das qualidades humanas.

No sistema capitalista vigente e em que estamos absorvidos, com horários laborais muitas vezes, inflexíveis, pesados e extensos, não há muito tempo para as famílias conviverem. Na realidade, a transmissão de valores que outrora era feita pelos pais foi diminuindo devido à falta desse tempo em família. Assim sendo, com o passar do tempo, os pais foram delegando esta missão para as escolas e principalmente para os professores. Não concordo totalmente com aquele cliché que afirma que “A escola ensina e a casa educa”, uma frase muitas vezes defendida por docentes com o intuito de devolverem a responsabilidade do ensino dos valores para os pais. Penso que deveria haver bom senso, pois a casa e a escola são como duas faces da mesma moeda e, não devem ser dissociadas, mas sim complementares.

Por outro lado, a pressão da sociedade baseada na crença economicista de que o aluno é um produto para um fim, ou seja, que o sistema de ensino deve servir primeiramente as necessidades, os interesses e os anseios do mercado de trabalho é uma ideia que rejeito. Esta pressão é proveniente de vários quadrantes, desde a classe política até aos lares de cada um, colocando assim grandes expectativas nos resultados académicos das crianças, menosprezando o seu bem-estar e a sua felicidade. Penso que estas pressões e expectativas são contraproducentes, especialmente nestas idades tão precoces.

Neste sentido, penso que a aprendizagem de valores para uma cidadania democrática é uma enorme lacuna que tenho vindo a verificar ao longo dos anos no ensino a crianças, como por exemplo no que diz respeito à: empatia, capacidade de cooperação, responsabilidade, partilha e valorização da diferença. Também no que diz respeito a aspetos cognitivos, penso que há alguns que são pouco desenvolvidos nas crianças, como por exemplo o: pensamento divergente, a criatividade e a autonomia.

Acredito, portanto, que ao serem ensinadas a colocar mais ênfase na cooperação do que na competitividade, e no carinho ao invés da indiferença, as crianças estarão mais bem preparadas para contribuir para uma sociedade mais altruísta.

A escolha do título do projeto está intimamente ligada à minha filosofia de ensino e à minha experiência profissional, pois na minha opinião há uma carência no que toca à promoção dos valores de cidadania no ensino de Inglês, e também porque penso que os valores de cidadania devem ser incorporados na própria cultura das escolas, numa lógica de participação e corresponsabilização, tal como está patente na estratégia nacional de educação para a cidadania. O ensino de Inglês a crianças deve englobar o desenvolvimento e promoção de valores de cidadania e qualidades humanas e tendo em conta a experiência que resulta do meu projeto, penso que é possível a aliança entre o ensino das competências linguísticas e o ensino das competências de cultura democrática.

Tendo como base textos essenciais como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR, Conselho da Europa, 2001), a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania (MEC, 2017), as Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 1º CEB (MEC, 2018) e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas onde estagiei no segundo semestre (2016), e também baseado na análise do contexto de intervenção, fiquei ainda mais ciente da importância da promoção de valores de cidadania. A minha visão tornou-se ainda mais clara, não só no que toca à relevância no ensino de Inglês a crianças, mas também no que concerne à definição dos objetivos do meu projeto de intervenção.

O relatório está estruturado em três capítulos. No primeiro, apresento a fundamentação teórica do projeto; no segundo, apresento o contexto em que foi desenvolvido, assim como o plano de intervenção implementado; no terceiro, procedo à apresentação do desenvolvimento e avaliação do projeto de investigação-ação. Em anexo, incluem-se alguns documentos de suporte ao desenvolvimento do projeto.

Capítulo I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO

1. A educação para a cidadania e competências para uma cultura democrática

Tendo em conta a minha experiência de alguns anos como professor de Inglês a crianças e da experiência que adveio do projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, não é de todo descabido afirmar que a educação para a cidadania mostra-se cada vez mais urgente e prioritária, devendo ter um predomínio maior e um maior carácter interdisciplinar nos sistemas educativos do século XXI. A educação para a cidadania democrática é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e socialmente coesa, como expressa o Conselho da Europa (2018) “Education for democratic citizenship is fundamental to a free, tolerant, just, open and inclusive society, to social cohesion, mutual understanding, intercultural and interreligious dialogue and solidarity, as well as equality between women and men” (p. 29). Neste âmbito, a UNESCO (2016) também expressa a importância e a necessidade de uma educação de qualidade e de cidadania global

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento (...) Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG). (UNESCO, 2016, p. 8)

Devemos aprender com o passado. Há décadas que o nosso sistema de ensino tem estado direcionado para suprir as necessidades do mercado, para a competitividade, para a importância dos rankings, para a glorificação dos testes e da avaliação quantitativa, e o que ganhamos com isto? Desinteresse pelo que é ensinado e em muitos casos abandono escolar. Nesta linha de pensamento cito Claudia Lenz (2020): “Within the existing paradigm of testing, measuring and national or international rankings, everything which is not assessable seems to be of lower priority” (p. 17).

Penso que apostando numa maior integração da educação para a cidadania a nível curricular, inserida numa cultura democrática e, ao mesmo tempo, compreendendo que o tempo de sala de aula que lhe é dedicado deveria ter o mesmo peso das outras ditas “disciplinas mais importantes”, pode trazer enormes benefícios para as crianças e a longo prazo para a sociedade, pois tornará os aprendentes em cidadãos ativos e interventivos na esfera pública. Neste sentido, as instituições políticas e escolares têm um papel importantíssimo na criação, promoção e suporte de um ambiente de cultura democrática definida por Bergan (2014), como “a set of attitudes and behaviours that emphasize dialogue and cooperation, solving conflicts by peaceful means, and active participation in

public space” (cit. in Lenz, 2020, p. 18), que é a base para que os valores democráticos, atitudes e práticas de cidadania frutifiquem. Devo salientar que estes valores são ambições que muitas instituições escolares já consagram no seu projeto educativo.

O carácter multidisciplinar da educação para a cidadania tem vindo, na minha opinião, a dar frutos visíveis; todavia, penso que no que toca ao ensino do Inglês a crianças, este aspeto tem sido descurado, relegando as aprendizagens das competências de cultura democrática para segunda prioridade, em alguns casos, e em outros nem é desenvolvido de todo. Um exemplo evidente disso são os manuais adotados, o ponto central de muitas práticas de sala de aula, porém muito raros são os que integram aprendizagens destas competências. Sobre este aspeto importa mencionar o Conselho da Europa (2017): “The competences for democratic culture can be considered as key competences that need to be developed across all curriculum subjects and areas of study” (p. 19).

Poderá o ensino de Inglês no 1º CEB ser um veículo para a aprendizagem e aquisição de competências que torne mais efetiva a participação cívica em paz, igualdade e com respeito pelos direitos humanos, numa cultura democrática? Na minha perspetiva, a resposta é sim. Ora, como estas competências não são automaticamente adquiridas pelas crianças, necessitam de ser aprendidas de forma crítica e praticadas. A aprendizagem da língua pode, desta forma, promover estas competências trazendo um enorme benefício aos aprendentes: “associated with critical pedagogical and literacy practices, analytical global citizenship education helps learners ‘to imagine otherwise; to engage ethically with difference; and to understand the potential implications of their thoughts and actions” (Andreotti, 2008, cit. in Paraskeva & Moreira, 2020, p. 129).

Aqui o termo competência é usado como sendo: “specific individual resources (i.e. the specific values, attitudes, skills, knowledge and understanding) that are mobilised and deployed in the production of competent behaviour” (Conselho da Europa, 2016a, p. 10). O quadro seguinte (Fig. 1) é o modelo “borboleta” das competências para uma cultura democrática, composta por vinte componentes em quatro áreas: *Values, Attitudes, Skills, Knowledge and Critical Understanding*. Importa referir que este foi o modelo que segui para planificar as sequências didáticas do meu projeto de intervenção.

Model of Competences for Democratic Culture

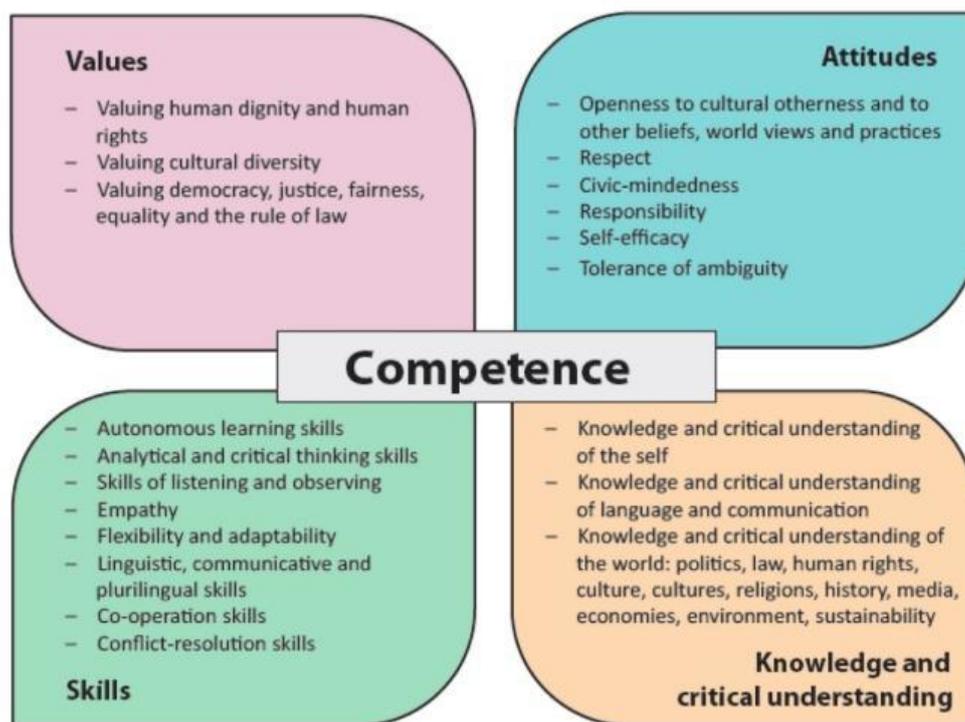


Figura 1: Modelo “borboleta” das competências para uma cultura democrática (Conselho da Europa, 2018, p. 125)

Educar para a cidadania faz parte das políticas europeias e nacionais e na aprendizagem de línguas, neste caso o Inglês, deve estar patente. Para além do meu interesse em promover e desenvolver os valores de cidadania ativa e democrática com as crianças, esta é também uma preocupação expressa no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas:

O Conselho da Europa apoia também métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens (...) a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na ação e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros. Neste sentido, o trabalho contribui para promover uma cidadania democrática. (Conselho da Europa, 2001, p. 12)

A importância de fomentar uma educação para a cidadania também está presente nas ambições políticas nacionais, como salienta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), documento elaborado pelo Ministério da Educação e que integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses. O objetivo é que, no futuro, sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de

conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (Monteiro et al., 2017, p. 1).

Outro texto de referência nacional é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) onde se pretende que o aluno “valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (p. 15). Para além disto, o referencial menciona os valores a serem desenvolvidos e praticados nas atividades escolares, entre os quais destaco o que espelha os objetivos do meu projeto: “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (p. 17).

Tendo em conta também as Aprendizagens Essenciais no Inglês do 1º CEB, que é igualmente um documento oficial, a promoção de valores de cidadania está também assegurada na “construção de um cidadão global na relação com os outros” (DGE, 2018, p. 1), apoiada em atitudes e valores que vão desde o respeito pelo próximo, ao respeito pelas outras culturas no mundo.

Em termos institucionais, o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas, onde se desenvolveu o meu projeto de intervenção pedagógica, foi elaborado com o intuito de construir o sucesso escolar para todos e também de educar para a cidadania. O seu lema é “Da aprendizagem à cidadania ativa” e contempla muitos valores e princípios fundamentais, dos quais destaco os seguintes: “a satisfação das necessidades cognitivas, sociais, afetivas e de valores; a liberdade, a democracia e o pluralismo; a autonomia e a tomada de decisão; a solidariedade; a empatia, o respeito mútuo e a assertividade; a tolerância e a cooperação” (PE, 2016, p.14).

Assim sendo, para além da importância de desenvolver aspetos relativos ao conhecimento e às competências comunicativas (linguística, pragmática e sociolinguística), como consta no meu projeto de intervenção, as crianças devem desenvolver igualmente princípios que lhes permitam interagir cívica e empaticamente com os outros, com a sociedade e com o mundo e foi neste sentido que o meu projeto se tornou relevante. Para além disto, o meu projeto também incidiu no desenvolvimento da competência intercultural, que abordarei no ponto seguinte, uma vez que a interculturalidade “will work against the emergence of stereotypes and prejudices, helping learners talk about cultural diversity in a respectful manner” (Byram et al., 2002, cit. in Paraskeva & Moreira, 2020, p. 130).

1. A promoção da interculturalidade em Inglês no 1º CEB

O favorecimento da educação intercultural, que é um ponto-chave neste projeto, é fundamental numa sociedade moderna e culturalmente diversa como a nossa, como sustenta o Conselho da Europa (2018):

In culturally diverse societies, democratic processes and institutions require intercultural dialogue. (...) Intercultural dialogue is, first, the most important means through which citizens can express their views to other citizens with different cultural affiliations. In culturally diverse societies, intercultural dialogue is thus crucial for ensuring that all citizens are equally able to participate in public discussion and decision making. (...) In short, intercultural dialogue requires respect for the dignity, the equality, and the human rights of other people. It also requires critical reflection on the relationship between the cultural groups to which those involved in the intercultural dialogue belong, and respect for the cultural affiliations of others (p. 24).

Desta forma, a dinamização do diálogo intercultural vai fazer com que as crianças, futuras cidadãs ativas, possam expressar as suas opiniões, preocupações, anseios e necessidades perante aqueles que possuem uma procedência cultural diferente das suas. Poderá o ensino de Inglês no 1º CEB oferecer as condições favoráveis para o desenvolvimento do diálogo intercultural? Eu penso que, apesar de serem crianças, este desenvolvimento pode acontecer, sendo duplamente positivo: por um lado, faculta, desenvolve e fomenta as competências comunicativas (linguística, pragmática e sociolinguística) que serão usadas nesse diálogo e, por outro, quando inserido numa base de cultura democrática, os jovens aprendentes podem desenvolver competências interculturais que no futuro serão preponderantes no diálogo intercultural:

“Language learning helps learners to avoid stereotyping individuals, to develop curiosity and openness to otherness and to discover other cultures. Language learning helps them to see that interaction with individuals with different social identities and cultures is an enriching experience” (Conselho da Europa, 2008, p. 29).

No entanto, temos de reconhecer que o diálogo intercultural não é a solução para todos os problemas, pois dialogar com alguém que recusa dialogar é impossível; porém e apesar disto, a escola tem a obrigação de promover e desenvolver aprendizagens que favoreçam o diálogo intercultural e o ensino de Inglês no 1º CEB pode ser o campo fértil para que este diálogo frutifique.

Neste sentido, na minha perspetiva, a promoção da interculturalidade é uma componente essencial no que toca à aprendizagem da língua inglesa e é igualmente veiculada pelo Conselho da Europa através do QECRL. Esta promoção favorece o “desenvolvimento de “uma personalidade intercultural””, que envolve tanto as atitudes como a consciência, e constitui uma finalidade educativa importante” (Conselho da Europa, 2001, p. 153). Para além disto, a importância desta componente serve para despertar “a tomada de consciência dos conhecimentos de base relevantes dos aprendentes e dos falantes nativos em termos socioculturais, de experiência e cognitivos” (p. 207).

Com efeito, promover o desenvolvimento da competência intercultural é uma componente essencial no ensino das línguas modernas: “promover a competência intercultural faculta um

background e um contexto que dão vida à comunidade linguística em causa, e ajuda o estudante a visualizar e experienciar indiretamente essa realidade” (Stern, 1992, cit. in Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 14).

Neste âmbito, explorei esta componente não só através do uso de histórias, como também de vídeos e de apresentações multimédia. Importa aqui salientar a importância das histórias na promoção da interculturalidade. Segundo Morgado (2019), o uso de histórias é um recurso muito importante, pois permite à criança ter uma melhor compreensão da diversidade cultural à sua volta.

"Fictional resources such as these are capable of generating empathy in readers and thus can be used to help children understand the growing cultural diversity around them, as well as the social phenomena of migration, refugees. These fictional resources may also contribute to children's understanding of social complexity at the global scale, at the human rights level, and within rules of democratic action as global citizens." (p.163)

Ouvir histórias, recontá-las e partilhá-las são formas de a criança assimilar os valores de uma cidadania democrática, com destaque para os *picture books*: "Telling, sharing, and listening to or reading stories is linked to the development of two competences: intercultural communicative competence and global citizenship. In this sense picturebooks can become extremely useful resources to educate children towards democratic global citizenship" (Morgado, 2019, p.165).

O uso de histórias favorece bastante a aprendizagem não só no que toca às competências linguísticas, mas também no que diz respeito às competências de cidadania, pois "(...) storytelling create rich and naturally contextualised learning conditions that enable teaching and language learning to be developed spontaneously and creatively" (Ellis, 2014, p. 3). Neste âmbito, o documento de referência Programa de generalização do ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S., 2005) sustenta que há muitas razões para se usarem histórias, estas são apenas algumas:

- ✓ As histórias oferecem um contexto significativo e natural para a exposição à língua que as crianças estão a aprender;
- ✓ As histórias proporcionam momentos de partilha de experiências sociais;
- ✓ Os materiais de apoio visual, a voz do contador da história, a mímica e os gestos apoiam a construção do significado, e permitem às crianças desenvolver as suas capacidades de audição e concentração.
- ✓ As crianças são motivadas para ouvir, ouvir com um fim e descobrir significados. Desta forma, são motivadas a ouvir mais e a perceber mais;

- ✓ Muitas histórias têm elementos repetitivos e ideias cumulativas, que permitem às crianças participar através da utilização de expressões e estruturas da língua, que são repetidas, promovendo a sua consolidação;
- ✓ As histórias podem ser o ponto de partida para um leque variado de atividades, criando excelentes oportunidades de trabalhar outras áreas curriculares (Bento, et al., 2005, p. 43).

O recurso ao vídeo, para além de ser um estímulo que facilita a aprendizagem da criança em termos linguísticos e em termos de literacia visual, foi também uma importante estratégia na promoção da interculturalidade no meu projeto de intervenção. Como diz o adágio, “Uma imagem vale mais do que mil palavras”. Estando presente num livro, de mão dada com o texto, ou presente em forma animada num vídeo, a imagem é fundamental para a criança se relacionar com a realidade e construir aprendizagens: “children themselves start thinking through pictures and not through writing, but also because a picture related to a story does not constitute a linguistic barrier as an oral or written text do. Pictures are, in that sense, particularly suited to foster communication in multilingual spaces” (Morgado, 2019, p. 165).

2. O fomento da literacia visual

Presentemente, as imagens dominam o mundo da informação e nas culturas contemporâneas as mensagens visuais estão cada vez mais a modificar a forma como comunicamos instantaneamente e universalmente. Se estivermos atentos, na maior parte das mensagens que enviamos atualmente, seja por email, ou outro tipo de canal, utilizamos símbolos, imagens, emojis ou gifs para comunicarmos; neste âmbito, a literacia visual é fundamental: “The proliferation of images means that visual literacy is now crucial for obtaining information, constructing knowledge and building successful educational outcomes” (Bamford, 2003, p. 2).

Esta geração de novos aprendentes pode ser considerada como a mais estimulada visualmente, mas muitas das nossas crianças têm fácil acesso, quer em suas casas, quer nas escolas, ao mundo virtual. Neste sentido, penso que o manual, o quadro e o professor podem não bastar para motivar e satisfazer as nossas crianças. Foi a partir desta linha de pensamento que optei por utilizar histórias, vídeos e apresentações ilustradas em multimédia como estratégias pedagógicas para promover aprendizagens ativas de comunicação e de cidadania.

O que é a literacia visual e porque é importante? Uma grande percentagem de toda a aprendizagem sensorial é visual, logo é importante desenvolver a capacidade, nas crianças, de

compreensão e construção de significados a partir de imagens. Giorgis, Johnson, Bonomo, Colbert, et al. (1999, cit. in Bamford, 2003) definem literacia visual como “the ability to construct meaning from visual images” (p. 1). Por sua vez, Bamford (2003) vai para além desta definição e acrescenta:

“Visual literacy is what is seen with the eye and what is ‘seen’ with the mind. A visually literate person should be able to read and write visual language. (...) It includes the ability to visualise internally, communicate visually and read and interpret visual images. (...) A lack of awareness of visual literacy affects your ability to be able to communicate effectively”. (pp. 1-3)

Neste sentido, a construção do *Quotionary* foi essencial, pois foi uma estratégia e que consistiu na análise e compreensão de imagens relacionadas com valores de cidadania. As crianças criaram a *Quote of the day*, ou seja, uma frase curta e criativa em inglês sobre a imagem facultada, e no final ficaram com uma coletânea de imagens e sob cada imagem uma frase relacionada com esta.

Assim, esta atividade contribuiu não só para o desenvolvimento da literacia visual como também para refletirem criticamente sobre os direitos humanos, sustentabilidade ambiental, empatia, amor e bondade, tolerância e solidariedade: “It is very important to develop children’s visual literacy because providing information through visual images is an important means of communication in the global world” (Ellis & Brewster, 2014, p.14).

A utilização de vídeos (de curta duração) foi também uma estratégia pedagógica importante na educação para a cidadania e desenvolvimento de competências de cultura democrática. A exploração do vídeo teve um impacto importante na participação das crianças e nas suas respostas aquando do debate posterior à visualização do mesmo, pois como defende Clare (2017), “we learn more quickly, more deeply and more memorably. It also improves the quality of experience, so it impacts on motivation. Video has the power to positively influence both affective and also cognitive attitudes” (p. 34).

Com efeito, uma das grandes vantagens do vídeo é a sua capacidade de comunicar com os espectadores, quer a nível emocional, quer a nível cognitivo. Quando estamos emocionalmente ligados ao que estamos a ver, conseguimos reter mais facilmente e mais duradouramente o que visualizamos e neste sentido torna-se bastante positivo para a aprendizagem:

If you don’t care about something, you’re not likely to learn much about it. As soon as you feel something (empathy, sadness, happiness, humour) you start to care, you start to feel passionate about it. And this turns on the learning switch – the amygdala, in the brain. It means that the learning you do will be more memorable, more durable. (...) As video is so rich in ideas and context, learners can also be encouraged to go beyond the information given, through critical thinking and analysis (pp. 36-38).

3. Aprender a aprender com incidência na autorregulação

Um dos pontos-chave do meu projeto de intervenção foi desenvolver uma pedagogia para a autonomia, desenvolvendo a competência de aprender a aprender com incidência na autorregulação.

Segundo Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007), “a teoria da autorregulação sustenta que os alunos podem regular ativamente a sua atividade cognitiva, motivação ou comportamento e, através de processos autorreguladores, atingir as suas metas e obter um melhor desempenho” (p. 55).

Na minha opinião e tendo em conta a minha experiência no estágio pedagógico, o fomento da pedagogia para a autonomia está a transformar o paradigma educacional nacional, que é pouco centrado no aluno e onde a autoridade do professor na sala de aula ainda é avassaladora. Durante o estágio pedagógico pude utilizar atividades de autorregulação (questionários) no final das sequências didáticas e pude constatar, ao introduzir e explicitar o seu propósito às crianças, que as crianças não têm o hábito de refletir sobre o seu processo de aprendizagem, nem sobre as dificuldades sentidas durante a realização das atividades. Estes questionários incidiram sobre os seguintes aspetos:

- recetividade das crianças às atividades;
- predisposição para a interajuda;
- consciencialização sobre a própria participação na aula;
- reflexão sobre as aprendizagens e valores de cidadania;
- dificuldades sentidas.

Com a prática desta pedagogia pude compreender o quão benéfica pode ser para a aprendizagem. Deci e Ryan, (1987) e Boggiano e Katz (1991) salientam alguns dos seus benefícios: “um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender” (cit. in Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 4).

Neste sentido, o professor deve ter um papel mais ativo na criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem “que promova uma autogestão desta natureza, cultivando, em simultâneo e sistematicamente, as capacidades dos alunos regularem os seus comportamentos, emoções, cognições e ambientes de aprendizagem” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 55). Para além disto, os mesmos autores reforçam a importância da prática pedagógica onde o aluno se torna num agente da sua própria aprendizagem e fortalece a capacidade de aprender a aprender promovendo “a capacidade dos alunos refletirem sobre e verbalizarem o seu próprio processo de processo de aprendizagem, por intermédio de atividades de meta-aprendizagem que melhorem a eficácia do ato de aprender” (p. 55).

Com efeito, o Conselho Europeu (2001) através do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas destaca, igualmente, a importância desta pedagogia: “Os aprendentes devem também ser

levados a refletir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspetos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia” (p. 86). E, ao mesmo tempo, encoraja a aprendizagem autónoma “se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm” (p. 199).

De facto, é esta componente reflexiva da autorregulação que permite aos aprendentes de LE ter uma consciencialização do seu processo de aprendizagem e do seu envolvimento no mesmo. É esta capacidade inata, a metacognição, associada à pedagogia que permite que as competências adquiridas tenham um cunho mais duradouro. A este respeito o Conselho da Europa (2016b) defende Reflexivity helps to create a distancing effect in relation to languages, in the form of a certain awareness of the processes involved in learning. The learners make their own learning or experience a subject of analysis and self-knowledge. It is generally agreed that this distancing enhances knowledge acquisition and transfer skills and makes for better control of the use of competences acquired, or in the process of being acquired (...) Reflexivity also has an influence on cultural and intercultural discoveries (including the “awakened” experience of otherness). (p. 11).

A partir das fichas de trabalho realizadas na aula, que recolhia para serem analisadas e depois devolvidas às crianças, pude obter evidências que me permitiram saber se as crianças conseguiram desenvolver plenamente as competências linguísticas planificadas, presentes nas competências comunicativas e nas competências de aprendizagem definidas para a sequência didática. Esta é uma forma de realizar uma avaliação formativa uma vez que

a informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Muitas vezes preterida em relação à avaliação sumativa, a avaliação formativa providencia valiosas informações acerca das aprendizagens e dificuldades das crianças, sem ser formalizada com uma menção quantitativa, e que, no meu caso, serviu também para que o orientador cooperante as tivesse em consideração para a avaliação final do período. Na minha perspetiva, a avaliação formativa é uma alternativa a uma avaliação que, em geral, se distingue por dar mais relevo aos processos de classificação, de seleção e de certificação, aos resultados obtidos pelas crianças, à utilização sumativa dos resultados dos testes, do que “um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão” (Fernandes, 2006, p. 32). Sobre este aspeto o Conselho da Europa (2018) refere

Formative assessment (that is, assessment for learning) is a process of gathering and interpreting information about the extent and success of an individual's learning, which the learner and/or their teacher can then use to set further learning goals and plan further learning activities. The purposes of formative assessment presuppose that learners can benefit from results when given as feedback. This requires raising learners' awareness of their learning, of the competences to be achieved, and of the opportunities for learning. The criteria must be specified in a form which is useful in further planning, that is, be specific enough to identify weaknesses to be remedied and strengths to be developed (2018, p. 62).

A par do uso de questionários de autorregulação já referidos, implementei a avaliação formativa, utilizando uma tabela criada por mim (Anexo 48), de modo a poder avaliar as aprendizagens das crianças em termos linguísticos, baseando-me nos descritores de competências da língua desenvolvidos para jovens aprendentes, da autoria do Conselho da Europa (2018).

No capítulo seguinte apresento o contexto de intervenção onde desenvolvi o meu projeto.

Capítulo II – Contexto de Intervenção

O meu projeto de intervenção decorreu em dois contextos diferentes. Primeiramente, decorreu num Agrupamento de Escolas, no distrito de Viana do Castelo, entre março e junho de 2019 e, posteriormente, de outubro de 2019 a janeiro de 2020 em outro Agrupamento de Escolas no concelho de Braga. A análise do contexto que se segue é do último contexto, onde o meu projeto se desenvolveu mais consistentemente e é onde este relatório se foca. Importa referir que, das 24h de lecionação previstas no estágio pedagógico, cerca de 9h (no mínimo) deveriam ser dedicadas ao projeto, as restantes aulas não ligadas ao projeto desenvolveram-se numa turma do 3.º ano da mesma escola.

A análise do contexto de intervenção fez com que pudesse ter uma visão mais abrangente e ao mesmo tempo mais profunda das seguintes dimensões: alunos da turma-alvo, abordagens pedagógicas, a escola, o agrupamento e a comunidade.

Esta análise permitiu-me recolher informações essenciais para levar a cabo o meu projeto, neste sentido as metodologias de recolha de informação que adotei foram: conversas informais com as crianças da turma-alvo, e conversas formais com a professora titular da turma-alvo, com o orientador cooperante (Inglês no 1.º CEB) e com a coordenadora da escola.

1. O Agrupamento

O Agrupamento de Escolas (AE) onde se desenvolveu o meu projeto de intervenção pedagógica integra sete estabelecimentos de educação e ensino e insere-se num contexto sócio cultural desfavorecido. Trata-se de uma zona urbana e semiurbana que abarca uma zona carenciada. Importa referir que apesar de inserida numa comunidade urbana, o AE engloba uma faixa rural pouco desenvolvida. Os alunos são, maioritariamente, provenientes das freguesias limítrofes.

1.1.A Escola

A EB1/JI onde decorreu o meu projeto de intervenção pedagógica é constituído por sete salas de aula, amplas, com banca de apoio e bem iluminadas, uma biblioteca com recursos informáticos pertencente à Rede Bibliotecas Escolares desde 2005, uma cozinha, onde são confeccionadas as refeições, um refeitório, uma despensa, duas arrecadações e uma casa de banho para adultos. Existem ainda duas salas de professores com casa de banho integrada, há também quatro casas de banho para alunos, uma delas para pessoas com deficiência, e um salão polivalente com uma parte destinada às atividades de animação e apoio à família. O salão é também utilizado como ginásio, salão

de festas e convívio, com portas amplas laterais que dão acesso a um espaço exterior que inclui uma área coberta.

O espaço destinado ao recreio é amplo, possuindo uma área coberta e uma área descoberta, tem uma horta escolar, dois baloiços, um escorrega, três balancés e um campo de jogos polidesportivos. Toda a restante área circundante é relvada e vedada.

O corpo docente é constituído professores distribuídos por vários níveis de escolaridade e disciplinas, que englobam o Jardim de Infância, o 1.º ciclo, o Apoio Educativo, a Educação Especial, o Inglês e as AEC.

1.2. A Turma

A turma do 4.º ano onde desenvolvi o projeto de intervenção caracteriza-se por ser uma turma heterogénea composta por vinte elementos, sendo oito do género masculino e doze do género feminino, com uma média de idades de nove anos.

Em relação aos comportamentos e atitudes da turma, através das minhas observações de aula, pude constatar que é uma turma que mostra que assimilou as regras de sala de aula, com crianças muito ativas e interessadas. No entanto, como as nossas aulas eram à sexta-feira ao final do dia e de duração de duas horas, fazia-se sentir o cansaço e a agitação das crianças, o que é compreensível.

No que concerne ao perfil socioeconómico e cultural dos agregados familiares da turma, e após conversas informais com a professora titular da turma, pude concluir que se engloba, sobretudo, classes trabalhadoras com poucos recursos económicos e culturais. A maioria dos pais e encarregados de educação são operários fabris ou trabalham por conta de outrem e os níveis de escolaridade encontram-se entre o 9.º e o 12.º ano, com poucos hábitos de leitura.

Este é o quarto ano de experiência linguística em Inglês, pois a aprendizagem de LE iniciou nas AEC no 1.º ano. A turma tem uma criança com um plano individual de acompanhamento (NEE) e duas crianças de nacionalidade brasileira que demonstram dificuldades na escrita e são alvo de apoio individualizado por parte da docente titular. Para além disto, quatro crianças evidenciam dificuldades de aprendizagem devido ao transtorno do déficite de atenção com hiperatividade (TDAH). No cômputo geral, o aproveitamento da turma é satisfatório.

Em termos de desempenho escolar na disciplina de Inglês no 1.º período, a menção quantitativa mais vezes atribuída foi o Bom (18 crianças) e Suficiente (2 crianças) – v. Gráfico 1. Tendo em conta os dados fornecidos pelo orientador cooperante, a turma teve um bom aproveitamento quer a nível linguístico, quer em termos de atitudes e comportamento.

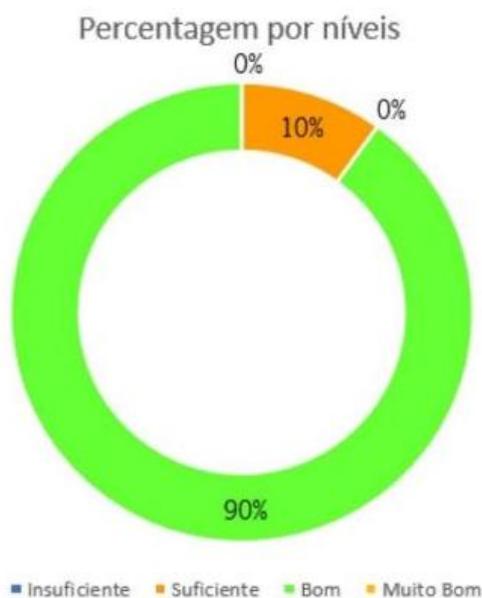


Gráfico 1: Resultados obtidos pelas crianças em inglês, no 1.º Período.

Para além destes dados gerais, foi necessário conhecer com mais profundidade as características dos alunos e a sua situação face à aprendizagem da língua inglesa. Para tal, foi aplicado um questionário inicial (*My opinion about learning English*) (Anexo 1), cujos resultados serão apresentados no capítulo IV. Devo destacar que após ter traçado o retrato geral da turma, através do questionário inicial, relativo às perceções e recetividade face à língua inglesa e também à temática do meu projeto, pude concluir que as crianças gostam de aprender inglês, sentem-se motivadas e interessadas, acham divertido e útil, sentem curiosidade acerca de aprender sobre outras culturas e, acima de tudo, sentem que é preciso fazer algo para tornar o mundo melhor.

No capítulo seguinte exponho o plano geral da intervenção pedagógica.

Capítulo III – Plano geral de intervenção

Neste capítulo, começarei por fazer uma breve apresentação sobre a metodologia de investigação-ação, depois apresento de uma forma mais pormenorizada os objetivos do meu projeto de intervenção, as estratégias de recolha de informação e a metodologia de trabalho que utilizei para a construção do projeto, quer na sua fase preliminar, quer na sua fase de implementação e avaliação.

1. Objetivos e estratégias de recolha de informação

O principal objetivo dos projetos desenvolvidos no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, segundo Flores et al. (2020) é “to develop student teachers’ critical ability to understand and transform pedagogy” (cit. in Paraskeva & Moreira, 2020, p. 131). Assim, e de modo a desenvolver a minha capacidade crítica e reflexiva orientadas para a pedagogia, o meu projeto foi construído tendo como base um processo de investigação-ação, que me ajudou a compreender a importância da relação entre o contexto de intervenção e as práticas pedagógicas a desenvolver, e também a refletir sobre os objetivos do meu projeto de intervenção.

Com efeito, para obter uma compreensão profunda do processo de investigação-ação importa saber a sua definição:

(...) simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out. In education (...) a self-reflective spiral of cycles of planning, acting, observing and reflecting is central to the action research approach. (Carr & Kemmis, 1986, p. 162)

O processo de investigação-ação do projeto de intervenção seguiu uma abordagem exploratória processada gradualmente da seguinte forma: Observação – Reflexão – Planificação – Ação – Reflexão – Observação – Reflexão. A exploração realizada através deste ciclo é essencial na identificação de possíveis problemas e conseqüente resolução, em vez de tentarmos remediar os problemas de uma forma extemporânea e sem ponderação como defende Smith (2015):

Only after a first exploratory research phase has been completed are teachers guided to consider trying to resolve emerging issues by implementing and evaluating new actions, which themselves are grounded in and justified by findings from the first, exploratory phase. (p. 39)

Neste enquadramento, devo salientar que o portefólio de estágio foi uma ferramenta importante para documentar todo o processo de estágio, com o objetivo de arquivar materiais, registar reflexões críticas, exibir atividades e trabalhos realizados que envolvem a prática pedagógica relativa ao estágio. Este documento possibilitou-me acompanhar de perto a evolução do meu projeto e do meu

desempenho, bem como compreender as causas das minhas dificuldades e criar soluções para ultrapassá-las de uma forma reflexiva e crítica.

Após esta fase exploratória, pude perceber que o desenvolvimento de competências sociais, culturais, emocionais e cognitivas se mostra pertinente neste contexto, pois a promoção e mobilização destas competências são nulas.

Assim, este ciclo de exploração mostrou ser muito importante na formulação do tema, título, objetivos e estratégias pedagógicas-investigativas do meu projeto de intervenção, pois na fase observação-reflexão pude constatar - as atitudes, a participação, o comportamento, as resistências e a receptividade face à língua inglesa, por parte das crianças da turma-alvo. Neste contexto formulei os seguintes objetivos:

1. Conhecer as percepções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e a questões de cidadania;
2. Promover competências de cidadania associadas aos direitos humanos e à interculturalidade em articulação com a aprendizagem da Língua;
3. Desenvolver a competência de aprender a aprender com incidência na autorregulação;
4. Avaliar o potencial das atividades didáticas no desenvolvimento de valores de cidadania nas crianças.

O Quadro 1 apresenta estes objetivos e a sua relação com as estratégias pedagógico-investigativas desenvolvidas, bem como a informação a recolher.

Tema: O desenvolvimento de competências comunicativas, sociais, culturais, emocionais e cognitivas		
Título: Promoção de valores de cidadania na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico		
Objetivos	Estratégias Pedagógicas-investigativas	Informação a recolher e analisar
1. Conhecer as percepções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e a questões de cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas e registos reflexivos no portefólio. (Objetivos 1 e 4); • Questionário inicial. (Objetivo 1); • Diálogos com as crianças. (Objetivo 1). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dados biográficos das crianças da turma-alvo. • Percepções da experiência sobre o processo de ensino\aprendizagem de Inglês. • Motivações das crianças para aprenderem a língua inglesa. • Opinião das crianças sobre questões de cidadania.

<p>2. Promover competências de cidadania associadas aos direitos humanos e à interculturalidade em articulação com a aprendizagem da Língua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e observação de atividades didáticas para a promoção de competências de cidadania (com recurso a histórias, vídeos, PowerPoint e jogos não competitivos). (Objetivos 2 e 4); • Construção de um <i>Quotionary</i> (onde os alunos elaboram e colocam as “<i>Quotes of the Day</i>”) ao longo da intervenção em articulação com as atividades supracitadas. (Objetivos 2 e 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens linguísticas evidenciadas pelas crianças. • Conceções das crianças sobre os valores de cidadania.
<p>3. Desenvolver a competência de aprender a aprender com incidência na autorregulação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de autorregulação da aprendizagem – recetividade às atividades e desenvolvimento de competências de cidadania. (Objetivos 3 e 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceções das crianças sobre as atividades didáticas e o desenvolvimento de competências de cidadania.
<p>4. Avaliar o potencial das atividades didáticas no desenvolvimento de valores de cidadania nas crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão final a partir da leitura de uma imagem sobre o(s) valor(es) de cidadania mais relevantes para as crianças. (Objetivo 4); • Diálogo com as crianças sobre o projeto de intervenção. (Objetivo 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceções das crianças sobre os valores de cidadania. • Perceções das crianças sobre o valor educativo e limitações da intervenção.

Quadro 1: Objetivos, estratégias e informação a recolher

1.1. Metodologia de trabalho

Como já referi anteriormente no capítulo II, das 24h de lecionação previstas no estágio pedagógico, cerca de 9h (no mínimo) deveriam ser dedicadas ao projeto, e, no meu caso em particular, foram 10h. Após uma reunião no início do ano com o orientador cooperante, ficou decidido que as aulas relativas ao projeto seriam na turma do 4.º ano e as restantes aulas não ligadas ao projeto se desenvolveriam numa turma do 3.º ano da mesma escola. Isto, foi bastante positivo, pois pude interiorizar os conteúdos e metas programáticas de ambos os níveis de escolaridade. Importa mencionar que as aulas da turma do 4.º ano eram de duas horas sem intervalo (o que corresponde a duas aulas), o que se tornou numa nova experiência para mim.

Numa reunião posterior, procedemos à calendarização das aulas do projeto, que são apresentadas no Quadro 2. Devo destacar que cada aula de projeto teve em consideração os conteúdos programáticos das unidades temáticas definidas no manual adotado (*Let's Rock 4!*).

Dia/Mês	Número de Aulas	Unidades temáticas
18 de outubro	2	Unit 1 – Let's protect the planet!
29 de novembro – 6 de dezembro	4	Unit 2 – Let's visit the zoo!
17 de janeiro	2	Unit 4 – Let's eat healthy food!
31 de janeiro	2	Unit 4 – Let's eat healthy food!

Quadro 2: Calendário das aulas lecionadas na turma-alvo

As sequências didáticas (SD), apresentadas detalhadamente no capítulo seguinte, relativo ao desenvolvimento do projeto de intervenção, foram planejadas de forma a desenvolver os objetivos traçados para o projeto e também de modo a desenvolver as competências linguísticas (*Listening; Reading; Spoken Interaction; Spoken Production; Writing; Intercultural Domain; Lexis and Grammar*) que integram os domínios das Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB, respeitantes ao 4.º ano.

Neste âmbito, durante o período em que lecionei, procurei sempre estabelecer com as crianças uma relação de empatia, afetividade e confiança, fundamental para a criação de um bom ambiente de trabalho, favorável à aprendizagem e também criar nas crianças uma atitude positiva face ao erro.

Para além disto, vale a pena destacar que as quatro SD que desenvolvi com a turma foram apresentadas numa unidade curricular que decorreu paralelamente ao estágio, onde os materiais didáticos produzidos, com base em referenciais teóricos e abordagens didáticas atuais, eram problematizados tendo em conta as suas funções pedagógicas, culturais e ideológicas. Deste modo, fui levado a refletir sobre a importância pedagógica por detrás de cada atividade proposta, fazendo com que algumas vezes alterasse ou reformulasse essas atividades. Neste enquadramento, o debate com os mestrandos e as intervenções e conselhos da professora foram bastante positivos para mim, pois contribuíram para a melhoria das minhas práticas. Outro aspeto que contribuiu para a melhoria das minhas práticas foram as reuniões de pós-observação das aulas de projeto com o orientador cooperante e a supervisora, onde pude partilhar das suas visões e críticas, que me fizeram refletir sobre as minhas práticas e corrigir algumas imperfeições, incluindo o uso da língua materna.

Uma das minhas preocupações foi promover aprendizagens diversificadas, com estratégias diversificadas ligadas aos objetivos desenhados, de forma a favorecer a diferenciação da aprendizagem e desenvolver quer o potencial humano (competências de cidadania democrática), quer o potencial como aprendente de LE. Nas SD que desenvolvi, as crianças puderam explorar vídeos, ouvir e explorar histórias, construir o *Quotionary*, jogar jogos não competitivos e trabalhar em grupo, pares e individualmente. Importa acrescentar que na realização destas atividades foram utilizados diversos materiais didáticos tais como as fichas de trabalho e *flashcards* concebidos por mim, o dicionário bilingue e recursos multimédia como o PowerPoint.

A metodologia de trabalho utilizada nas SD de forma a promover as competências de cidadania democrática e a interculturalidade tinha um padrão, ou seja, estava dividida em três momentos: Antes – Durante – Depois. No primeiro momento realizávamos um exercício de ativação de conhecimento prévio e de desenvolvimento e aquisição de novo vocabulário como, por exemplo, um exercício de brainstorming, relativo a um vídeo ou a uma história explorada no momento seguinte. O segundo momento seria a leitura de uma história ou a exploração de um vídeo com um debate no final acerca da sua compreensão e dos ensinamentos apreendidos. No último momento, havia lugar a uma atividade de *follow-up*, isto é, uma *worksheet* de sistematização dos conteúdos abordados.

Por fim, importa mencionar que no final de cada SD havia lugar a uma atividade de autorregulação em que as crianças preenchiam um questionário onde refletiam sobre as aprendizagens, participação nas aulas, atitudes e comportamento e opinião sobre as atividades realizadas. Este questionário possibilitou, não só que as crianças refletissem sobre as suas estratégias de aprendizagem, como também me permitiu regular a minha prática pedagógica numa lógica de investigação-ação. Para além disto, a análise dos dados obtidos através destes questionários foi alvo de uma reflexão crítica no final de cada SD. Habitualmente, na aula seguinte havia lugar a um diálogo onde as crianças eram informadas sobre os resultados gerais dos dados desse questionário, pois, desta maneira, as crianças puderam não só perceber a importância deste instrumento, como também aprofundar a capacidade de refletirem sobre as aprendizagens, desenvolvendo o seu pensamento crítico, tornando a criança agente da sua própria aprendizagem.

1.2. Instrumentos de recolha de informação

A recolha de informação e posterior análise são essenciais no processo de investigação-ação. No meu caso, como já referi no capítulo II, a análise do contexto de intervenção fez com que pudesse ter uma visão mais abrangente e ao mesmo tempo mais profunda de várias dimensões tais como os

alunos da turma-alvo, as abordagens pedagógicas, a escola, o agrupamento e a comunidade. Neste âmbito, foi igualmente realizada a observação de aulas do orientador cooperante, que será referida no capítulo IV, bem como recolhida informação através de um questionário inicial.

Este questionário foi realizado numa parte da aula cedida pelo orientador e é entendido como uma ferramenta importante no processo de investigação-ação, que visa, não só desenvolver a compreensão do contexto por parte do professor-investigador, como também apoiar na sua intervenção. Esta compreensão não é meramente intelectual, deve basear-se nas perceções, sentimentos, gostos, interesses, opiniões e ambições relativamente à língua inglesa por parte das crianças e também na compreensão empática por parte do professor-investigador: “For that we need the sort of understanding that takes people properly into account, understanding based on empathy (on being able to see things from another person’s point of view) rather than purely on intellect” (Allwright, 2015, p. 21).

Com efeito, o questionário inicial que elaborei, aplicado no dia 11 de outubro de 2019 e intitulado *My opinion about learning English* (Anexo 1), tem a extensão de uma folha A4 e está estruturado em cinco questões. As primeiras quatro estão relacionadas com os gostos e perceções das crianças sobre a aprendizagem da língua inglesa. A última questão (O que farias para tornar o mundo melhor?) está intimamente ligada ao tema do meu projeto. De salientar que o questionário é anónimo, porque o que se visa aqui é a obtenção do retrato geral da turma.

No final de cada uma das SD foi pedida a colaboração das crianças para o preenchimento de um questionário de autorregulação, como já referido. Estes questionários intitularam-se *Time to think...* Pretendia-se, sobretudo, entender as perceções dos alunos relativamente às atividades dinamizadas e levá-los a refletir sobre a sua aprendizagem. Embora sejam idênticos em estrutura, não o são em termos de conteúdos, os quais foram ajustados aos temas das sequências. Estes questionários de autorregulação dividem-se em três partes: a primeira parte contém uma tabela com itens que indicam se as crianças gostaram da aula, se participaram nas atividades, se aprenderam coisas novas, se aprenderam a pensar sobre temas importantes e, finalmente, se ajudaram os seus colegas quando trabalharam juntos; a segunda parte aborda o gosto das crianças acerca das atividades dinamizadas; por fim, a terceira parte corresponde a uma questão sobre se a criança sentiu dificuldades, havendo ainda uma outra de resposta aberta, relacionada com a promoção dos valores de cidadania.

A análise dos resultados destes questionários é apresentada no capítulo seguinte, onde serão também descritas as SD com mais detalhe.

Capítulo IV – Desenvolvimento do projeto de intervenção

Neste capítulo, apresento as etapas do desenvolvimento do projeto de intervenção, desde a fase inicial de observação de aulas, até ao desenvolvimento e avaliação das sequências didáticas do projeto, remetendo para um conjunto de anexos onde se expõem os instrumentos de recolha de dados, planos das sequências e materiais utilizados.

1. Observação de aulas

O processo de observação de aulas teve início no primeiro período do ano letivo 2019/2020, mais propriamente no dia 20 de setembro. Neste processo, que integra a investigação-ação, utilizei uma ficha de observação (*Well-being and Involvement*, Laevers, F., 2005, Figura 2), através da qual pude verificar o bem-estar das crianças, ou seja, a forma como se sentiam e se expressavam durante a aprendizagem da língua inglesa, bem como o seu envolvimento e participação nas atividades desenvolvidas.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – INGLÊS NO 1.º CEB*

Classroom Observation: Well-being and Involvement

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

M/S: most students S/S: some students N/S: no students N/R: not relevant

COMMENTS

Figura 2: Ficha de observação utilizada

Devo confessar que esta abordagem foi revolucionária para mim, pois permitiu-me perceber que o bem-estar das crianças não pode estar dissociado de uma pedagogia centrada no aluno. Por um lado,

um nível elevado de bem-estar evidenciado pelas crianças indica que elas estão a sentir-se confortáveis e felizes na sala durante a aula, condições indispensáveis para uma aprendizagem mais profícua. Por outro lado, crianças com sinais de um nível baixo de bem-estar espelham uma baixa autoestima, o que provoca um afastamento e desinteresse no processo de aprendizagem que, se perdurar no tempo, pode inclusive acarretar problemas psicológicos para as crianças. Segundo o autor dos descritores da ficha,

Children with a high level of well-being feel great. They enjoy life to the full. They have fun, take joy in each other and in their surroundings. They radiate vitality as well as relaxation and inner peace. They adopt an open and receptive attitude towards their environment. They are spontaneous and can fully be themselves. Well-being is linked to self-confidence, a good degree of self-esteem and resilience. All this is based on being in touch with themselves, with their own feelings and experiences, fresh and pure (Laevers, 2005, p.8).

Níveis altos de envolvimento também são determinantes para que a aprendizagem frutifique. Aqui temos a indicação se a criança está totalmente compenetrada na aprendizagem, seja a ouvir uma história, a interagir com os outros ou a jogar um jogo.

Children with a high level of involvement are highly concentrated and absorbed by their activity. They show interest, motivation and even fascination. That is why they tend to persevere. Their mimic and posture indicate intense mental activity. They fully experience sensations and meanings. A strong sense of satisfaction results from the fulfilment of their exploratory drive. When there is involvement, we know children are operating at the very limits of their capabilities. Because of all these qualities involvement is the condition that brings about deep level learning (p.10).

Pude concluir, através da observação das aulas, que o aspeto lúdico e artístico contribui extremamente para o bem-estar e envolvimento das crianças na aprendizagem. Além disso, neste tipo de experiências educativas os sentidos das crianças estão a operar no seu pico, o que lhes permite absorver e captar aquilo que estão a experimentar, tornando assim a aprendizagem mais profícua. Logo, pude igualmente concluir que o nível de bem-estar e envolvimento aumenta exponencialmente com este tipo de atividades, no sentido oposto das atividades rotineiras, aborrecidas e com materiais pouco apelativos, que fazem com que as crianças se desliguem e percam o interesse naquilo que está a acontecer. O QECRL também foca este aspeto: “Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As atividades estéticas podem ser produtivas, recetivas, interativas ou de mediação (...), e podem ser orais ou escritas” (Conselho da Europa, 2001, pp. 88-89).

Neste enquadramento, a observação não estruturada também fez parte do processo e consistiu na utilização do registo livre num caderno onde coloquei a minha interpretação da realidade educativa observada e as alternativas imaginadas durante os passos da aula e que contribuíram para a construção de uma visão intersubjetiva sobre os fenómenos educativos que experienciei.

Nas aulas coloquei-me sempre numa posição não intrusiva, de modo a não perturbar a atenção das crianças e pude apoiá-las, quando requisitavam ajuda, no momento da realização das atividades.

Devo destacar a forma muito acolhedora, aberta e recetiva por parte das crianças da turma em relação à minha presença, o que me fez sentir integrado e com uma relação próxima.

O manual, frequentemente utilizado, é o elemento central no processo ensino-aprendizagem, juntamente com o *workbook* e o *picture dictionary*. Para além do uso deste recurso, pude verificar o uso do quadro interativo para promover atividades lúdicas e o uso do manual digital através da Escola Virtual para promover atividades de compreensão oral e também para ouvir histórias e canções associadas às temáticas do manual.

As interações entre o professor e a turma sempre espelharam uma forma comunicativa, com instruções claras e sempre em Inglês por parte do professor e com respostas quase sempre em Inglês, por parte das crianças. Relativamente à qualidade de ambiente de sala de aula, era quase sempre tranquilo e refletia o interesse das crianças em aprender Inglês. As crianças mostravam-se sempre envolvidas nas atividades desenvolvidas e muito participativas, evidenciando a boa relação com o docente e também o gosto pela aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação, o professor tentava envolver a família ao máximo. A data de realização das fichas de avaliação sumativa era enviada por escrito na caderneta do aluno para os encarregados de educação. No primeiro período as crianças realizam habitualmente duas fichas de avaliação sumativa, no entanto, no período que lecionei só iriam realizar uma, devido a dois fatores: às minhas aulas de projeto e à avaliação do próprio docente, que obrigou à observação de um conjunto de aulas por parte de um avaliador do agrupamento. Desta forma, apesar da avaliação continuar a ser sumativa, o orientador apostou numa avaliação mais formativa, recorrendo a outra instrumentação tendo em conta os dados relativos às aprendizagens linguísticas recolhidos, analisados e partilhados por mim.

Em conclusão, as observações de aulas serviram, não só para constatar as atitudes, comportamentos e recetividade das crianças, mas também para aprender a partir das abordagens pedagógicas do orientador cooperante. Foi importante para mim poder ver o desenvolvimento de metodologias de ensino, pois ajudou-me a construir diferentes perspetivas e associá-las com a minha própria experiência no ensino de Inglês a crianças.

1.1. Desenvolvimento do projeto

Tal como mencionei anteriormente no Capítulo III, na parte relativa à Metodologia de Trabalho, a minha prática letiva na turma-alvo do projeto de intervenção começou no início do ano letivo de 2019/20, mais propriamente no mês de outubro e estendeu-se ao longo de um semestre. Nessa fase,

e já depois de algumas aulas observadas e conversas com o orientador sobre a turma, realizei o questionário inicial (Anexo 1) referido anteriormente, tendo já em linha de conta o tema do meu projeto.

No que concerne à análise dos resultados do questionário, na primeira questão (Gostas de aprender Inglês?) (Gráfico 3), todas as dezanove crianças responderam “sim”. Após a apresentação da análise dos resultados e conseqüente diálogo com as crianças pude constatar que a maioria referiu que a disciplina era “diferente” das outras, interessante e importante para o seu futuro. De facto, os resultados apontam para uma apreciação muito positiva relativamente à disciplina.



Gráfico 2 : Primeira pergunta do questionário inicial

Em relação à pergunta número dois (Achas que aprender Inglês é ...?) (Gráfico 4) os alunos tinham de circular e pintar as palavras que acham ser as mais importantes. As palavras eram as seguintes: Divertido; Aborrecido; Fácil; Difícil; Útil; Inútil. A escolha destas palavras foi intencional, pois ao serem palavras antónimas são facilmente perceptíveis pelas crianças e dão uma informação mais clara e precisa. Importa mencionar que tive de explicar o significado de “útil” às crianças e, por sua vez, que “inútil” era o seu oposto.



Gráfico 3: Segunda pergunta do questionário inicial

Com efeito, a palavra mais vezes escolhida foi “divertido”, com dezoito respostas assinaladas. A opção “útil”, que foi a segunda mais escolhida pelas crianças, foi assinalada por dezasseis crianças. Curiosamente, a palavra “fácil” e a palavra “difícil” foram seleccionadas seis vezes cada uma. As palavras “aborrecido” e “inútil” não foram seleccionadas. Após a análise destes resultados e tendo em conta o diálogo com as crianças, posso confirmar que a turma mostra receptividade à aprendizagem da língua inglesa, pois acha que é uma disciplina onde se divertem enquanto aprendem, apreendem facilmente os seus conteúdos e têm a consciência que a disciplina é importante para o seu futuro e tem valor.

A terceira questão (Que tipo de atividades mais gostas?) (Gráfico 5) tinha como objetivo fornecer informações acerca do tipo de atividades que os alunos mais gostam de desenvolver nas aulas de Inglês, com o intuito de posteriormente desenvolver atividades onde as crianças se sentissem motivadas para aprender. Importa referir que as crianças poderiam escolher mais do que uma atividade. Assim sendo, as opções de seleção eram as seguintes: Ouvir histórias; Jogar jogos; Cantar canções; Ver vídeos.



Gráfico 4: Terceira pergunta do questionário inicial

Os resultados evidenciam uma preferência da turma por ver vídeos, pois foi esta a atividade mais vezes selecionada com dezoito indicações. A segunda atividade mais escolhida foi, *ex aequo*, “cantar canções” e “jogar jogos”, com dezassete respostas. “Ouvir histórias” vem a seguir, com onze respostas selecionadas. Após o diálogo com as crianças acerca dos resultados desta questão, a maioria afirmou que ver vídeos era mais divertido e animado, bem como jogar jogos. Muitas crianças não se mostraram recetivas à audição de histórias, porque não era costume ouvirem nas aulas de Inglês e porque eram em Inglês e tinham receio de não perceber a história.

No que diz respeito à questão número quatro (Nas aulas de Inglês espero aprender...) (Gráfico 6) era pedido às crianças que preenchessem uma tabela assinalando os itens que considerassem “muito importantes” ou “pouco importantes”. Os itens eram os seguintes: A falar, ler e escrever em Inglês; Sobre vários países e culturas; A refletir sobre o que aprendo; A sentir-me feliz; A ajudar os meus colegas; A trabalhar em equipa; A dar opiniões sobre as aulas; Para ter boas notas nos testes.



Gráfico 5: Quarta pergunta do questionário inicial

Acerca destes resultados questionei as crianças sobre a importância destes itens e estas mencionaram que aprender a falar, ler e escrever em Inglês é importante porque é uma língua falada em todo o mundo e em muitos programas de TV.

As crianças mostraram-se curiosas acerca da cultura de outros países porque muitas delas nunca saíram de Portugal e gostariam de conhecer outros países. Quando questionadas sobre o porquê de acharem que aprender a ajudar os colegas é muito importante, disseram que gostam de trabalhar em grupo e de ajudar os colegas.

Sobre se esperam aprender a sentirem-se felizes, algumas crianças referiram que quando estão tristes não gostam muito das aulas. E sobre o porquê de ter boas notas nos testes ser muito importante para elas, as respostas basearam-se na importância da nota para transitar de ano e porque acreditam que assim são bem vistas aos olhos dos pais, professores e colegas. Contudo, houve uma resposta de uma criança que me surpreendeu por ser anti *mainstream*, ao dizer que preferia sentir-se feliz do que ter boas notas nos testes. Esta resposta lançou-me numa espiral de questionamentos: porque só uma criança pensa desta forma entre vinte? Não deveria a felicidade e o bem-estar das crianças sobrepor-se aos testes? Porque falta coragem para adotar mais sistematicamente, principalmente nestas idades precoces, outras formas mais *child-friendly* de avaliação, como a avaliação formativa? Uma conclusão que retirei é que crianças felizes e com alta autoestima aprendem melhor.

Relativamente ao terceiro item, “a refletir sobre o que aprendo”, dezoito crianças acharam que é muito importante e uma pensa que é pouco importante. Na verdade, após o diálogo com as crianças

sobre estes resultados elas confirmaram que aprender a refletir sobre o que aprendem as ajuda a compreender melhor o que aprenderam.

O item relativo a “trabalhar em equipa” obteve dezoito respostas de muita importância, pois apenas uma criança sentiu que este aspeto era pouco importante. Após o diálogo com as crianças, foi notória a preferência em trabalhar em pares ou em grupos.

Por fim, o item relativo a “dar opiniões e sugestões sobre as aulas” foi escolhido por dezoito crianças como sendo muito importante e por uma como sendo pouco importante. Pude constatar, através do diálogo com as crianças, que valorizam e gostam de participar na aula e que é raro haver professores a pedirem sugestões às crianças.

Em relação à questão, O que farias para tornar o Mundo melhor? (Figura3), de resposta livre, esperava que as crianças evidenciassem os seus desejos de forma altruísta e humana. Com efeito, a maioria das respostas obtidas manifestava esses mesmos desejos e abarcava os seguintes assuntos: Ecologia/Proteção Ambiental (Ex: Acabava com a poluição; Plantava mais árvores e Acabava com os incêndios nas florestas); Empatia/Compaixão (Ex: Ajudava os sem abrigo e os pobres) (Figura 4).



Figura 3: Quinta pergunta do questionário inicial

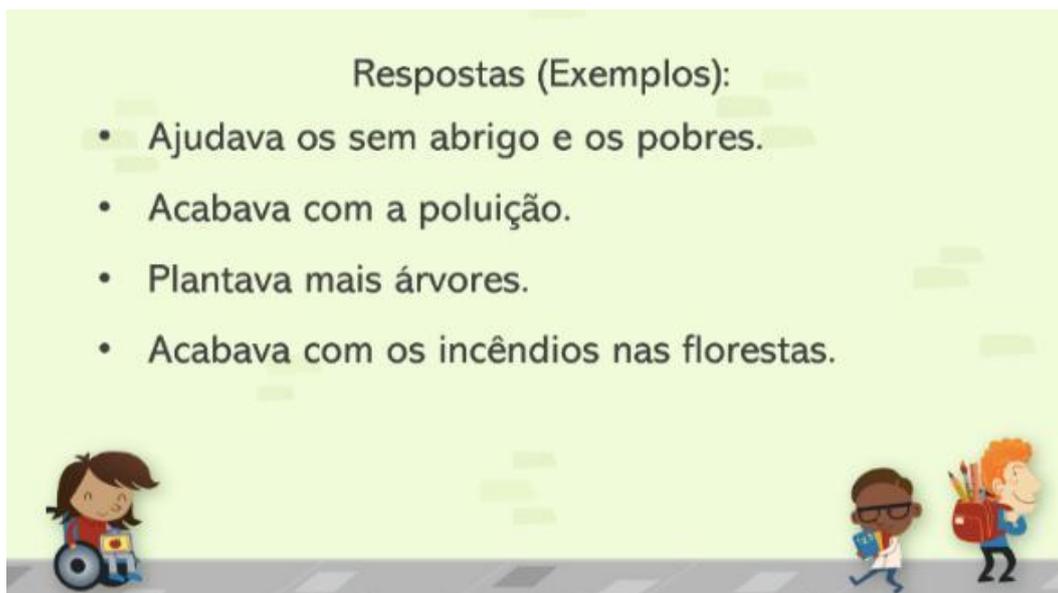


Figura 4: Exemplos de resposta à quinta pergunta do questionário inicial

O diálogo com as crianças acerca dos exemplos apresentados foi muito profícuo para mim e de certeza que para as crianças também. Primeiramente, porque pude conhecer as suas preocupações e também os seus desejos para melhorar o mundo. Com este diálogo as crianças trouxeram a sua própria experiência de vida para a sala de aula e deram exemplos do que experienciaram e partilharam com as outras crianças da turma. Para além disto, as crianças manifestaram sentimentos positivos face aos desfavorecidos e à proteção do planeta e mostraram também o desejo de mudança, apontando soluções sobre o que poderiam melhorar no mundo. Ao dialogar e questionar as crianças, pude estimular o seu pensamento crítico sobre assuntos problemáticos, aos quais responderam positivamente.

Após a análise dos dados do questionário inicial e posterior diálogo com as crianças sobre os resultados, a minha prática letiva começou a ganhar forma e desenvolvi quatro SD cuja visão geral apresento no Quadro 3, seguindo-se a sua descrição e uma reflexão sobre como decorreram.

1ª Sequência didática (2 aulas): 18 de outubro de 2019		
Tema/Conteúdos	Principais atividades	Momentos de Cidadania/Interculturalidade
<p>- Let 's save the Planet!</p> <p><u>Vocabulário:</u> Pegada ecológica; Objetos recicláveis; Ações de proteção ambiental.</p> <p><u>Gramática:</u> Verbo modal Can/Can 't</p>	<p><u>1ª aula:</u> Introdução da expressão pegada ecológica. Exploração dos 4 R 's da sustentabilidade e do vocabulário através de um exercício de brainstorming. Construção de um jogo alusivo à temática.</p> <p><u>2ª aula:</u> Worksheet de sistematização dos conteúdos. Realização do questionário de autorregulação.</p>	<p><u>2ª aula:</u> Audição e exploração da história " <i>The recycling story</i>". Criação da Quote of the day no Quotionary com base numa das imagens relativa à pegada ecológica.</p>
2ª Sequência didática (4 aulas): 29 de novembro e 6 de dezembro de 2019		
Tema/Conteúdos	Principais atividades	Momentos de Cidadania/Interculturalidade
<p>- The wildlife discovery!</p> <p><u>Vocabulário:</u> Os grupos animais: Mamíferos, Répteis, Aves, Peixes, Insetos e Anfíbios; Os animais selvagens (a sua alimentação, habitat e capacidades).</p> <p><u>Gramática:</u> Where do animals live? In the ... What can animals do? It can .../It can 't ... What do animals eat?</p>	<p><u>1ª aula:</u> Trabalho de grupo recorrendo ao dicionário bilingue e apresentação oral do produto final. Apresentação multimédia que expõe cada animal, o seu habitat, a sua alimentação e as suas capacidades. Preenchimento de uma tabela com os dados sobre cada animal.</p> <p><u>2ª aula:</u> Trabalho em pares. Realização de uma worksheet de sistematização dos conteúdos.</p> <p><u>3ª aula:</u> Revisão do que aprenderam na aula anterior. As crianças localizam geograficamente a Índia num mapa.</p> <p><u>4ª aula:</u> Realização do questionário de autorregulação.</p>	<p><u>3ª aula:</u> Visualização do vídeo Incredible India e atividade de brainstorming. Audição e exploração da história The brave little parrot e debate sobre a moral da mesma. Construção do perfil psicológico do parrot tendo em conta as suas atitudes e comportamentos ao longo da história.</p> <p><u>4ª aula:</u> Visualização de um vídeo sobre Kindness. Preenchimento de uma tabela com exemplos de Kindness. Criação da Quote of the day no Quotionary com base numa imagem do vídeo sobre Kindness.</p>
3ª Sequência didática (2 aulas): 17 de janeiro de 2020		
Tema/Conteúdos	Principais atividades	Momentos de Cidadania/Interculturalidade

<p>- It's a delicious lesson!</p> <p><u>Vocabulário:</u> Food, Cake, Soup, Crisps, Cheese, Fish, Hamburger, Spaghetti, Rice, Soda, Healthy, Unhealthy, Meals, Breakfast, Lunch, Dinner, Snack.</p> <p><u>Gramática:</u> What's this? It's a ... Do you like...? Yes, I do / No, I don't.</p>	<p><u>1ª aula:</u> Realização de um exercício de brainstorming acerca da palavra Food. Jogo da memória. Realização de uma worksheet sobre comida saudável e comida não saudável.</p> <p><u>2ª aula:</u> Trabalho de grupo: criação de menus saudáveis e menus não saudáveis com auxílio do dicionário. Apresentação do produto final à turma.</p>	<p><u>2ª aula:</u> Visualização do vídeo The Cake – The power of giving e exploração das ideias principais do mesmo.</p>
4ª Sequência didática (2 aulas): 31 de janeiro de 2020		
Tema/Conteúdos	Principais atividades	Momentos de Cidadania/Interculturalidade
<p>- I am because we are!</p> <p><u>Vocabulário:</u> Food, Cake, Soup, Crisps, Cheese, Fish, Hamburger, Spaghetti, Rice, Soda, Chocolates, Healthy, Unhealthy, Meals, Breakfast, Lunch, Dinner, Snack.</p> <p><u>Gramática:</u> What's this? It's a ... Do you like...? Yes, I do / No, I don't;</p>	<p><u>1ª aula:</u> Exercício de revisão dos conteúdos da aula anterior. Realização de um jogo no recreio da escola e debate sobre as incidências do mesmo.</p> <p><u>2ª aula:</u> Realização de uma worksheet relacionada com a história <i>Ubuntu</i>. Realização do questionário de autorregulação.</p>	<p><u>1ª aula:</u> Audição, visualização e exploração em multimédia da história Ubuntu. Debate sobre a experiência vivida no jogo e relação desta com a história.</p> <p><u>2ª aula:</u> Criação da Quote of the day no Quotationary com base na história Ubuntu. Diálogo e reflexão final com as crianças sobre o projeto através da visualização do vídeo Give in to giving e criação da Quote of the day no Quotationary com base no vídeo supracitado.</p>

Quadro 3: Quadro síntese das sequências didáticas.

1ª Sequência didática

A primeira experiência de leção na turma-alvo e foi também a primeira vez que lecionei duas horas seguidas em Inglês do 1º CEB. A SD foi desenvolvida tendo por base a unidade, Let's protect the planet!, do manual Let's Rock! 4. Desta forma, procurei que a sequência, por um lado se focasse nas ações que levam à sustentabilidade ambiental (principalmente os 4 Rs: Recycle, Reuse, Reduce e React) e por outro procurei consciencializar as crianças para a noção e importância da pegada ecológica que os seres humanos deixam no meio ambiente através das suas ações.

A planificação desta SD é apresentada no anexo 5, de onde transcrevo no Quadro 4 as competências de comunicação e de aprendizagem que mobilizei e desenvolvi. Uma vez que os planos foram redigidos em inglês, estas competências serão apresentadas nessa língua nas quatro sequências didáticas.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	Citizenship Education
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions. CC2: Developing new vocabulary. CC3: Creating short sentences. CC4: Understanding simple instructions. CC5: Understanding a story;	LC1: Activating previous knowledge LC2: Analysing and categorizing words LC3: Checking instructions LC4: Fostering creativity LC5: Developing critical thinking LC6: Reflecting on language learning	<ul style="list-style-type: none">• Values: Environmental awareness.• Attitudes: Responsibility; Civic-mindedness.• Skills: Critical thinking; Listening and observing.• Knowledge and critical understanding of the world: Environment; Sustainability.

Quadro 4: Sequência 1 – Competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania.

Tendo em conta a descrição das atividades feita na planificação, a SD começou com a visualização de uma apresentação multimédia (Anexo 6) relacionado com a noção de pegada ecológica. As crianças foram levadas a descobrir as pegadas de alguns animais na areia da praia. Mostraram-se participativas e algumas, não só descobriram o animal, como também o disseram em Inglês. Na última imagem surgia o lixo deixado pelos seres humanos nas praias. Após serem questionadas sobre qual seria a pegada maior, as crianças responderam rapidamente que era a dos humanos. Após a introdução e explicitação da noção de *ecological footprint* algumas crianças inferiram sobre o perigo do lixo, principalmente o plástico, para a vida marinha. Ao serem questionadas sobre medidas a tomar para diminuir a pegada ecológica as crianças partilharam a sua experiência e algumas disseram que quando vão para a praia costumam recolher o lixo de outras pessoas.

Seguidamente, passamos para a introdução dos 4 Rs da sustentabilidade: *Recycle, Reuse, Reduce* e *React* (Anexo 7). As crianças tinham de identificar os símbolos e o seu significado. Contudo, só tinha em minha posse três dos quatro símbolos. O símbolo respeitante ao *React* foi propositadamente deixado para outra altura mais à frente da sequência. O símbolo da reciclagem foi o mais rapidamente e facilmente reconhecido. Os restantes foram descobertos com a ajuda do professor.

A seguir, criámos uma atividade de brainstorming, no quadro, com os três Rs. Aqui, as crianças, muito participativas, referiram imensas palavras relacionadas com os símbolos. As crianças mencionavam em português e eu traduzia para a língua inglesa. No final da atividade as crianças copiaram para os seus cadernos o vocabulário.

Após esta atividade eu escrevi no quadro a pergunta *What can you do to protect the planet?* E expliquei que o símbolo em falta estava relacionado com esta pergunta. Quando mostrei às crianças o símbolo elas não o conheciam, porém identificaram facilmente a forma (coração) do seu conteúdo e com a ajuda do professor compreenderam o que *React* significa. De seguida, as crianças responderam à questão, usando o exemplo de resposta (I can...) de modo a que as respostas das crianças respeitassem esta estrutura. Devo destacar que as respostas foram muito pertinentes.

A atividade seguinte consistiu na construção de um jogo denominado de *cootie catcher* (Anexo 8), vulgarmente conhecido no mundo infantil português por “quantos queres?”. Importa referir que o conteúdo deste jogo estava intimamente ligado à sustentabilidade ambiental. Ora, para além dos 4 Rs as crianças tiveram de criar questões de resposta simples (*Yes or No*), com a ajuda do professor, sobre o que podemos fazer para proteger o planeta (Ex: *Do you switch off the lights?*). As questões criadas pelas crianças foram escritas no quadro por mim e elas teriam de escolher apenas quatro para copiar para o jogo. Assim, após pintarem, escreverem, recortarem e dobrarem o jogo, as crianças estavam prontas para jogar com o colega do lado. Infelizmente, esta atividade durou muito tempo a ser concluída, porque por um lado as crianças evidenciaram um elevado grau de perfeccionismo e, por outro, algumas crianças revelaram dificuldades na parte da dobragem. No final da aula, após conversar com o orientador, este disse-me que a turma despender muito tempo neste tipo de atividades e aconselhou-me a deixar este tipo de atividades para o fim da aula, pois caso não terminem, poderiam fazê-lo em casa. Importa referir que, o facto de terem usado muito tempo para realizar esta atividade, levou a que a atividade Quotionary não se realizasse.

Na minha opinião, promover a consciencialização ambiental nestas idades precoces é bastante relevante, urgente e vital para o futuro do planeta, como defende o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Câmara et al., 2018):

“A educação ambiental é parte integrante da educação para a cidadania assumindo, pela sua característica eminentemente transversal, uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, bem como no desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do século XXI” (p. 5).

O documento sustenta ainda que é essencial achar “o caminho para os tão desejados progresso e desenvolvimento baseados no equilíbrio que permita ao ser humano uma convivência com a Terra, utilizando recursos necessários para a sua sobrevivência e das gerações futuras, sem causar danos irreparáveis no ambiente” (p. 8).

Seguidamente, foi projetada, em PowerPoint, uma *short story*: “*The recycling story*” (Anexo 9), que consistia num diálogo entre duas crianças acerca da reciclagem e da sua importância. A leitura foi feita por mim em colaboração com o orientador. No final da leitura, as crianças, após serem questionadas sobre o que aprenderam com a história, referiram que a reciclagem era importante, que separavam o lixo nos contentores coloridos respetivos. Pude ainda constatar que toda a turma não só sabia o significado das cores dos recipientes, como também o tipo de detritos que correspondia a cada cor.

Como atividade seguinte, os alunos realizaram uma *worksheet* com dois exercícios, um sobre a história (Anexo 10) e outro, onde tiveram de ligar os objetos aos respetivos contentores. Após análise dessas fichas pude verificar que todas as crianças conseguiram compreender o que lhes foi pedido e conseguiram concluir corretamente a atividade.

Nesta altura, o tempo estava a escassear e tive de tomar a decisão de não realizarmos o *Quotionary* e passarmos para a realização da autorregulação (Anexo 2). Na minha perspetiva, não só não iríamos ter tempo de terminar o *Quotionary*, como também não haveria tempo para concluir a autorregulação. Assim, como a autorregulação era uma atividade mais simples e que me daria os dados relativos à perceção das crianças sobre a aula, optei pela última.

Então, antes de terminar a aula, foi pedida a colaboração das dezoito crianças no preenchimento do questionário de autorregulação. Depois de analisadas as respostas apresentadas no Quadro 5, é importante referir que:

- Todas as crianças gostaram da aula;
- A maioria das crianças refere que participou nas atividades;
- Todas as crianças mencionam que aprenderam coisas novas;
- Todas as crianças indicaram que aprenderam a pensar sobre temas importantes;
- A maioria das crianças refere que ajudou os colegas quando trabalharam juntos;
- Todas as crianças gostaram das atividades dinamizadas;

		Sim	Algumas vezes	Não
1	Gostei das aulas.	18		
2	Particpei nas atividades.	17	1	
3	Aprendi coisas novas.	18		
4	Aprendi a pensar sobre temas importantes.	18		
5	Ajudei os meus colegas quando trabalhámos juntos.	11	7	

Quadro 5: Sequência didática 2 – Dados do questionário de autorregulação.

- No que diz respeito à última questão “O que podes fazer para proteger o planeta/ *What can you do to protect the planet?*” esta era uma questão de resposta livre e criativa. A pergunta foi feita em Inglês, porque esta pergunta foi escrita no quadro, na aula, e explorada. As crianças podiam responder em Inglês, algumas fizeram-no. Importa referir que a maioria das respostas obtidas evidenciam que as crianças compreenderam, de facto, a importância e a necessidade da proteção ambiental e quais as ações que ajudam nesse sentido (Figuras 5 e 6).

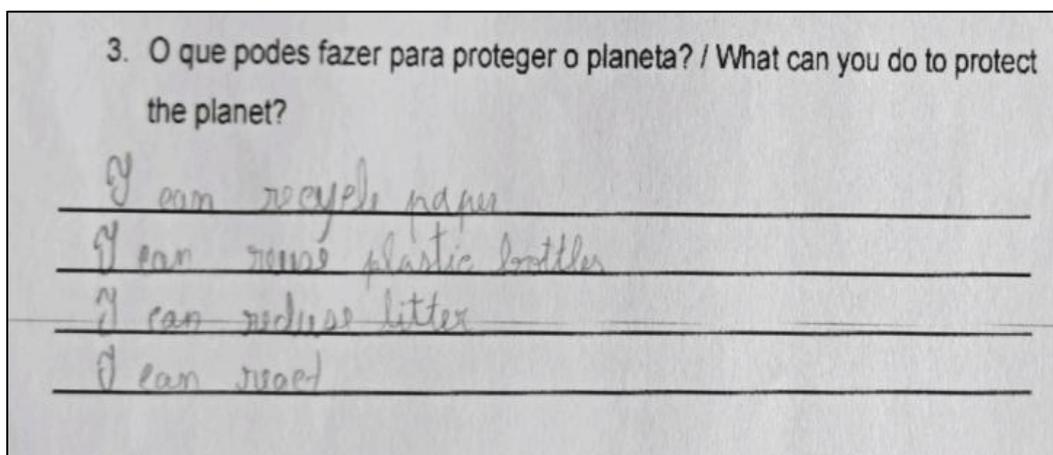


Figura 5: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 1ª SD

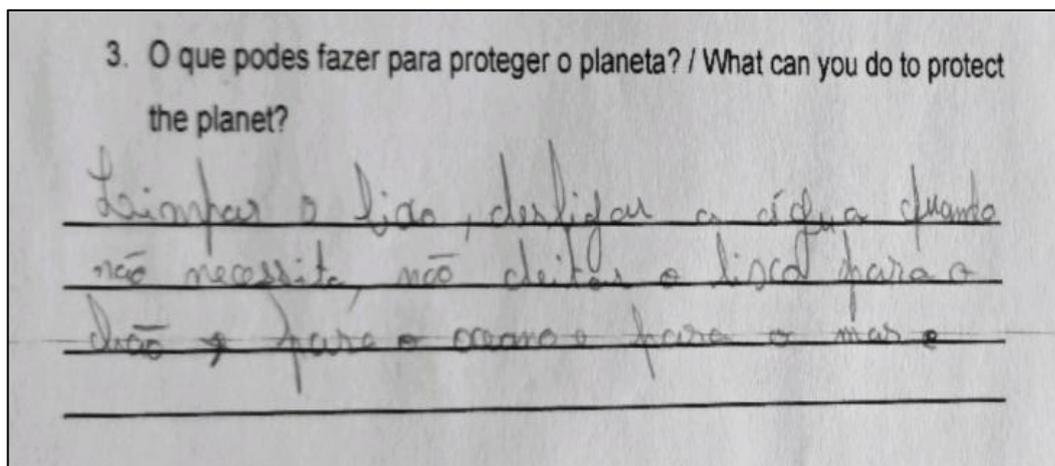


Figura 6: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 1ª SD

Em conclusão, esta foi a minha primeira aula com a turma e comecei um pouco nervoso porque, no íntimo, me focava no resultado (será que vai correr bem? Será que me vou sair bem?) e não no percurso em si. Tentei criar um laço positivo com as crianças, porque penso que uma boa relação entre professor-aluno facilita a aprendizagem e penso que consegui. Porém, a gestão do tempo foi pobre, pois as crianças levaram muito tempo na atividade do jogo *Cootie catcher* e não houve tempo para realizar a atividade da *Quote of the day* no *Quotionary* que ficou para a aula seguinte.

Na minha opinião, penso que as crianças gostaram muito das atividades e de aprender sobre um tema importante que é a proteção e a sustentabilidade ambiental, um tema urgente nos dias de hoje:

"One of the greatest tasks for society then is to equip children with the attitudes, values, knowledge and skills necessary to rethink and change current patterns of action and to secure healthy, just and sustainable futures for all. Environmental education is vitally important for this" (Davis & Cooke, 1998, p. 142).

Neste sentido, Davis (1998) ressalva que

We need to reinforce the values of cooperation and shared responsibility and to encourage children to become not just problem-solvers but also problem-seekers and solutions-creators. As members of the community, we all need to be more environmentally and socially active to ensure that our communities are safe, sustainable and worthwhile places in which to live (p. 153).

2ª Sequência didática

Esta sequência foi concebida com dois propósitos: o de alargar e aprofundar o conhecimento das crianças sobre os animais selvagens e o de promover valores de cidadania associados aos direitos humanos e à interculturalidade. No fundo, queria que esta sequência fosse para além dos limites e dos moldes habituais do manual, onde os animais selvagens são rotulados de *zoo animals*. Porém, mantive algumas das estruturas e conteúdos gramaticais e lexicais presentes nos objetivos da unidade.

Esta SD (Anexo 11) foi elaborada de modo a poder desenvolver com as crianças o segundo e o terceiro objetivos do projeto. Desenvolveu-se após uma aula introdutória lecionada pelo orientador

cooperante inserida na unidade do manual *zoo animals* e divide-se em quatro aulas. Esta sequência teve como intenção, por um lado, desmistificar o estereótipo de que os animais selvagens são considerados como *zoo animals* como está patente no manual adotado e, por outro, fazer com que a aprendizagem desta temática abrangesse um conhecimento mais amplo, como por exemplo saber o que os animais comem, onde vivem e o que conseguem fazer. As competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania que pretendi mobilizar e desenvolver são indicadas no Quadro 6.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	Citizenship Education
	CC1: Answering simple short questions about animals. CC2: Understanding when someone speaks about animals in simple, short sentences. CC3: Using the alphabet to look up a name in a dictionary. CC4: Naming wild animals. CC5: Writing some information about animals. CC6: Understanding the names of some animals. CC7: Writing words to fill in simple sentences. CC8: Exploiting visual information. CC9: Understanding a story. CC10: Developing new vocabulary. CC11: Creating short sentences.	LC1: Activating previous knowledge LC2: Using a dictionary LC3: Developing cooperative learning LC4: Checking words LC5: Fostering creativity LC6: Developing critical thinking LC7: Reflecting on language learning	<ul style="list-style-type: none"> • Values: Cultural Diversity. • Attitudes: Openness to cultural otherness and to other beliefs; world views and practices; Civic-mindedness. • Skills: Critical thinking; Listening and observing. Empathy; Kindness. • Knowledge and critical understanding of the world: Religion; Culture.

Quadro 6: Sequência 2 – Competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania.

O tema da SD é *The wildlife discovery!* As primeiras duas aulas consistiram na aprendizagem sobre os grupos dos animais (*Mammals, Reptiles, Insects, Fish, Birds, Amphibians*), onde usaram em média cinco vocábulos relacionados com cada grupo (Anexo 14); sobre os animais selvagens, o seu habitat, a sua alimentação e as suas capacidades, através de diversificadas estratégias, tais como: atividade com flashcards (Anexo 12); trabalho de grupo sobre os grupos dos animais (Anexo 13); uso do dicionário; criação de um cartaz (Anexo 14); visualização e exploração de uma apresentação em PowerPoint com o perfil de cada animal selvagem e onde pude também sensibilizar as crianças para as espécies em perigo de extinção (Anexo 15); preenchimento de uma tabela com informação proveniente da apresentação em PowerPoint (Anexo 16) e trabalho de pares com atividade de *gap-*

filling (Anexo 17). Penso que as atividades desenvolvidas estimularam a motivação e a curiosidade das crianças em conhecer, na língua inglesa, factos relativos aos animais selvagens.

As duas aulas seguintes da SD tiveram como foco as competências de cidadania, a interculturalidade e a competência de aprender a aprender, com incidência na autorregulação. A aula iniciou-se com a realização de uma *worksheet* (Anexo 18), de modo a rever as aprendizagens da aula anterior, e seguidamente, de forma a introduzir a história, as crianças puderam localizar geograficamente a Índia no mapa. A promoção dos valores de cidadania associados aos direitos humanos e a uma cultura democrática desenvolveu-se através da história *The Brave Little Parrot* (Anexo 19), dos vídeos *Kindness in Action* (<https://www.youtube.com/watch?v=nwAYpLVyeFU>) e *Incredible India* (<https://www.youtube.com/watch?v=77czO8sxABI>), das atividades *Kindness Counts* (Anexo 20) e *Quote of the day*.

A história *The Brave Little Parrot* é uma história indiana de tradição budista que se foca em valores como a empatia, bondade e compaixão, essenciais para o desenvolvimento moral e emocional da pessoa.

Com efeito, a história foi lida, com expressividade, por mim e as ilustrações foram projetadas no quadro interativo. No final, pedi-lhes que recontassem a história na língua materna. Aqui pude verificar que as crianças tiveram alguma dificuldade em recontar a história e em perceber partes da mesma, porém com a minha ajuda puderam compreender, mais claramente, os contornos da história. Na minha opinião, deveria ter feito uma verificação durante a história, introduzindo pausas para verificar se estavam a acompanhar e a compreender a história. O relato da história foi essencial à compreensão global da mesma.

Seguidamente, fizemos um brainstorming sobre o perfil psicológico do papagaio e pedi às crianças para pensarem nas atitudes do papagaio e sobre como ele se mostrou ser. Escrevi no quadro as palavras que as crianças diziam, mas tive de introduzir algumas mais e explicar o seu significado, de modo a ter um retrato mais completo. No final, repetiram depois de eu as dizer.

Uma das palavras do brainstorming, que era a palavra *Kindness*, serviu de ligação para a atividade seguinte que era a visualização de um vídeo sobre *Kindness*. Após a visualização do vídeo perguntei-lhes se já tinham feito algo parecido e escrevi no quadro a pergunta *What can you do to be kind?* Nesta atividade as crianças referiram muitos exemplos.

Os vídeos *Kindness in Action* e *Incredible India* mostraram ser estratégias fundamentais para os seguintes aspetos: a motivação da criança, as aprendizagens de competências de cidadania e o contacto intercultural, confirmando o que Donaghy (2014) refere:

Motivation is one of the most important factors in determining successful second-language acquisition. Films and TV shows are an integral part of students' lives so it makes perfect sense to bring them into the language classroom. Film, as a motivator, also makes the language learning process more entertaining and enjoyable. Film can also act as a springboard for follow-up tasks such as discussions, debates on social issues, role plays, reconstructing a dialogue or summarising.

A atividade *Kindness Counts* foi bastante profícua em termos de desenvolvimento das competências de cidadania, pois nesta atividade as crianças puderam não só analisar os exemplos contidos na grelha e relacioná-los com as suas vivências, como também puderam criar exemplos de ações que envolvesse *kindness* no seu cotidiano.

Antes da realização do questionário de autorregulação as crianças escreveram a *quote* no *Quotionary* usando uma imagem relativa ao vídeo sobre *Kindness* (Figura 7).



Figura 7: Imagem 1 do Quotionary SD 2

Devo destacar alguns exemplos de *quotes* criadas pelas crianças acerca desta imagem:

- *“Help is the best thing!”.*
- *“We should have a good heart”.*
- *“If we help people we will be happy”.*
-

Como na aula anterior não houve tempo para a atividade do *Quotionary* criámos também a *quote* relativa ao tema dessa aula (*Environment awareness and Sustainability*) usando a imagem da Figura 8.



Figura 8: Imagem 2 do Quotionary SD 2

Acerca desta imagem as crianças criaram *quotes* bastante interessantes e criativas tais como:

- *“If we leave a footprint this will happen”.*
- *“We should diminish our ecological footprint”.*
- *“If we diminish our ecological footprint the world will be a better place”.*

Importa referir que dos vinte alunos da turma, apenas onze estiveram presentes na segunda aula. Era o Dia Livre na escola, que é o dia seguinte à festa de Natal, festa que encerra o primeiro período, por conseguinte, alguns pais optaram por não levar as suas crianças à escola. Posso adiantar que me senti um pouco triste pelo fato de metade das crianças da turma ter perdido esta aula.

Relativamente ao questionário de autorregulação preenchido nesta SD (Anexo 3), há respostas “Sim” quase por unanimidade exceto no item “Participei nas atividades”.

		Sim	Algumas vezes
1	Gostei das aulas.	11	
2	Particpei nas atividades.	10	1
3	Aprendi coisas novas.	11	
4	Aprendi a pensar sobre temas importantes.	11	
5	Ajudei os meus colegas quando trabalhámos juntos.	11	

Quadro 7: Sequência didática 2 – Resultados do questionário de autorregulação

Na pergunta seguinte “Gostaste das seguintes atividades?” as crianças tinham de colorir estrelas indicando se Sim, Mais ou menos ou Não. As atividades (itens da tabela) eram: *Animal groups*; *Animal cards*; *Incredible India video*; *Story – The brave little parrot*; *Kindness video*; *Kindness counts* e o *Quotionary*. Aqui todas as onze crianças responderam afirmativamente indicando que gostaram de todas as atividades dinamizadas.

No que se refere à terceira questão “O que aprendeste com a história? – *The brave little parrot*”, que era uma questão de resposta livre, todas as crianças conseguiram mencionar o essencial da história. Aqui destaco alguns exemplos tais como: “Devemos ser bons e solidários”, “Devemos ser corajosos, bondosos e fortes e amigos” (Figuras 9 e 10).

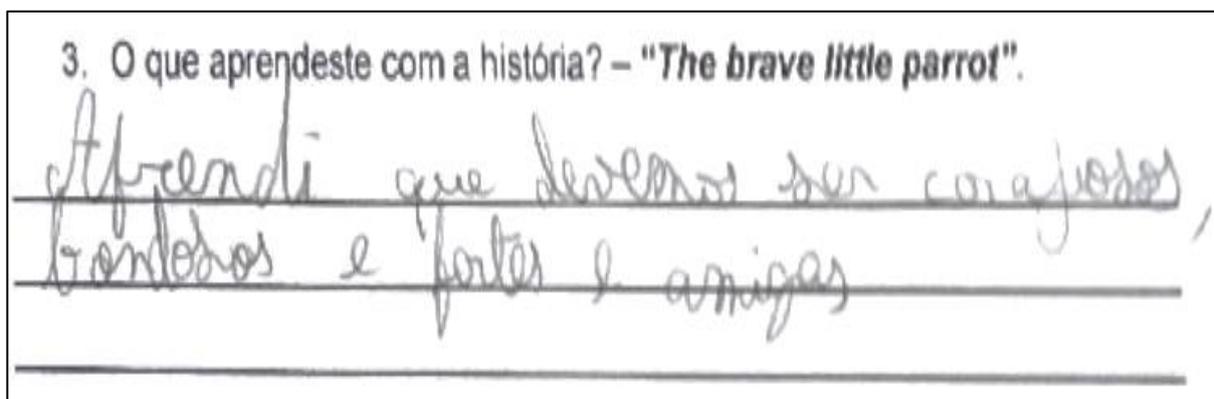


Figura 9: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 2ª SD

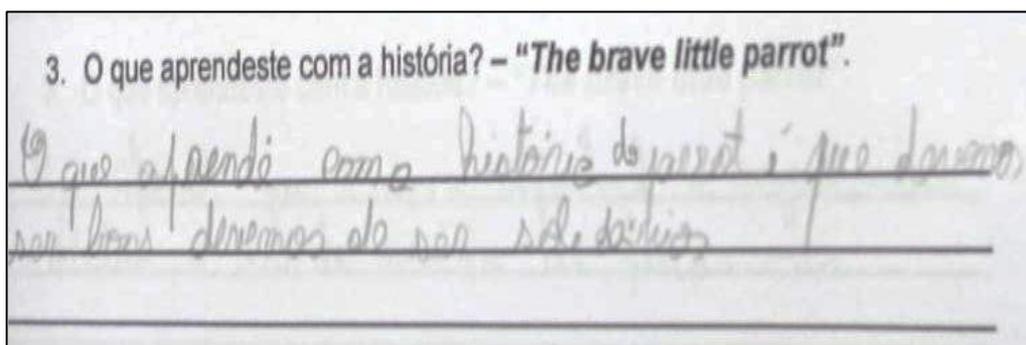


Figura 10: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 2ª SD

Em relação à última questão “Que dificuldades sentiste?” sete das onze crianças responderam que não sentiram dificuldades e quatro crianças responderam que sentiram dificuldades na história (*The brave little parrot*). Como já referi anteriormente, pude notar que as crianças tiveram alguma dificuldade em recontar a história e em perceber partes da mesma; porém com a minha ajuda puderam compreender, mais claramente, os contornos da história.

3ª Sequência didática

Esta sequência didática enquadra-se com a unidade 4 do manual (*Let's eat healthy!*) e foi a segunda aula acerca desta temática, pois a primeira aula introdutória foi lecionada pelo orientador cooperante. O tema foi *It's a delicious lesson!* Por um lado, teve como objetivo a aprendizagem de novos conteúdos linguísticos relacionados com a temática, e por outro, focou-se na aprendizagem dos valores de cidadania e na promoção da interculturalidade através do vídeo *The cake - the power of giving* (<https://www.youtube.com/watch?v=yRf6wAR-eEY>). Importa mencionar ainda que a última atividade planificada (o vídeo) não se concretizou nas aulas previstas, devido a uma má gestão do tempo, mas foi realizada na aula seguinte. No Quadro 8 apresento as competências de comunicação, de aprendizagem e de cidadania desenvolvidas nesta terceira sequência, estando a planificação completa presente no anexo 21.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	Citizenship Education
	CC1: Answering simple short questions about food. CC2: Understanding when someone speaks about food in simple, short sentences. CC3: Using the alphabet to look up a name in a dictionary. CC4: Naming food items. CC5: Writing some information about food. CC6: Developing new vocabulary. CC7: Creating short sentences. CC8: Exploring visual information.	LC1: Activating previous knowledge. LC2: Using a dictionary. LC3: Developing cooperative learning. LC4: Memorizing. LC5: Checking words. LC6: Developing critical thinking.	<ul style="list-style-type: none"> • Values: Valuing cultural diversity. • Attitudes: Openness to cultural otherness; world views and practices. • Skills: Critical thinking; Listening and observing; Empathy. • Knowledge and critical understanding of the world: Culture.

Quadro 8: Sequência 3 – Competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania

A aula começou com um brainstorming realizado no quadro acerca da palavra *food*. Aqui pedi aos alunos que me dissessem alimentos que sabiam em Inglês e outras palavras associadas à palavra *food*. Esta atividade serviu para ativar conhecimentos prévios, pois foi a segunda aula sobre este tema. As crianças participaram bastante e mencionaram inúmeros exemplos. Em muitos exemplos referidos pelas crianças eu perguntava individualmente *Do you like...?* ou de forma generalizada *Who likes ...?* Assim sendo, o treino oral desta estrutura foi intencional de modo a preparar as crianças para a atividade seguinte. No final da atividade as crianças copiaram o resultado do brainstorming para os seus cadernos. Penso que aqui poderia ter pedido às crianças para repetirem comigo o resultado do brainstorming, de modo a reforçar o vocabulário, antes de apontarem nos seus cadernos.

Seguidamente, pedi às crianças para olharem para mim, pois iria mostrar-lhes uns *flashcards* (Anexo 22) e queria que dissessem, em Inglês, que comida estava representada. Alguns itens alimentares as crianças já conheciam, outros não. Aqui, usei a técnica *slowly, slowly* onde tapava a imagem do *flashcard* e ia mostrando aos poucos a imagem e perguntava a uma criança *What is it?* As crianças mostraram-se muito participativas e respondiam acertadamente. Assim que acertavam eu colocava os *flashcards* no quadro e escrevia o seu nome em baixo. No final, repetiram comigo as palavras e acrescentaram ao brainstorming da atividade anterior a comida que ainda não tinham aprendido.

Ainda ligado a este passo da aula jogamos um jogo (*What 's missing?*) com o uso dos *flashcards*. Importa referir que esta atividade não estava planificada e usei-a para explorar, aprofundar e mobilizar

o vocabulário aprendido. Aqui as crianças teriam de fechar os olhos e dizer em Inglês o *flashcard* retirado. Ao jogar retirei dois para manter as crianças mais atentas e para tornar a atividade mais desafiante. Aqui tive a percepção de que as crianças se mostraram muito envolvidas e participativas, bem como na atividade seguinte.

Após esta atividade realizamos um jogo da memória utilizando os mesmos *flashcards*, porém desta vez em duplicado. Aqui as crianças teriam de ir ao quadro e tentar encontrar as duas imagens iguais. Cada *flashcard* que viravam teriam de mostrá-lo à turma e pronunciá-lo em Inglês e voltar a colocá-lo no seu respectivo lugar. Penso que foi uma atividade simples, bastante enriquecedora e que envolveu toda a turma. As crianças pediram para jogar novamente.

De seguida, as crianças realizaram uma *worksheet* intitulada *Healthy or Unhealthy* (Anexo 23) onde tiveram de preencher uma tabela com duas colunas, uma para comida saudável e outra para comida não saudável e teriam de escrever os nomes dos itens alimentares contidos numa caixa. O último item de cada tabela dava a opção à criança de colocar outro tipo de comida que soubessem e que não estava na caixa. Após análise deste exercício pude constatar que todas as crianças conseguiram completar a tabela corretamente e a maioria conseguiu dar outro exemplo para comida saudável e para comida não saudável.

O segundo exercício da *worksheet* envolvia um trabalho em pares onde as crianças teriam de fazer algumas perguntas utilizando a estrutura *Do you like ...?* escolhendo a comida utilizada no exercício anterior. Antes de realizar esta atividade eu pedi a uma criança para exemplificar este exercício comigo junto ao quadro para que o resto da turma percebesse o que era para fazer. Penso que, desta forma, ajudou a uma melhor compreensão da tarefa. Ao monitorizar o exercício pude verificar que todos os pares estavam empenhados e esforçaram-se por perguntar e responder em Inglês usando a estrutura.

O último exercício envolvia a competência escrita. As crianças tinham de escrever frases seguindo o modelo dado, usando a estrutura *I like ..., but I don't like ...*. Ao monitorizar o exercício verifiquei que algumas crianças tinham dificuldades em criar frases porque me diziam que gostavam de tudo e eram incapazes de dizer que não gostavam de determinado item alimentar. Assim, tive de lhes explicar que o importante era criarem frases utilizando a estrutura, independentemente se gostavam ou não daquele tipo de comida. Desta forma já foram capazes de criar as frases. Após analisar esta atividade pude atestar que todas as crianças foram capazes de criar várias frases de forma correta.

Finda a atividade anterior eu disse às crianças que iriam trabalhar em grupos. Estas ficaram bastante excitadas e criou-se um pouco de turbulência o que penso que é normal, visto que elas gostam muito deste tipo de atividades. Então, eu formei quatro grupos constituídos por cinco

elementos e expliquei a atividade. Antes de mergulhar diretamente na explicação da atividade, escrevi no quadro as refeições em Inglês de forma a lembrar o significado de cada uma delas. Isto foi importante porque a atividade implicava a criação de um menu saudável ou de um menu não saudável (dependendo do grupo) tendo em conta as várias refeições diárias. As crianças teriam de utilizar o dicionário bilingue para concretizar a atividade.

Assim, a turma ficou com dois grupos que teriam de criar um menu saudável e outros dois que teriam de criar um menu não saudável (Anexos 24). No final, cada grupo teria de apresentar o seu trabalho à turma e criar um poster para afixar na sala (Anexo 25). Logo no início desta atividade eu passei pelos grupos para tirar dúvidas e atribuir papéis, para que a execução da tarefa fosse mais profícua, o que penso que resultou bem.

Quando os grupos finalizaram o seu trabalho, foram ao quadro apresentá-lo oralmente à turma. Pedi-lhes para utilizarem uma estrutura para cada refeição (*For breakfast we have ... ou for lunch we have ...*). Aqui pude verificar que as crianças se sentiam inibidas ou envergonhadas, pois falaram num tom baixo e eu repetia, em alguns casos, o que diziam para a turma ouvir. Após verificar o trabalho final de cada grupo constatei que todos conseguiram fazer o que foi pedido e em todos os grupos colocaram pelo menos um item alimentar que não tinham aprendido em aula, o que mostra que esta atividade foi muito boa para aprenderem novo vocabulário.

Infelizmente, devido a uma pobre gestão do tempo não consegui concretizar o último passo da sequência didática que estava relacionado com os objetivos do meu projeto e que era a visualização do vídeo *The Cake – The power of giving* (<https://www.youtube.com/watch?v=yRf6wAR-eEY>) e respetiva atividade de follow-up. No entanto, este passo foi desenvolvido na aula seguinte.

Em conclusão, penso que a aula foi muito proveitosa. Utilizei sempre que pude a língua inglesa e fiquei com a noção que as crianças conseguem apreender o que lhes é dito, salvo algumas exceções, como no caso de algumas instruções, que foram comunicadas em língua materna. Senti sempre as crianças envolvidas e participativas em todas as atividades, o que foi corroborado pelas análises da *worksheet* e do trabalho de grupo, indicando que apreenderam e compreenderam muito bem o conteúdo das aulas.

4ª Sequência didática

Esta foi a última aula do estágio e do projeto com a turma-alvo e incidiu, particularmente, no quarto objetivo. Para além disto, a aula serviu para avaliar o potencial das atividades didáticas no desenvolvimento de valores de cidadania nas crianças através de uma reflexão a partir de uma imagem de um vídeo que reflete alguns dos valores de cidadania desenvolvidos ao longo do projeto. Importa

salientar que houve ainda espaço para um diálogo com as crianças sobre o projeto de intervenção onde pude constatar as percepções das crianças sobre o valor educativo, que dificuldades sentiram e as limitações da intervenção pedagógica. Na planificação desta quarta SD (anexo 26) são referidas as competências de comunicação, de aprendizagem e de cidadania que apresento no Quadro 9.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	Citizenship Education
	CC1: Answering simple short questions about food. CC2: Exploiting visual information. CC3: Using the alphabet to look up a name in a dictionary. CC4: Creating short sentences. CC5: Understanding a story with illustrations. CC6: Matching words and sentences with pictures. CC7: Retelling a story. CC8: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions;	LC1: Activating previous knowledge. LC2: Using a dictionary. LC3: Fostering creativity. LC4: Developing critical thinking. LC5 Reflecting on language learning.	<ul style="list-style-type: none"> • Values: Valuing cultural diversity. • Attitudes: Openness to cultural otherness; World views and practices; Civic-mindedness. • Skills: Critical thinking; Listening and observing; Empathy; Conflict-resolution. • Knowledge and critical understanding of the world: Culture.

Quadro 9: Sequência 4 – Competências comunicativas, de aprendizagem e de cidadania.

A aula começou com a revisão de alguns itens alimentares aprendidos nas aulas anteriores. De seguida a turma visualizou o vídeo *The Cake – The power of giving* (<https://www.youtube.com/watch?v=yRf6wAR-eEY>) que não tinha sido explorado na aula anterior. As crianças conseguiram compreender a história e a moral por detrás. A atividade de *follow-up* relacionada com o vídeo era a de solucionarmos a mensagem principal do vídeo (um ato de generosidade, altruísmo ou empatia pode ter um impacto positivo para sempre na vida de uma pessoa) que uma das personagens tinha escrito numa tira de papel e refletirmos sobre o seu significado. Aqui distribuí um pequeno papel (Figura 11).

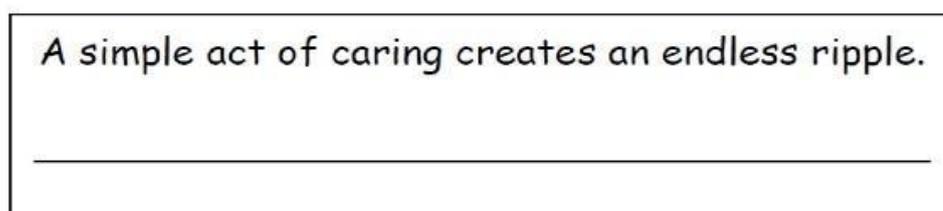


Figura 11: Atividade sobre o vídeo The Cake – The power of giving

Em conjunto descortinamos o seu significado, recorrendo à imagem do vídeo para as crianças verem o que são *ripples*. No final, refletimos sobre o significado da mensagem, a sua pertinência na história e, de seguida, as crianças colaram a mensagem no caderno.

Seguidamente, disse às crianças que iríamos jogar um jogo no recreio coberto da escola. Com a ajuda do orientador cooperante as crianças saíram, ordeiramente, duas a duas. O jogo que as crianças jogaram foi o mesmo jogo que as crianças da história Ubuntu jogaram. A minha intenção era fazer com que as crianças da turma vivenciassem a história e também para estabelecer um elo de ligação com a própria história.

Já no exterior da sala dividi a turma em dois grupos com cerca de oito elementos cada. Pedi às crianças que se mantivessem na mesma linha demarcada no chão e disse-lhes que o(a) primeiro(a) a chegar à cadeira ficaria com o presente (saco de rebuçados) que lá estava. À minha contagem partiram correndo muito competitivos e assim que o primeiro tocou na cadeira ganhou o presente. O segundo grupo fez o mesmo. Finalizado o jogo voltámos para a sala.

Na sala, enquanto as crianças se sentavam, pude verificar que algumas vinham tristes e outras aborrecidas e zangadas. Perguntei se gostaram do jogo que tinham acabado de jogar e a maioria disse que não. Perguntei como se sentiam e algumas disseram o que eu tinha já constatado, dizendo que se sentiam tristes, injustiçadas e aborrecidas.

Disse-lhes então que íamos ouvir e visualizar uma história que tinha o jogo que jogaram. Mostrei-lhes o título da história *The story of Ubuntu* (Anexo 27) adaptada de um vídeo da autoria da Leading Edge News (<https://www.youtube.com/watch?v=42BsTIUzYqA>), e disse-lhes que se passava em África e que a palavra *Ubuntu* não era inglesa. Perguntei-lhes se gostariam de saber o seu significado e as crianças disseram que sim. Assim, projetei a história e comecei a ler então, mas uma criança pediu para que fossem elas a ler e eu acedi. Com a minha ajuda, as crianças leram a história e conseguiram compreendê-la. De seguida, voltamos ao início da história e fomos analisando os seus pontos chave, de forma a consolidar melhor o seu teor. No final da história falamos sobre o significado de *Ubuntu – I am because we are*.

No final, levei as crianças a refletirem e a compararem o seu comportamento com o das crianças da história. Algumas crianças referiram que deveriam ter tido o comportamento igual ao das crianças da história, porque assim estariam mais felizes e, ao partilharem os doces, também fariam os outros felizes e ninguém ficaria triste. Após dialogar com as crianças, perguntei aos vencedores do jogo como se sentiam após conhecerem a história do Ubuntu. As duas crianças disseram que gostariam também de partilhar os seus doces com as outras crianças da turma, o que foi feito. Tal como na história, após

a partilha o ambiente da sala mudou, pois pude constatar uma alegria e contentamento nas faces das crianças.

Esta história foi escolhida, em primeiro lugar, porque penso que o seu poder de sensibilizar é muito grande; em segundo lugar, porque penso que a riqueza da cultura tradicional africana imbuída nos valores humanos deve ser conhecida e partilhada; em terceiro lugar, porque se enquadra perfeitamente no segundo objetivo do meu projeto de intervenção. Na minha perspetiva, o contato intercultural e a exploração deste modo de vida africano foi bastante positivo para as crianças. Segundo Nussbaum (2003), a filosofia Ubuntu é:

Ubuntu is a social philosophy, a way of being, a code of ethics and behaviour deeply embedded in African culture. The underlying values of this extraordinary philosophy seek to honour the dignity of each person and are concerned with the development and maintenance of mutually affirming and enhancing relationships. Ubuntu is the capacity in African culture to express compassion, reciprocity, dignity, harmony and humanity in the interests of building and maintaining community with justice and mutual caring. The underlying value - A person is a person because of others - seeks to honour the dignity of each person and is concerned about the development and maintenance of mutually affirming and enhancing relationships (pp. 1-2).

Em conclusão, penso que foi muito gratificante para mim e especialmente para as crianças poderem experienciar a filosofia Ubuntu, quer através do jogo, quer através da história.

Após este momento de partilha passámos à atividade seguinte que consistia na realização de uma *worksheet* relacionada com a história (Anexo 28), com duas atividades: uma em que tinham de ligar as imagens ao texto correspondente e outra para pôr por ordem sequencial as imagens da história. No final, projetei a correção no quadro interativo e fizemos a correção em conjunto.

Seguidamente, pedi às crianças que abrissem os seus cadernos na página do *Quotionary*. Mostrei-lhes uma imagem sobre a história (Figura 12) e pedi-lhes para criarem uma *quote* sobre a mesma.



Figura 12: Imagem 3 do Quotionary SD 4

Aqui as crianças trabalharam em pares e criaram a *quote* em português no caderno, tendo eu ajudado a traduzir. À medida que as crianças iam criando as frases, eu escrevia-as no quadro para partilharem o seu exemplo. Sobre esta imagem devo destacar alguns exemplos:

- “If we work together the world will be better”.
- “If we share we will be happy”.

Depois desta atividade seguiu-se o momento de autorregulação que incluiu atividades da SD anterior (Anexo 4).

A atividade seguinte foi a visualização de um vídeo intitulado *Give in to giving* (<https://www.youtube.com/watch?v=CZAz4NCUPck>) que reflete muitos dos valores de cidadania desenvolvidos ao longo do projeto, com o intuito de no final haver uma reflexão a partir de uma imagem do mesmo. Essa imagem (Figura 13) foi facultada às crianças para colarem no *Quotionary* e criarem uma *quote* sobre ela.

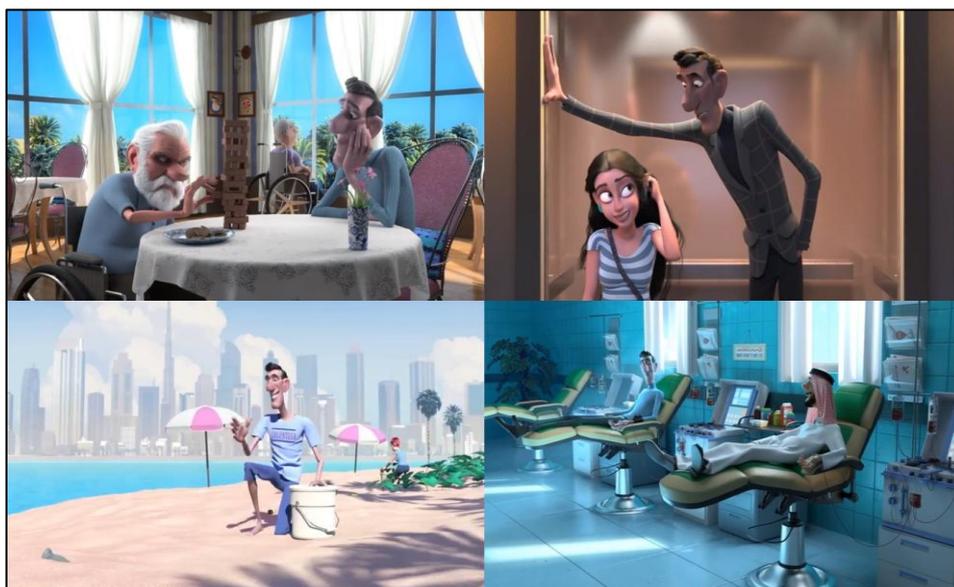


Figura 13: Imagem 4 do Quotionary SD4

Acerca desta imagem as crianças criaram *quotes* bastante interessantes e criativas, tal como nas *quotes* anteriores. Dessas ressalvo alguns exemplos:

- “Love and kindness changes people”.
- “We can change the world if we want”.

No final, houve um diálogo com as crianças sobre o projeto de intervenção, que foi gravado em áudio com a ajuda do orientador cooperante, onde pude constatar as perceções das crianças sobre o valor educativo, que dificuldades sentiram e as limitações da intervenção. De salientar que antes do

diálogo e com a ajuda do *Quotionary*, pedi às crianças para se lembrarem das aulas que tiveram comigo e das atividades que desenvolvemos e perguntei-lhes sobre: quais as que mais tinham gostado, se sentiram que foram importantes, se gostaram de aprender desta forma e onde sentiram mais dificuldades.

As respostas foram muito positivas e até surpreendentes. As crianças referiram que gostaram muito das aulas do professor, que foram muito divertidas, que aprenderam coisas importantes que não vêm no manual, como por exemplo os habitats dos animais selvagens. Uma criança referiu que o que mais gostou foi ter aprendido o porquê de os papagaios terem as cores que exibem (devido à história *The brave little parrot*); outra disse que gostou muito de ter trabalhado em grupo; outra referiu que aprenderam coisas importantes para quando forem adultas serem melhores pessoas e felizes; outras disseram que aprenderam a cuidar do planeta e outras mencionaram que gostaram muito da aula sobre *kindness*. Neste momento, recordei-me do questionário inicial e de uma questão que me perseguiu neste percurso: Podem as crianças aprender a ser felizes nas aulas de Inglês (ou noutras)? Após ouvir as intervenções das crianças posso deduzir que sim.

Fiquei surpreendido como as aulas marcaram as crianças e por estas se lembrarem vividamente das atividades que realizámos e fiquei, igualmente, muito surpreso e impressionado com o testemunho das crianças sobre o que aprenderam e pela importância atribuída ao que aprenderam nos vídeos e nas histórias. Ora, isto indica que as aulas de projeto tiveram um impacto positivo nas crianças e que estas realizaram as aprendizagens pretendidas, sobretudo no que toca às competências de cidadania.

No questionário de autorregulação desta sequência (Anexo 4), que foi o último a ser respondido pelas crianças, a resposta “Sim” foi unânime em quase todos os itens, exceto nos itens “Participei nas atividades” e “Ajudei os meus colegas quando trabalhámos juntos”, onde duas criança responderam “Algumas vezes”, como se verifica no Quadro 9.

		Sim	Algumas vezes	Não
1	Gostei das aulas.	16		
2	Participei nas atividades.	15	1	
3	Aprendi coisas novas.	16		
4	Aprendi a pensar sobre temas importantes.	16		
5	Ajudei os meus colegas quando trabalhámos juntos.	15	1	

Quadro 10: Sequência didática 4 – Dados do questionário de autorregulação.

Na pergunta seguinte “Gostaste das seguintes atividades?” as crianças tinham de colorir estrelas, indicando Sim, Mais ou menos ou Não. As duas primeiras atividades diziam respeito à SD anterior. As atividades (itens da tabela) eram: *Food memory game*; *Group work – Healthy or Unhealthy*; *The Cake video*; *The story of Ubuntu*, e o *Quotionary*. Aqui todas as dezasseis crianças presentes responderam afirmativamente indicando que gostaram de todas as atividades.

No que se refere à terceira questão “O que aprendeste com a história? – *Ubuntu*”, que era uma questão de resposta livre, todas as crianças conseguiram destacar a moral da história (Figuras 14, 15 e 16). Aqui destaco alguns exemplos tais como:

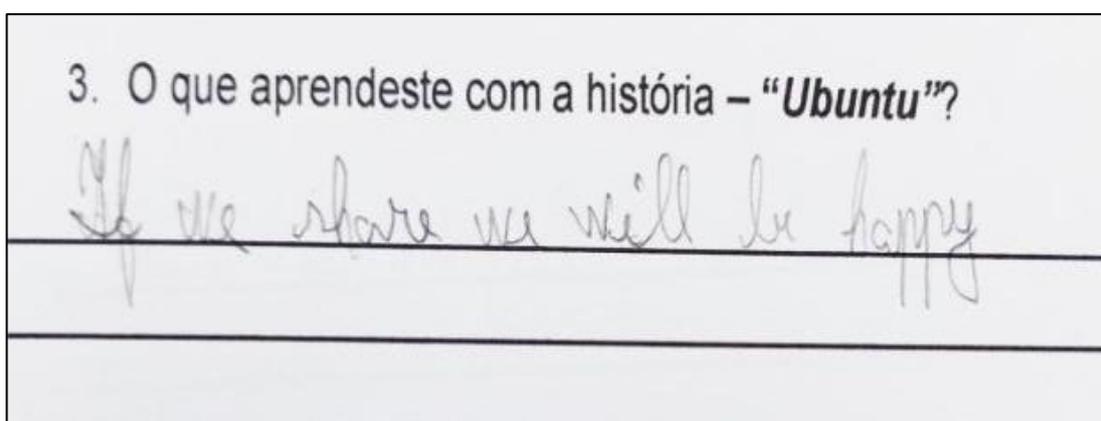


Figura 14: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 4ª SD

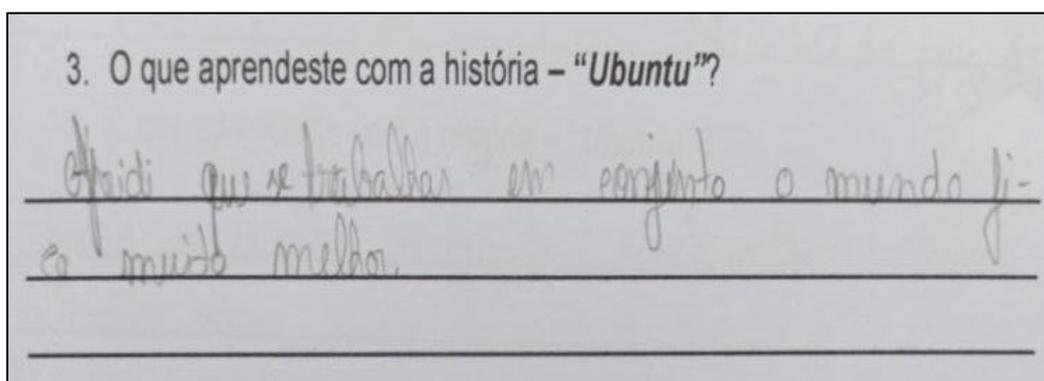


Figura 15: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 4ª SD

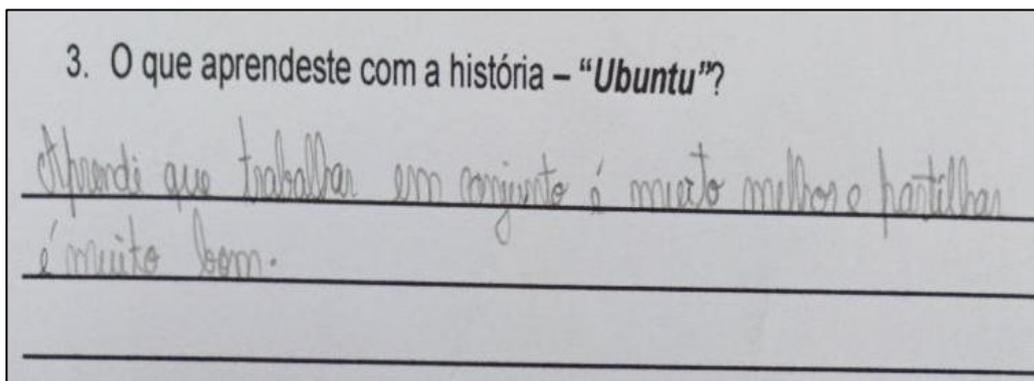


Figura 16: Exemplos de respostas à pergunta 3 do questionário de autorregulação da 4ª SD

Em relação à última questão “Que dificuldades sentiste?” todas as crianças responderam que não sentiram dificuldades.

1.2. Avaliação do impacto do projeto de intervenção

Para avaliar o impacto do projeto de intervenção pedagógica na aprendizagem dos alunos, começo por apresentar uma análise geral dos resultados obtidos nos três questionários de autorregulação¹, destacando alguns aspetos que me parecem particularmente pertinentes:

- Houve sempre 100% de respostas afirmativas sobre se as crianças gostaram das aulas como se observa no Gráfico 7;

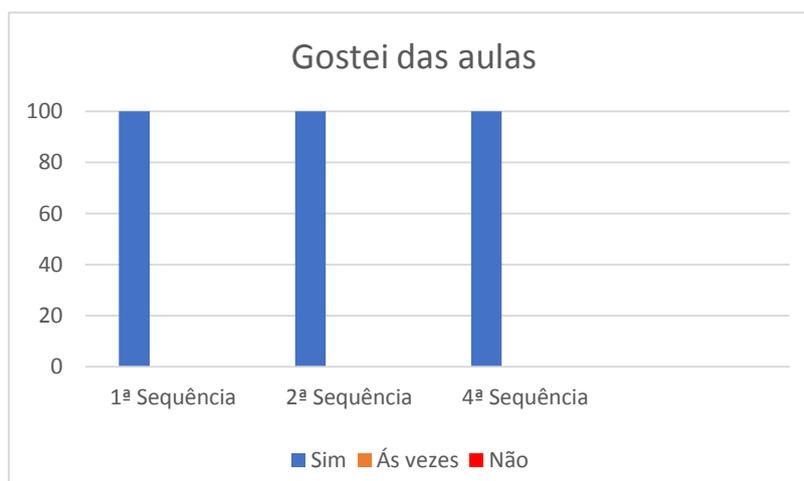


Gráfico 6: Comparação entre os três questionários de autorregulação – satisfação com as aulas

¹ Na 1ª SD responderam ao questionário 18 crianças; na 2ª SD responderam 11 crianças e na 4ª SD responderam 16; daí usar percentagens nos gráficos que se seguem.

- Verificou-se uma tendência crescente, nas três sequências, no que toca à participação na aula, como se constata no Gráfico 8;

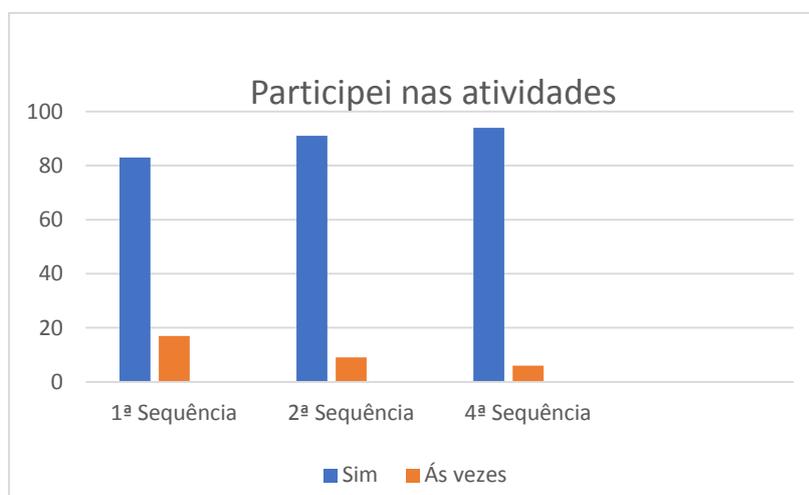


Gráfico 7: Comparação entre os três questionários de autorregulação – participação nas aulas

- Registou-se 100% de respostas “Sim” por parte de todas as crianças no que concerne a aprender coisas novas, como se verifica no Gráfico 9;

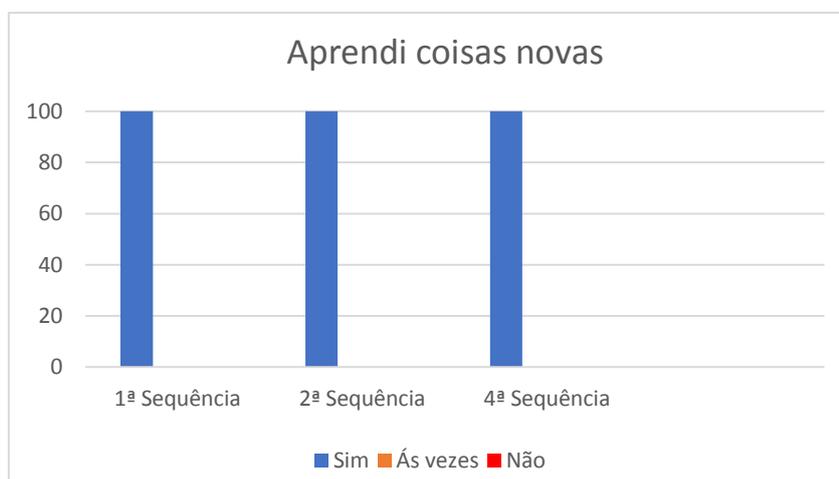


Gráfico 8: Comparação entre os três questionários de autorregulação – novidade da aprendizagem

- Constatou-se sempre 100% de respostas afirmativas sobre se as crianças aprenderam a pensar sobre temas importantes (Gráfico 10).

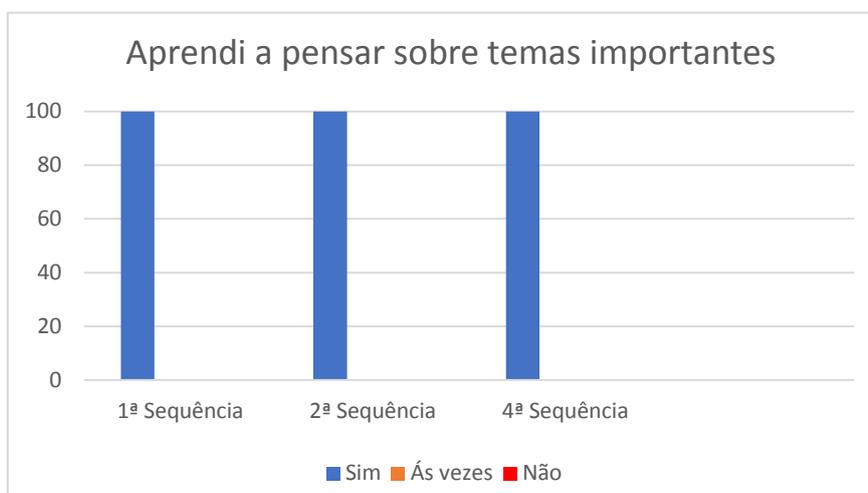


Gráfico 9: Comparação entre os três questionários de autorregulação – importância da aprendizagem

- No que diz respeito ao trabalho colaborativo e se ajudaram os colegas quando trabalharam juntos, na 1ª SD três crianças referiram “Às vezes” e na 4ª SD apenas uma criança, o que aponta para um aumento da percepção de interajuda, como se observa no Gráfico 11.

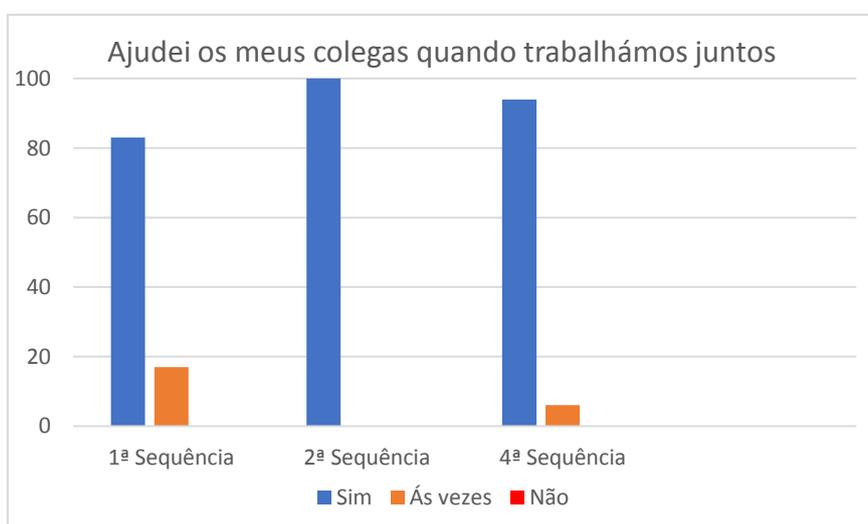


Gráfico 10: Comparação entre os três questionários de autorregulação - interajuda

- Importa destacar que a opção “Não” não foi uma única vez selecionada, o que evidencia os seguintes aspetos: o gosto da turma pela disciplina; grande grau de envolvimento e

participação; aprendizagens novas que os levaram a pensar criticamente e, por último, que as crianças se ajudaram mutuamente.

- Outro aspecto a destacar é a grande receptividade das crianças no que respeita às atividades dinamizadas nas aulas, ou seja, é unânime o gosto por todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção pedagógica. As respostas dos alunos refletem a motivação que sentem ao realizar atividades que percecionam estar ligadas a questões importantes.

Com efeito, tendo em conta que um dos objetivos do meu projeto era: promover competências de cidadania associadas aos direitos humanos e à interculturalidade em articulação com a aprendizagem da língua, no que concerne ao desenvolvimento das competências, linguísticas criei uma grelha de avaliação (Anexo 30) como referi anteriormente no capítulo I, que me permitiu recolher dados sobre a aquisição (ou não) das competências comunicativas planificadas nas SD com incidência sobre as *worksheets* dinamizadas na aula e realizadas pelas crianças.

O Gráfico 12 reflete as competências linguístico-comunicativas desenvolvidas na sequência didática 1. Devo salientar que todas as crianças presentes (18) conseguiram mobilizar e alcançar as competências planificadas com sucesso.

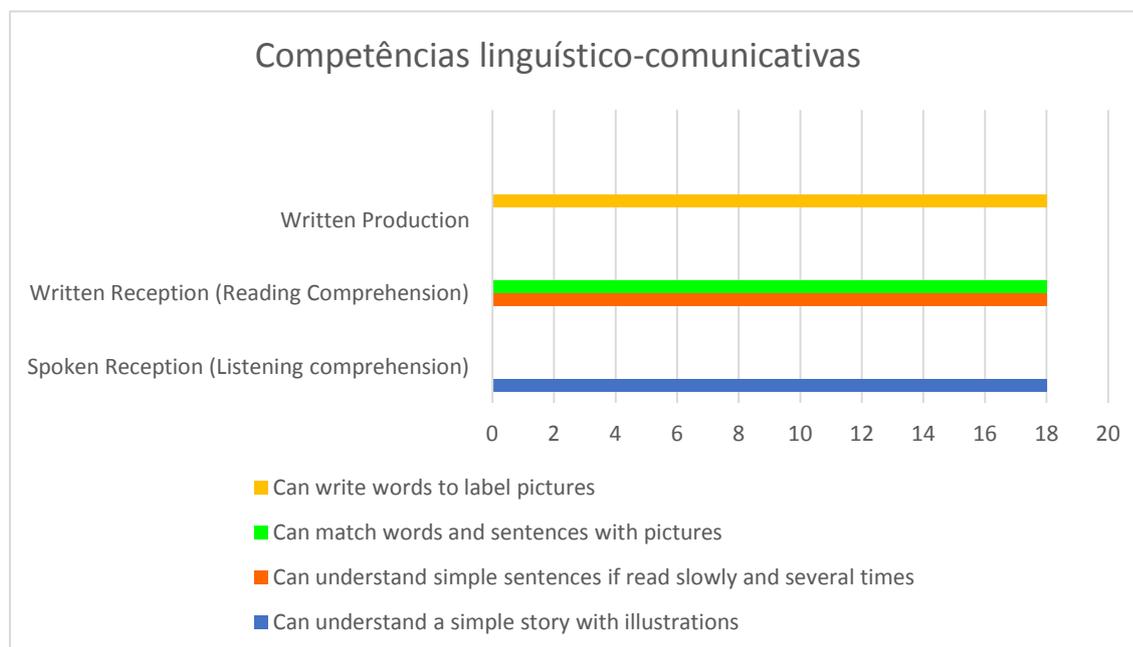


Gráfico 11: Competências linguístico-comunicativas desenvolvidas na SD 1

Na segunda SD, verificou-se igualmente uma grande taxa de êxito no desenvolvimento e mobilização das competências pelas crianças presentes (11), como se verifica no Gráfico 13.

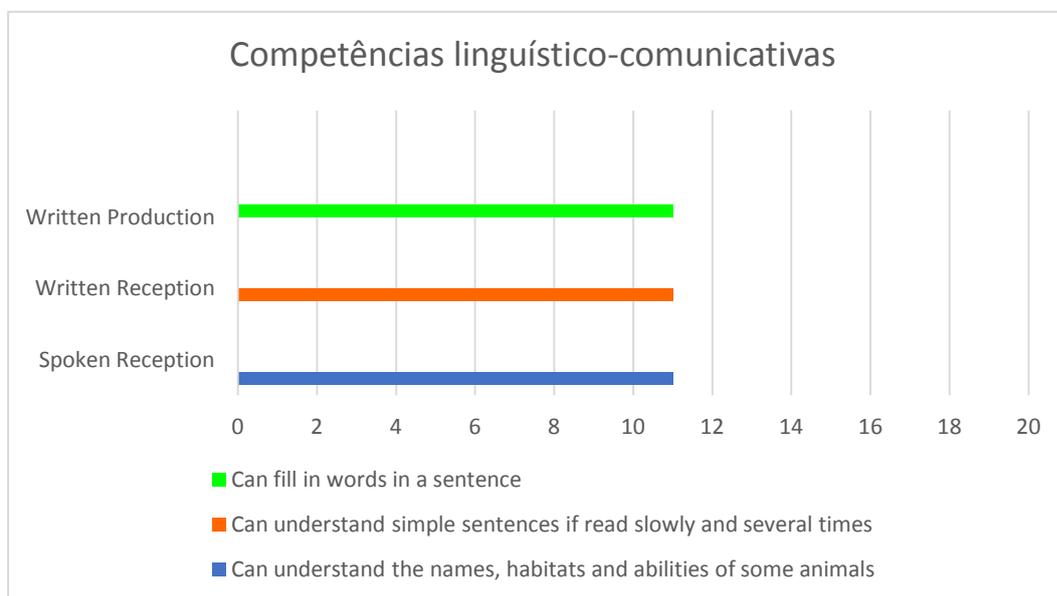


Gráfico 12: Competências linguístico-comunicativas desenvolvidas na SD 2

Relativamente à terceira SD, as crianças presentes (19) mostraram, igualmente, um muito bom aproveitamento no que diz respeito à mobilização e desenvolvimento das competências linguísticas dinamizadas, como se observa no Gráfico 14.

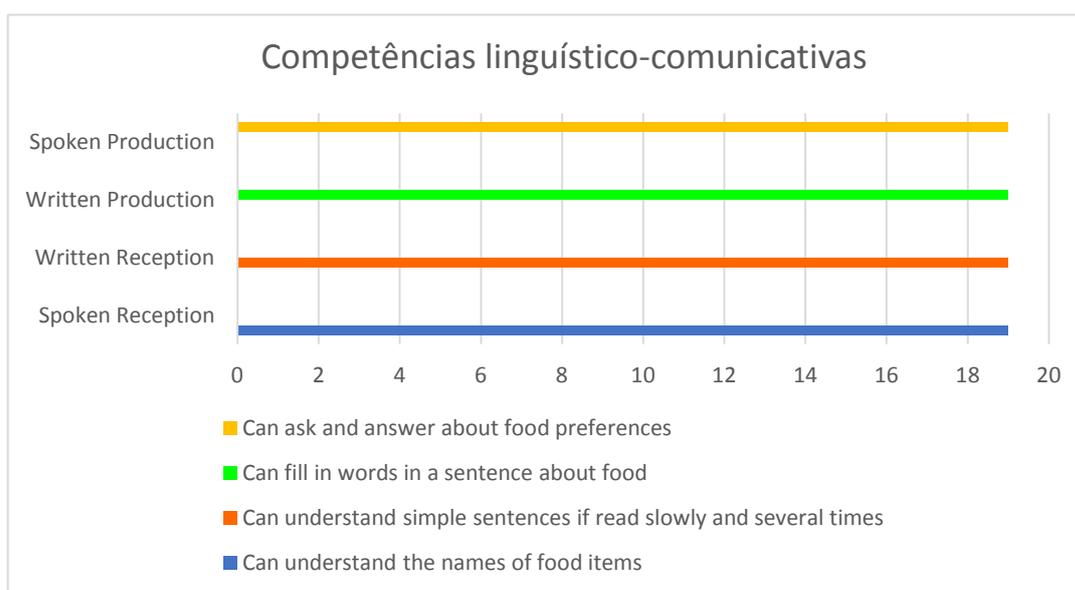


Gráfico 13: Competências linguístico-comunicativas desenvolvidas na SD 3

No Quadro 11 apresento as competências para uma cultura democrática promovidas, desenvolvidas e mobilizadas ao longo do projeto.

Competences for democratic culture		SD1	SD2	SD4
Values	Valuing human dignity		✓	
	Valuing cultural diversity		✓	✓
Attitudes	Responsibility	✓		
	Openness to otherness and to other beliefs		✓	✓
	World views and practices		✓	✓
	Civic-mindedness	✓	✓	✓
Skills	Critical thinking	✓	✓	✓
	Listening and observing	✓	✓	✓
	Empathy		✓	✓
	Conflict-resolution			✓
Knowledge and critical understanding	Environment, Sustainability	✓		
	Religion		✓	

Quadro 11: Competências para uma cultura democrática desenvolvidas

Estas competências foram desenvolvidas através de diferentes estratégias como histórias, vídeos, jogos, apresentações multimédia e o *Quotionary*, sempre seguidos de um debate onde pretendia estimular o pensamento crítico das crianças acerca dos conteúdos ensinados. As *quotes* criadas pelas crianças e escritas no *Quotionary* final (Anexo 29) refletem os *Values, Attitudes, Skills, Knowledge and critical understanding of the world*. Pude constatar que todas elas conseguiram dar o seu contributo na

construção de uma (pequena) coletânea de frases inspiradoras, fruto da sua criatividade e consciencialização sobre temas importantes, como, por exemplo, a sustentabilidade ambiental ou a empatia.

O *Quotionary* permitiu-me acompanhar o desenvolvimento e avaliar o impacto das competências para uma cultura democrática nas crianças; no entanto este impacto seria mais palpável caso estas competências fossem desenvolvidas num processo mais regular e longitudinal. Neste enquadramento, o Conselho da Europa (2018) indica alguns métodos para avaliar estas competências:

There are many assessment methods that are potentially available for assessing learners' values, attitudes, skills, knowledge and critical understanding. They include (...) open-ended diaries, reflective journals, structured autobiographical reflections, observational assessment, dynamic assessment, project-based assessment and portfolio assessment (p. 66).

O *Quotionary* não surge nos métodos indicados. Contudo penso que se aproxima de um *open-ended diary* ou um *reflective journal*, métodos que têm um alto nível de eficiência no que toca à avaliação das competências para uma cultura democrática, como sustenta o Conselho da Europa (2018):

These methods require the learner to record and reflect on their own behaviour, learning and personal development. The record which is produced is usually a written text, but it could also include non-verbal self-expressions or art works. The reflections may be freely structured by the learner, or they may be structured through the use of a pre-specified format that has been designed to ensure that the reflections provide evidence on the specific learning outcomes that are being assessed. In using these methods to assess CDC, the format could therefore require learners to structure their narratives or reflections in such a way that they record and reflect on the full range of competences that they have deployed across a range of situations or contexts, and how they adapted or adjusted the competences that they were using as those situations developed (p. 66).

Com efeito, devo destacar que, na última aula, após perguntar às crianças o que acharam da atividade (*Quotionary*) e se gostaram, recordo que as suas críticas foram muito positivas, pois todas elas gostaram e muitas referiram que o iriam guardar para mais tarde recordarem, devido às “frases bonitas”, às imagens e ao seu significado.

Na minha opinião, a avaliação do impacto do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica está interligada com a concretização dos objetivos inicialmente delineados e neste sentido penso que, quer os momentos de mobilização e desenvolvimento das competências comunicativas e de aprendizagem, quer os momentos de autorregulação das aprendizagens e quer ainda os momentos de promoção e desenvolvimento das competências de cidadania, foram bastante significativos, com resultados muito positivos.

Neste sentido, relativamente ao uso de histórias, estas favoreceram as aprendizagens tal como previsto nos resultados obtidos através dos questionários de autorregulação. Para além disto, as atividades promovidas foram um estímulo positivo na aprendizagem dos valores de cidadania e na

promoção da interculturalidade, as crianças mostraram-se muito participativas, envolvidas e interessadas, como se pode verificar pelos resultados obtidos dos questionários de autorregulação.

Penso, portanto, que este projeto é a prova de que é possível aliar as aprendizagens linguístico-comunicativas e as aprendizagens de cidadania no mesmo espaço e com sucesso. Como professor, penso que este projeto foi levado a bom cabo, porque a minha filosofia de vida e de ensino espelha os valores de cidadania que promovi durante o projeto: “Teachers who themselves act successfully in the everyday life of democratic and culturally diverse societies will best fulfil their role in the classroom” (Conselho da Europa, 2018, p. 77).

No que diz respeito às limitações da intervenção pedagógica, na minha opinião e no que toca à prática de sala de aula, numa fase inicial não consegui encontrar o equilíbrio entre a utilização da língua materna e a língua inglesa; porém com a contínua prática e com os conselhos da supervisora da UM, penso que consegui fazer com que a língua inglesa imperasse nas instruções e interações com as crianças, na linha do que defendem Dias & Mourão (2005):

Deverá haver uma capacidade de mudança do código linguístico durante as aulas: podem acontecer situações que impliquem que o professor use a Língua Portuguesa criteriosamente para apoiar, mediar, disciplinar e até brincar e, por isso, é importante que os professores compreendam até que ponto o inglês pode ser usado para maximizar o seu valor comunicativo. O inglês deve ser predominante (p.26).

Outro aspeto menos positivo tem a ver com a gestão do tempo. Algumas das atividades planificadas não as pude concluir em tempo útil e tiveram de ser terminadas em aulas subsequentes. Assim, aprendi que *less is more*, isto é, deveria, por um lado ter planificado menos atividades e, por outro, ter explorado mais profundamente outras atividades. Para além disto, o impacto na comunidade foi nulo, mas tenho a consciência que poderia ter dinamizado atividades inerentes ao meu projeto que fossem capazes de abranger, incluir e mobilizar a comunidade escolar. Tal não se sucedeu, principalmente, por estar demasiadamente focado na prática de sala de aula.

Em conclusão, devo destacar que o desenvolvimento do projeto de intervenção tornou-se numa oportunidade bastante relevante ao nível do meu crescimento profissional, na medida em que me permitiu, de forma sustentada, não só com recurso a autores cujo pensamento e investigação são preponderantes neste campo, como também a processos de investigação pedagógica. Procurei compreender a forma como poderei no futuro continuar a explorar e desenvolver uma abordagem de aprendizagem centrada no aluno, que promova também as competências para uma cultura democrática no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerações finais

Neste momento estou a dar os últimos passos da grande caminhada que foi o mestrado em ensino de Inglês no 1º CEB. Em termos profissionais penso que iniciei a jornada como uma pessoa com uma visão estreitada sobre o ensino e terminarei outra, com uma visão muito mais alargada. Para me ajudar a trilhar este percurso tenho de destacar as docentes/supervisoras que ministraram as aulas e seminários na Universidade do Minho e que espelharam sempre o profissionalismo, excelência, rigor científico e empatia para com os alunos, o que fez com que me sentisse motivado durante esta formação. E foi aí que tive a oportunidade de aprender, explorar e contactar com diferentes abordagens pedagógicas, políticas europeias acerca da aprendizagem em LE e teorias relacionadas com a prática pedagógica que desconhecia e que me alargaram os horizontes em termos académicos e profissionais. O trabalho, debate e discussão de ideias em grupo também foram preponderantes para mim, pois ajudaram-me a aprofundar e interiorizar de uma forma integral as metodologias de ensino de Inglês a crianças.

Para além disto, pude pôr em prática no estágio o que aprendi na universidade e construir as bases para ultrapassar alguns dos desafios que emergem deste mestrado, como o processo de investigação-ação inerente ao projeto de intervenção, devido à sua complexidade, detalhe e rigor. Relativamente a este aspeto, penso que me tornei um professor mais reflexivo no que diz respeito às minhas práticas pedagógicas, capaz de promover, desenvolver e avaliar competências linguísticas e de cidadania, com capacidade também para recolher e analisar informação contribuindo desta forma para a regulação das aprendizagens das crianças. Tornei-me ainda competente ao ponto de analisar o impacto das minhas ações pedagógicas de forma a poder melhorá-las continuamente.

O impacto do desenvolvimento deste projeto está interligado com a concretização dos objetivos inicialmente delineados. Neste âmbito, penso que os objetivos foram concretizados com sucesso, apesar das limitações; por outro lado, julgo que o projeto teria um impacto maior caso se desenvolvesse num espaço de tempo mais alargado. Outro aspeto que procurei ter sempre em conta ao longo do projeto foi, como refere Allwright (2015), “The quality of life in the classroom” (p. 30). Em relação a este aspeto essencial ao processo ensino-aprendizagem, penso que consegui, desde a primeira sequência didática até à última, estabelecer uma relação empática com as crianças e criar um ambiente em que as crianças mostraram envolvimento, motivação, interesse, participação e interajuda. Por outro lado, penso que consegui também promover uma aprendizagem centrada no aluno, onde este pôde desenvolver, não só a sua criatividade e pensamento crítico face a temas

pertinentes, como também a capacidade metacognitiva associada à regulação das suas próprias aprendizagens, possibilitando assim a sua melhoria.

Como disse outrora Mahatma Gandhi: “Devemos ser a mudança que queremos no mundo” e neste sentido penso que através do meu projeto intitulado “Promoção de valores de cidadania na aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, contribuí em larga medida para uma educação que visa a compreensão empática e mútua entre as pessoas de pertenças e culturas diferentes; para o desenvolvimento de uma cidadania inclusiva tendo em conta um perfil de base humanista associada à dignidade humana como valores fundamentais e contribuí, igualmente, para a consciencialização da importância da proteção ambiental e do desenvolvimento sustentável urgentes tendo em conta o presente panorama ecológico mundial. Desta forma, penso que este potencial foi despertado nas crianças para que possam transformar a sociedade e o mundo num lugar melhor, fazendo-me acreditar assim num futuro risonho.

Referências

- Allwright, D. (2015). Putting 'understand' first in practitioner research. In Dikilitaş, K., Smith, R., & Trotman, W. (Eds), *Teacher-researchers in action* (pp. 19-36). Faversham (UK): IATEFL.
- Bamford, A. (2003). What is visual literacy?. *The Visual Literacy White Paper* (pp. 1-8). Australia: Art and Design University of Technology, Sydney.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research* (2nd Ed.). London: Routledge Farmer.
- Câmara et al (António, P., Francisco, T., Helena, F., Helena, G., Isaura, V., Joaquim, P., ... Sílvia, C.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clare, A. (2017). The power of video. In K. Donaghy, & D. Xerri, (Eds), *The image in English, language teaching* (pp. 33-42). Malta: ELT Council.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa [versão portuguesa].
- Council of Europe. (2008). White paper on intercultural dialogue: "*Living Together As Equals in Dignity*". Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2016a). Competences for democratic culture. *Living Together As Equals In Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2016b). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework Of Competences For Democratic Culture*, Volume 3: Guidance for implementation, Strasbourg.
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education and the future. In N. Graves (Ed.), *Education and the Environment* (pp. 141-155). London: World Education Fellowship.
- Dias, A. & Mourão, S. (2006). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas partilhadas*. Porto: Edições Asa.
- DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais de Inglês do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Donaghy, K. (2014). *How can film help you teach or learn English?* Acedido em 2 de Abril de 2020, em <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english>
- Ellis, G. & Brewster J. (2014). *Tell it Again!* – the storytelling handbook for primary english language teachers (3rd Ed.). British Council.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- GTEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na europa* – Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor. Dublin: Authentik.
- Laevers, F. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings - A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Lenz, C. (2020). Competences for democratic culture – Towards new priorities in European educational systems?. In A. Raiker, M. Rautiainen, B. Saqipi, (Eds.), *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe* (pp. 17 – 33). New York: Routledge.
- Martins, G., et al. (2017). Carlos, G., Joana, B. José, P., José, C., Luísa, S., Maria, ... Sónia, R.,. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, M. (2019). *Intercultural mediation through picturebooks*. *Comunicação e Sociedade*, special vol., 163-183.
- Nussbaum, B. (2003). African Culture and Ubuntu - Reflections of a South African in America. *Perspectives*, 17 (1), 1-12.
- Paraskeva, J. & Moreira, M. (2020). Itinerant curriculum theory in the making – Towards alternative ways to do alternative forms of teacher education. In A. Raiker, M. Rautiainen, B. Saqipi, (Eds.), *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe* (pp. 125 - 143). New York: Routledge.
- Smith, R. (2015). Exploratory action research as workplan: Why, what and where from?. In K. Dikilitaş, R. Smith & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 37 - 45). Faversham (UK): IATEFL.
- UNESCO. (2016). Declaração de Incheon: Educação 2030: Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos. Disponível em [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declara_o_de_Incheon.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declara_o_de_Incheon.pdf)

Legislação Referenciada

Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, Presidência do Conselho de Ministros.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário Inicial

My Opinion about learning English

1. Gostas de aprender Inglês?

Sim Não Mais ou menos

2. Achas que aprender Inglês é ... (circula e pinta as palavras mais importantes para ti)

Divertido Aborrecido Fácil Difícil Útil Inútil

3. Que tipo de atividades mais gostas?

Ouvir histórias Jogar jogos Cantar canções Ver vídeos

4. Nas aulas de Inglês espero aprender ... (marca com um X o que consideras mais importante ou menos importante)

	 MUITO IMPORTANTE	 POUCO IMPORTANTE
A falar, ler e escrever em Inglês		
Sobre vários países e culturas		
A refletir sobre o que aprendo		
A sentir-me feliz		
A ajudar os meus colegas		
A trabalhar em equipa		
A dar opiniões e sugestões sobre as aulas		
Para ter boas notas nos testes		

5. Responde à seguinte pergunta: "O que farias para tornar o Mundo melhor?"



Anexo 2: Questionário de autorregulação da primeira sequência didática



Time to think...



Pensa sobre a nossa aula e completa as seguintes tabelas.

1. Indica as tuas respostas com um X.

		Sim	Algumas vezes	Não
1	Gostei da aula.			
2	Participei nas atividades.			
3	Aprendi coisas novas.			
4	Aprendi a pensar sobre temas importantes.			
5	Ajudei os meus colegas quando trabalhamos juntos.			

2. Gostaste das seguintes atividades? Pinta as estrelas.

Atividades	Sim	Mais ou menos	Não
Cootie Catcher	☆	☆	☆
The Recycling Story	☆	☆	☆
Worksheets	☆	☆	☆
Quotionary	☆	☆	☆

3. O que podes fazer para proteger o planeta? / What can you do to protect the planet?

Anexo 3: Questionário de autorregulação da segunda sequência didática



Time to think...



Pensa sobre as nossas aulas e completa as seguintes tabelas.

1. Indica as tuas respostas com um X.

		Sim	Algumas vezes	Não
1	Gostei das aulas.			
2	Particpei nas atividades.			
3	Apreendi coisas novas.			
4	Apreendi a pensar sobre temas importantes.			
5	Ajudei os meus colegas quando trabalhamos juntos.			

2. Gostaste das seguintes atividades? Pinta as estrelas.

Atividades	Sim	Mais ou menos	Não
Animal Groups	☆	☆	☆
Animal Cards	☆	☆	☆
Incredible India video	☆	☆	☆
Story - <i>The brave little parrot</i>	☆	☆	☆
Kindness video	☆	☆	☆
Kindness Counts	☆	☆	☆
Quotionary	☆	☆	☆

3. O que aprendeste com a história? – "*The brave little parrot*".

4. Que dificuldades sentiste?

Anexo 4: Questionário de autorregulação da quarta sequência didática



Time to think...



Pensa sobre as nossas aulas e completa as seguintes tabelas.

1. Indica as tuas respostas com um X.

		Sim	Algumas vezes	Não
1	Gostei das aulas.			
2	Participei nas atividades.			
3	Aprendi coisas novas.			
4	Aprendi a pensar sobre temas importantes.			
5	Ajudei os meus colegas quando trabalhámos juntos.			

2. Gostaste das seguintes atividades? Pinta as estrelas.

Atividades	Sim	Mais ou menos	Não
Food memory game	☆	☆	☆
Group work – healthy or unhealthy menu	☆	☆	☆
Healthy or Unhealthy - worksheet	☆	☆	☆
The cake video	☆	☆	☆
Ubuntu story	☆	☆	☆
Quotionary	☆	☆	☆

3. O que aprendeste com a história – “Ubuntu”?

4. Que dificuldades sentiste?

Anexo 5: Planificação da primeira sequência didática

DIDACTIC SEQUENCE			
School	EB1	Teacher	Alexandre Pimenta
		Class	4 th grade
Unit (if applicable)	Unit 1: Let 's protect the planet!	Lesson/s Date/s	Lesson: 5 18/10/2019 Lesson: 6 18/10/2019
Theme/Title	Let 's save the Planet!		
Project objectives (if applicable)	Promote citizenship skills associated with the Human Rights and Democratic culture. Valuing and promoting environmental and sustainability awareness. Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation.		
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural
	<ul style="list-style-type: none"> • What can you do to protect the planet? • I can recycle ... • I can pick up litter • I can ' t litter • I can turn off the tap • I can switch off the lights • I can plant a tree 	<ul style="list-style-type: none"> • Recycle • Reuse • Reduce • React • Containers • Glass bottles • Plastic bottles • Litter • Compost heap • Batteries • Paper • Tap • Bottle caps 	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	Citizenship Education
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions. CC2: Developing new vocabulary. CC3: Creating short sentences. CC4: Understanding simple instructions. CC5: Understanding a story.	LC1: Activating previous knowledge LC2: Analysing and categorizing words LC3: Listening to Instructions LC4: Fostering creativity LC5: Developing critical thinking LC6: Reflecting on language learning	<ul style="list-style-type: none"> • Values: Environmental awareness. • Attitudes: Responsibility; Civic mindedness. • Skills: Critical thinking; Listening and observing. <p>Knowledge and critical understanding of the world: Environment; Sustainability.</p>
Evaluation (if applicable)	Informal dialogue with the children about the impact of the values and self-regulation questionnaire. Observation of children's communicative performance		

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	(Lesson 5) 1. The Human footprint Then T tells children to pay attention to the interactive board, in order to visualize a Ppt presentation. T and children talk critically about the main ideas of the presentation. T asks children to guess the theme that they will discuss. T introduces the notion of ecological footprint.	1		PowerPoint	10'
	2. What can you do to protect the planet? T shows some flashcards related to the 4Rs of environmental sustainability (Recycle, Reuse, Reduce and React) and asks children if they know those symbols. T and the children talk about the symbols and then T explains the meaning. T puts the flashcards on the board and labels each one. Next, T asks the children: What can you do to protect the planet? After that, the T writes the question on the board in order to brainstorm some answers.	2	1/2	Flashcards	20'
	3. The Cootie catcher T tells children that they're going to play a game, but first they will have to make it. T shows the final product and explains what it is. Then T hands out copies in order to make the game. T gives the instructions orally about the folding process. After that T tells children that they will have to complete the game by creating some questions/sentences in it. Once children have finished, they play in pairs.	3/4	3	Worksheets	20'
	(Lesson 6) 1. The Recycling Story T tells children that they will visualise and listen to a story. T reads the story aloud. T pauses the story in order to ask some questions to the children, checking understanding.	5		Powerpoint	10'
	2. Time to work! T tells children that they are going to do an activity related to the story. T hands out the worksheet and explains the activity. Children work in pairs. T corrects the activity orally.	7	1	Worksheets	15'
3. Matching is fun! T tells children that on the back of the page of the previous activity there is another activity. T explains the activity to children that involves matching some objects to its corresponding container. Then children work in pairs. T corrects the activity orally.			1	Worksheets	15'
4. The quote of the day T introduces the concept of Quotionary to the children and explains what it is for. T asks children to look at the image and to talk about its relation with what they've learned. The quote can be done in Portuguese, translated and written on the board by the T. Children work in pairs. T tells children to glue the worksheet containing the Quotionary on their notebooks, because it will be necessary for the following lessons.	3	4/5	Worksheets	20'	
5. Time to think! T explains the reason behind the self-regulation worksheet and its importance. T asks the children to think and write	1	6	Worksheets	10'	

	<p>about their learning experience on the self-regulation worksheet. T asks for volunteers that would like to hand out the worksheets containing the self-regulation worksheet. After that, T collects the children's self-regulation worksheet.</p>				
--	--	--	--	--	--

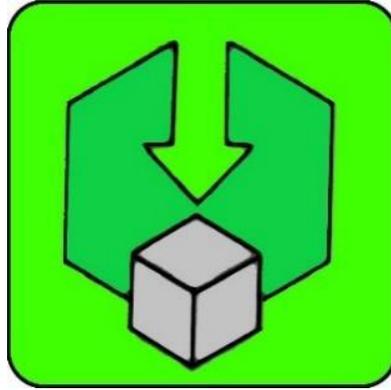
Anexo 6: The Human footprint - Power Point



Anexo 7: 4 R's Flashcards



Recycle



Reduce

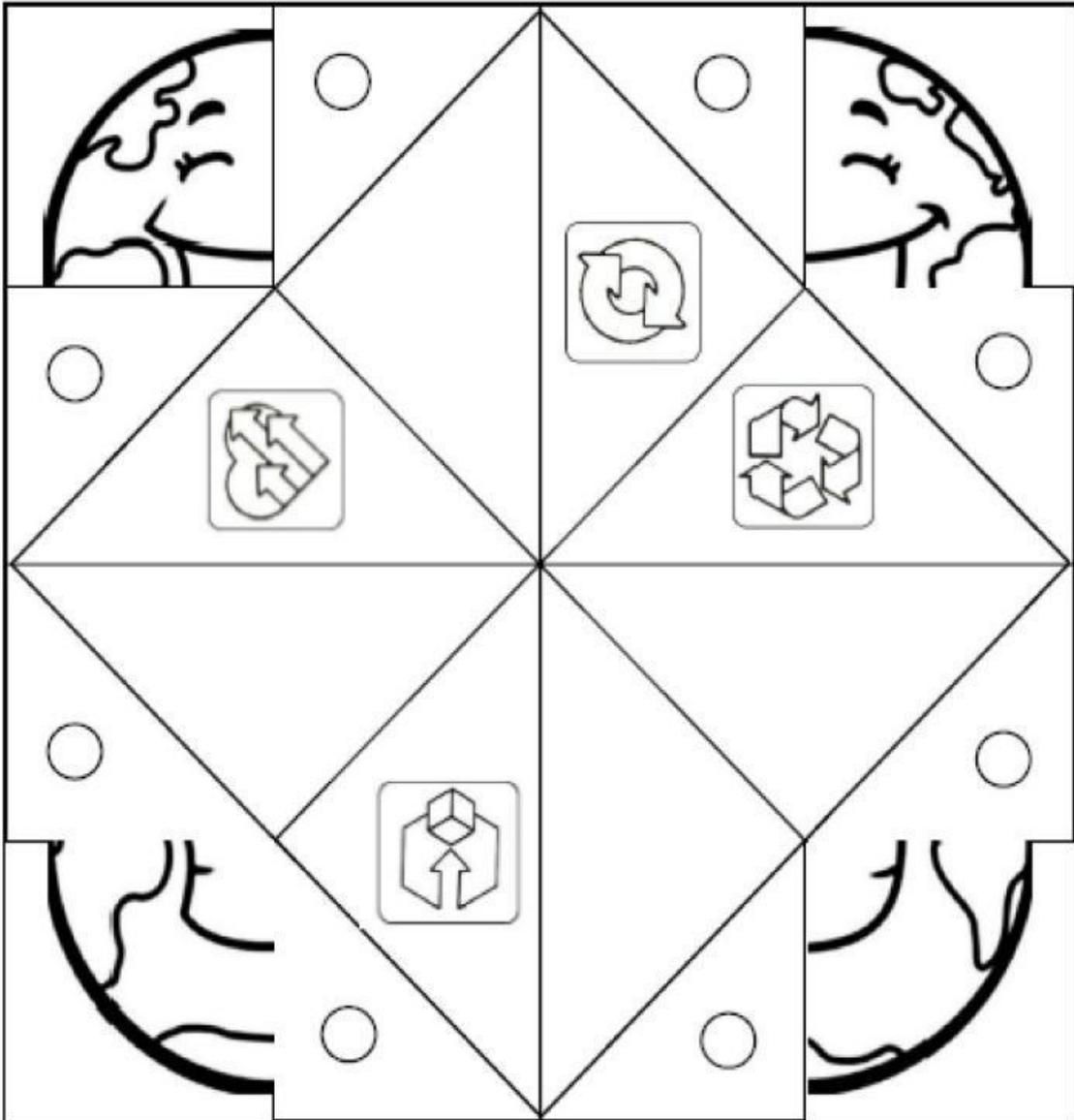


React



Reuse

Anexo 8: The Cootie catcher



Anexo 9: The recycling story – PowerPoint



Anexo 10: Worksheet - Time to work!

The Recycling Story

1. Listen to the story and do the following activities.



Activities for the story

- Scenes 1 and 2:** colour the rubbish. Colour the paper yellow, the plastic bottles blue and the glass bottles green.
- Scene 3:** draw paper in the container.

Scene 4: draw glass bottles in the container.

Scene 5: draw plastic bottles everywhere.

Scene 6: label the bins.

Source: The Teacher's Magazine.

RECYCLING

Colour the containers and write the correct word inside the labels.

PLASTIC PAPER ALUMINIUM

Then match the objects with the corresponding container.



a detergent bottle



a yogurt cup



a plastic bottle



a tin



a coke can



a newspaper



a milk carton



a magazine

Anexo 11: Planificação da segunda sequência didática

DIDACTIC SEQUENCE			
School	EB1	Teacher	Alexandre Pimenta
		Class	4 th grade
Unit (if applicable)		Lesson/s	Lesson: 8-9 06/12/2019
		Date/s	Lesson: 10-11 13/12/2019
Theme/Title	The wildlife discovery!		
Project objectives (if applicable)	Promote citizenship skills associated with the Human Rights and Interculturality. Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation.		
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural
	<ul style="list-style-type: none"> Where do animals live? In the Jungle/Forest/Sea/River/Antarctic/ Hive. What can animals do? It can fly/ run/slither/swim/walk/climb/jump. It can ' t fly/ run/slither/swim/walk/climb/jump. What do animals eat? Meat/Leaves/Fish/Plants/Fruits/Insects/Pollen. 	<ul style="list-style-type: none"> The wild animals. Animal groups: Amphibians, Birds, Mammals, Insects, Reptiles, Fish. Crocodile. Dolphin. Giraffe. Hippo. Monkey. Tiger. Bear. Lion. Elephant. Penguin. Shark. Fox. Eagle. Kangaroo. Parrot. Deer. Frog. Whale. Snake. Bee. Kindness. 	<ul style="list-style-type: none"> Indian culture Religious beliefs
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	Citizenship Education
	CC1: Answering simple short questions about animals. CC2: Understanding when someone speaks about animals in simple, short sentences. CC3: Using the alphabet to look up a name in a dictionary. CC4: Naming wild animals. CC5: Writing some information about animals. CC6: Understanding the names of some animals. CC7: Writing words to fill in simple sentences. CC8: Exploiting visual information.	LC1: Activating previous knowledge LC2: Using a dictionary LC3: Developing cooperative learning LC4: Listening to Instructions LC5: Fostering creativity LC6: Developing	<ul style="list-style-type: none"> Values: Cultural Diversity. Attitudes: Openness to cultural otherness and to other beliefs; world views and practices. Skills: Critical

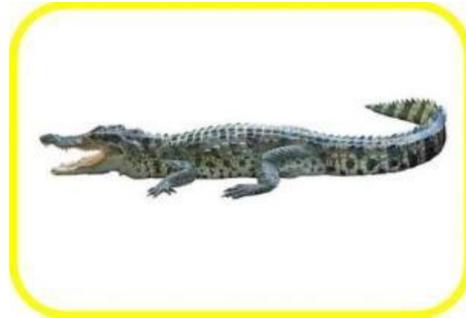
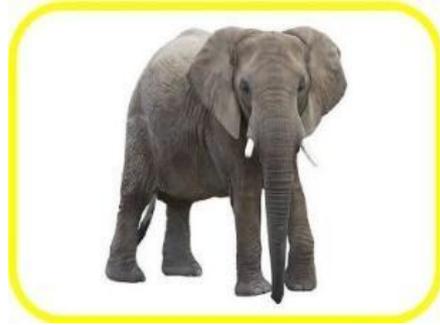
	CC9: Understanding a story. CC10: Developing new vocabulary. CC11: Creating short sentences.	critical thinking LC7: Reflecting on language learning	thinking; Listening and observing. Empathy; Kindness. • Knowledge and critical understanding of the world: Culture.
Evaluation (if applicable)	Informal dialogue with the children about the impact of the values and self-regulation questionnaire. Observation of children's communicative performance		

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	(Lesson 8) 4. The wild animals T shows some flashcards containing wild animals and asks children if they know them. T displays the flashcards on the board and asks children to guess the theme that they will discuss.	1/6	1	Flashcards Board	15'
	5. The animals groups T tells children that animals are divided in six groups and asks them if they know those groups. T shows the animal groups and displays them on the board. T tells children that they will work in small groups. T hands each group a sheet of paper containing a group. T explains that each group must write in the sheet a minimum of three animals and a maximum of five for the assigned animal group. Children must complete the activity with the help of a dictionary and with the help of the T. When children finish the activity, they will present their animal group to the class. Finally, with the help of T, children will make a poster containing each group's work.	2/3/4	2/3	Paper Cardboard Dictionary	30'
	6. Animal profile T explains that they will be filling a table while watching a presentation. T tells children that that table will be important in order to do the following activity.	5/6	4	Worksheets Power-point	30'
	(Lesson 9) 7. Animal discovery T tells children that they will work in pairs. T randomly hands out each children a card containing a wild animal. The card has two faces. On one side of the card there is the picture of the animal and its profile. On the other side of the card there is a blank space and the fields of the profile are also blank. Each child must discover the animal of the other by asking for info in order to complete the blank spaces. T exemplifies with a child in front of the board. Children must draw the animal on the card and colour it. Finally, T asks children what was the wild animal that they discovered.	5	1	Cards	30'
	8. It's Wildlife! T hands out a worksheet entitled The Wild Animals. T	7	1	Worksheets	15'

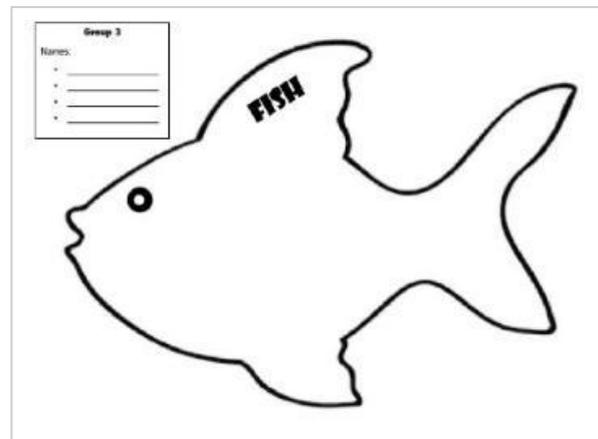
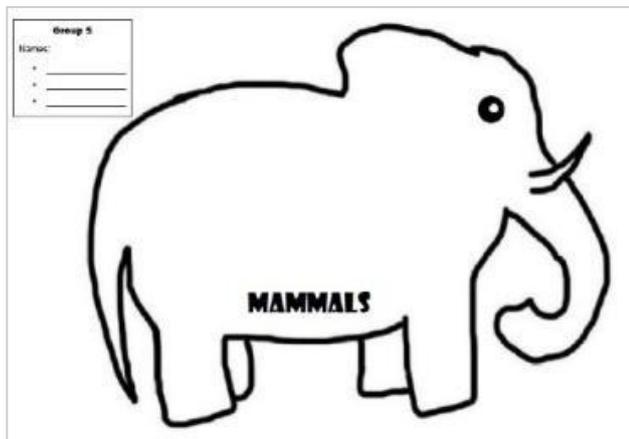
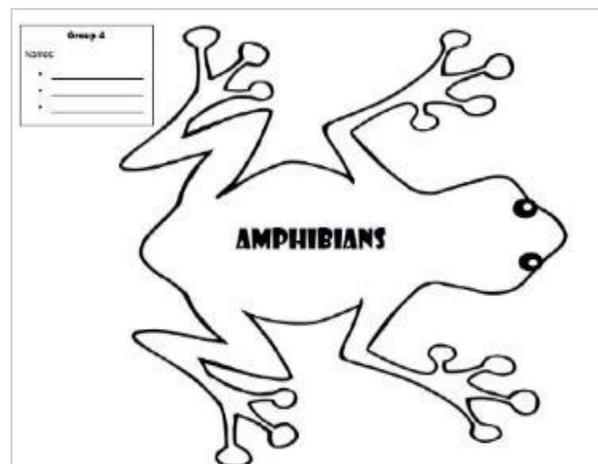
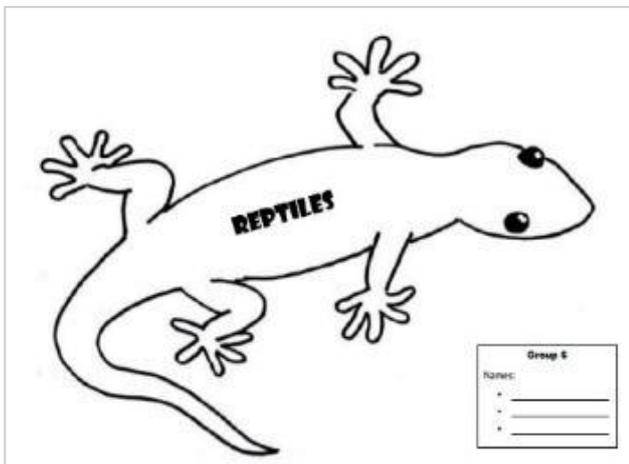
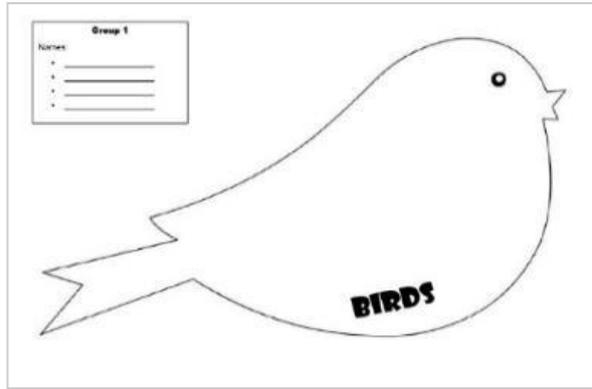
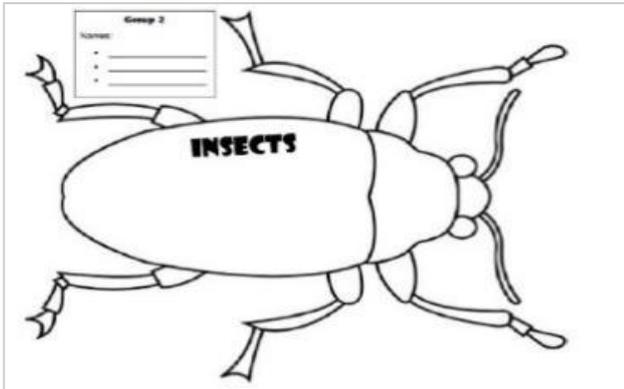
	explains that children must complete the sentences with words from the box in the upper part of the page. T reminds children that they must use the habitats only once for each sentence but the abilities can be used more than once.				
	(Lesson 10) 1. The wild animals: Review T asks children what they've learnt. T hands out a worksheet entitled The wild Animals. T explains that children must complete the sentences with words from the box in the upper part of the page. T reminds children that they must use the habitats only once for each sentence but the abilities can be used more than once. At the end T collects the worksheets.	7	1	Worksheets	15'
	2. Incredible India T tells children that they'll be listening to an Indian story about a parrot. T shows a world map and asks children if they know where India is located and then T asks children if they have ever been to India. After that T tells children that they'll be watching a video about India that it's called Incredible India. T writes the title on the board and asks children what they know about India and Indian culture. Children copy the result of the brainstorming activity into their notebooks. Next, T shows the video and after that asks children what the main differences of India's culture are in comparison to ours.	8	6	Power-Point Board Video	15'
	3. Story time: The brave little parrot T tells children that they'll be listening to a story called The brave little parrot. T shows the cover of the story and explores the title and the cover. T reads the story expressively while the illustrations of the story are projected. When the story is finished T asks children to retell the story in their mother tongue.	9		Power-Point Printed story text	15'
	4. The parrot: psychological profile T puts a flashcard containing a picture of a parrot on the board in order to do a brainstorming activity about the parrot's main psychological features. T translates the words and writes them on the board.	10		Flashcard Board	10'
	(Lesson 11) 1. Kindness in action T asks children to give some examples of kindness that they have done or that they do daily. Next, T shows the video. At the end T asks children to give some examples similar to those they saw in the video. T informs children that the video was made by a non-profit organization called Life Vest Inside and explains what that organization does.	8		Video	15'
	2. Kindness counts T hands out a chart that contains several examples of kindness that children can do on a daily basis. T explains the objective of the chart and tells children to write and draw an item on the chart. The activity is done in pairs. T helps children translate the sentences.	11		Worksheet	15'
	3. The quote of the day	11	5/6	Worksheet	30'

	T asks children to look at the image and to talk about its relation with what they've learned. The quote can be done in Portuguese, translated and written on the board by the T. Children work in pairs. T tells children to glue the sheet containing the Quotionary in their notebooks.				
	<p>4. Time to think!</p> <p>T asks the children to think and write about their learning experience on the self-regulation chart. T asks for volunteers that would like to hand out the paper sheets containing the self-regulation chart. After that, T collects the children's self-regulation worksheet.</p>		6	Worksheet	5'

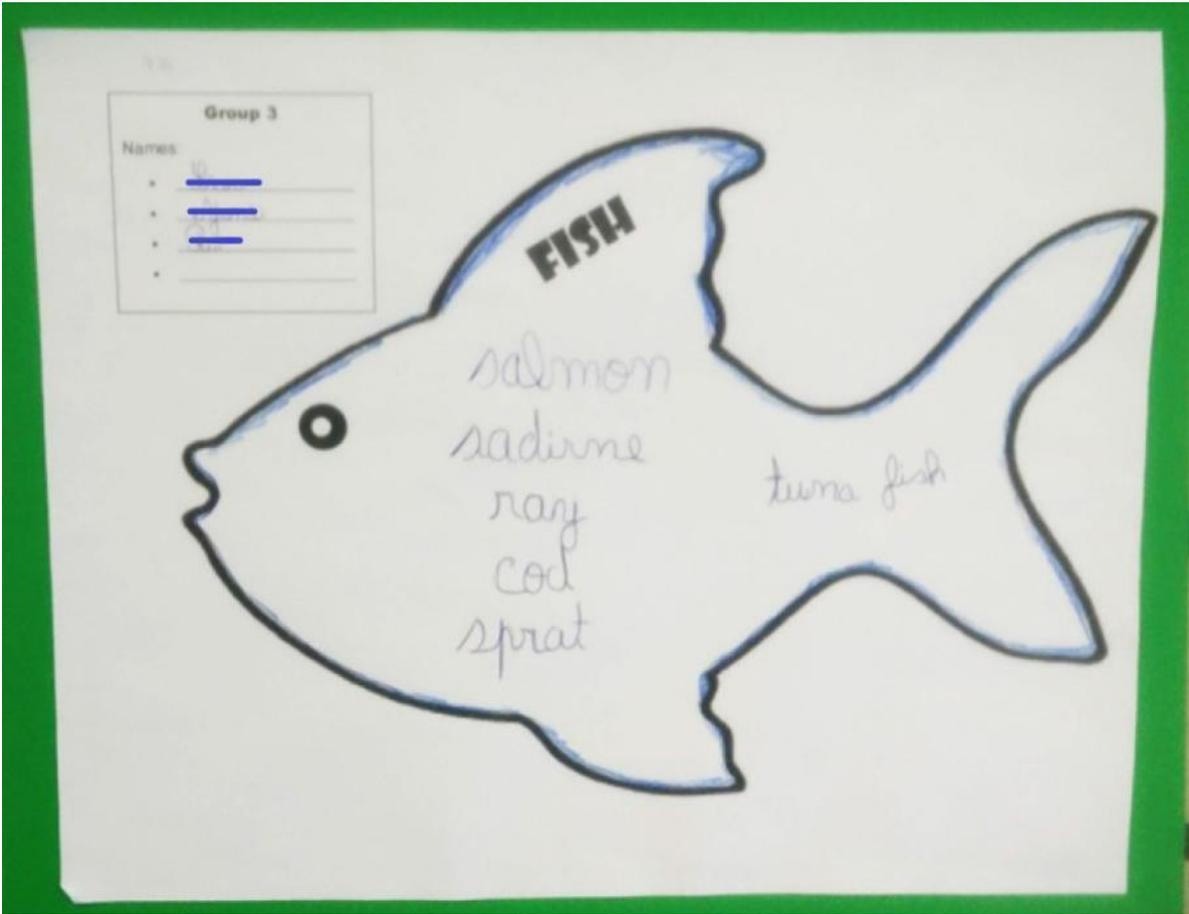
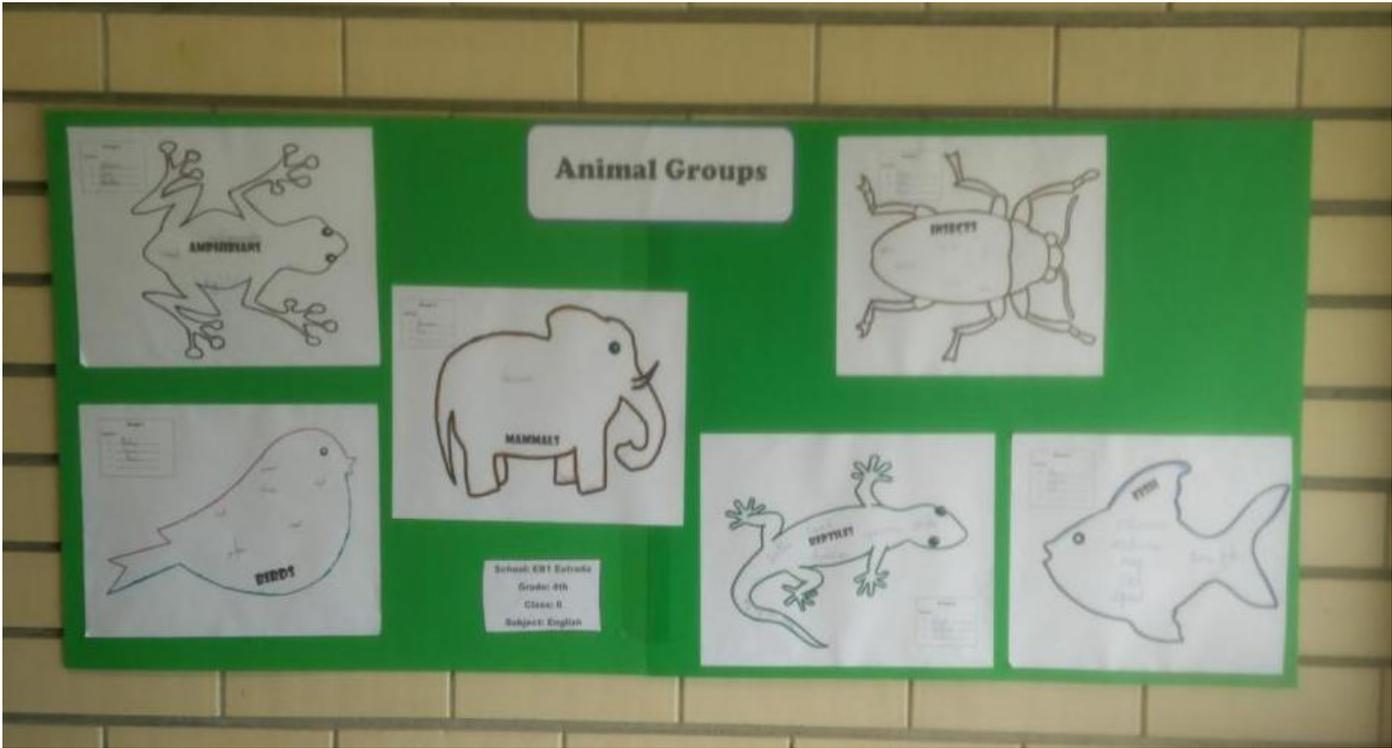
Anexo 12: The wild animals - Flashcards



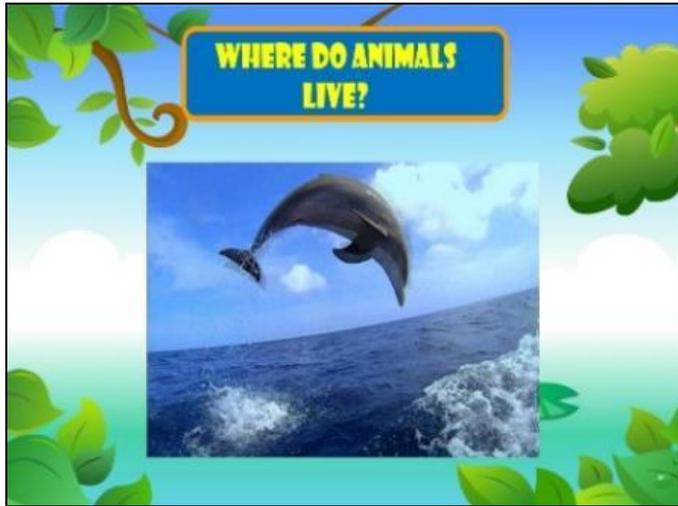
Anexo 13: The animals groups



Anexo 14: The animals groups – Produto final



Anexo 15: Animal profile – PowerPoint



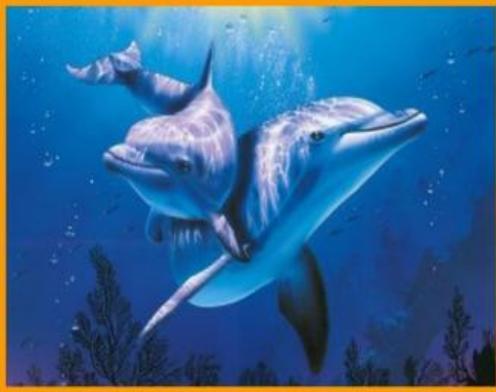
Habitat:
Jungle and River

Abilities:
Swim

Food: Meat

Name: Crocodile

A slide with a green background and palm leaves. It features a photo of a crocodile in a river. To the right of the photo are three stacked boxes with text: "Habitat: Jungle and River", "Abilities: Swim", and "Food: Meat". Below the photo is a box with the text "Name: Crocodile".



Habitat: Sea

**Abilities:
Swim**

Food: Fish

Name: Dolphin



**Habitat:
Savannah**

**Abilities:
Run**

Food: Leaves

Name: Giraffe



**Habitat:
Jungle and
River**

**Abilities:
Swim**

Food: Grass

Name: Hippo



**Habitat:
Jungle**

**Abilities:
Climb and
Jump**

**Food: Plants
and Fruits**

Name: Monkey



**Habitat:
Forest**

**Abilities:
Fly**

**Food:
Plants and
Fruits**

Name: Parrot



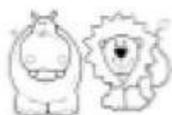
**Habitat:
River**

**Abilities:
Jump and
Swim**

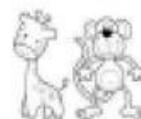
**Food:
Insects**

Name: Frog

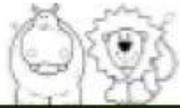
Anexo 16: Animal profile



Animal Profile



Animal	Name	Habitat (Where do animals live?)	Abilities (What can animals do?)	Food (What do animals eat?)
	Crocodile		Swim	
		Sea		Fish
		Savannah	Run	
	Hippo			Grass
			Climb and Jump	
		Forest		
				Fish and Fruits
	Lion			Meat
		Savannah and Forest		
			Walk and Swim	

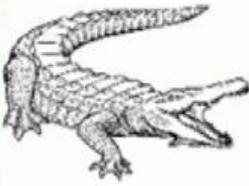


Animal Profile



Animal	Name	Habitat (Where do animals live?)	Abilities (What can animals do?)	Food (What do animals eat?)
		Sea		
				Meat
		Forest		
	Kangaroo			
				Plants and Fruits
			Run	
		River		
			Swim	
	Snake			Meat
			Fly	

Anexo 17: Animal discovery – Alguns exemplos

	
Name: Crocodile	Name:
Group: Reptiles	Group:
Colour: Green	Colour:
Food: Meat	Food:
Habitat: Jungle and River	Habitat:
Abilities: Swim	Abilities:

	
Name: Giraffe	Name:
Group: Mammals	Group:
Colour: Black and Yellow	Colour:
Food: Leaves	Food:
Habitat: Savannah	Habitat:
Abilities: Run	Abilities:

	
Name: Monkey	Name:
Group: Mammals	Group:
Colour: Brown	Colour:
Food: Plants and Fruits	Food:
Habitat: Jungle	Habitat:
Abilities: Climb and Jump	Abilities:

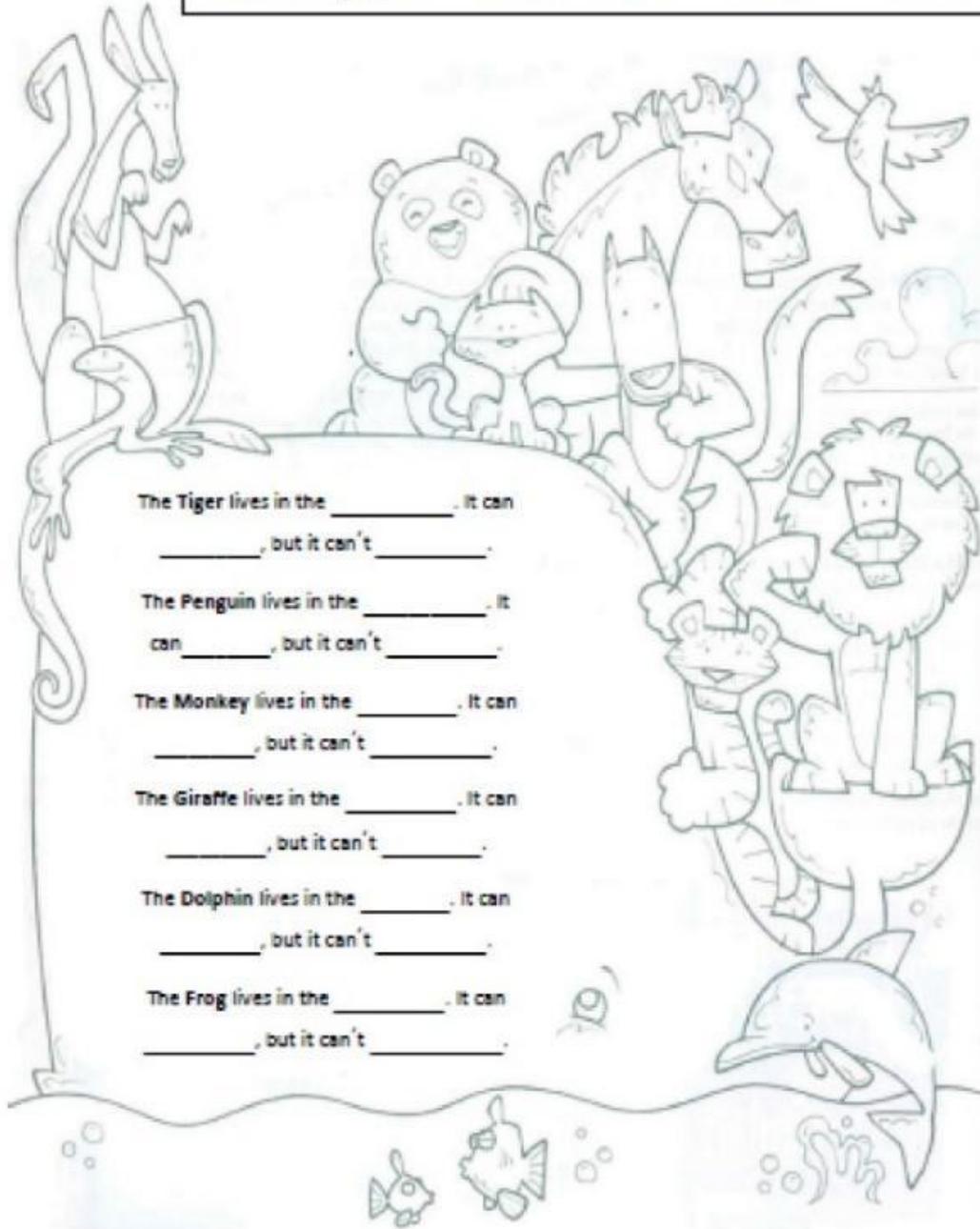
	
Name: Whale	Name:
Group: Mammals	Group:
Colour: Blue	Colour:
Food: Fish	Food:
Habitat: Sea	Habitat:
Abilities: Swim	Abilities:

Anexo 18: The wild animals review

The Wild Animals

1. Write and complete.

fly	run	swim	climb	jump	
savannah	jungle	forest	sea	river	antarctic



The Tiger lives in the _____. It can _____, but it can't _____.

The Penguin lives in the _____. It can _____, but it can't _____.

The Monkey lives in the _____. It can _____, but it can't _____.

The Giraffe lives in the _____. It can _____, but it can't _____.

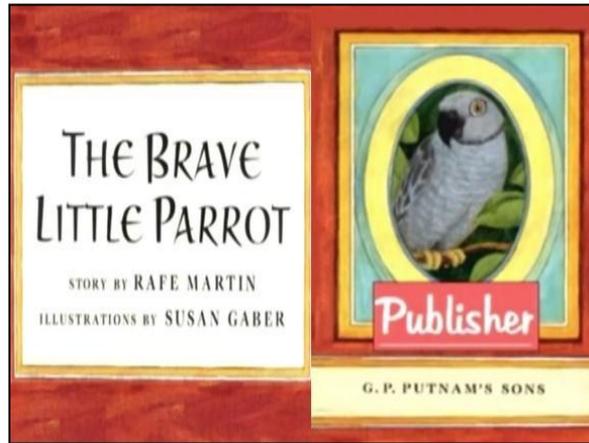
The Dolphin lives in the _____. It can _____, but it can't _____.

The Frog lives in the _____. It can _____, but it can't _____.

Name: _____

Date: ____/____/____

Anexo 19: Story Time: The Brave Little Parrot – PowerPoint



Anexo 20: Worksheet - Kindness counts

Kindness Counts



Share my school objects with a friend.



Read a story to a friend.



Be kind when playing.



Help my teacher.



Cheer up a sad friend.



Hug a friend.



Make a gift for a friend.



Anexo 21: Planificação da terceira sequência didática

DIDACTIC SEQUENCE			
School	EB1	Teacher	Alexandre Pimenta
Class	4 th grade		
Unit (if applicable)	4. Let 's eat healthy food!	Lesson/s Date/s	Lesson: 15 17/01/2020 Lesson: 16 17/01/2020
Theme/Title	It 's a delicious lesson!		
Project objectives (if applicable)	Promote citizenship skills associated with the Human Rights and Interculturality.		
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural
	<ul style="list-style-type: none"> What 's this? It 's a ... Do you like ...? Yes, I do/ No, I don 't. For breakfast we have ... 	<ul style="list-style-type: none"> Food. Cake. Soup. Crisps. Cheese. Fish. Hamburger. Spaghetti. Rice. Soda. Eat. Drink. Healthy. Unhealthy. Meals. Breakfast. Lunch. Dinner. Snack. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifying people from a different country and culture.
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	Citizenship Education
	CC1: Answering simple short questions about food. CC2: Understanding when someone speaks about food in simple, short sentences. CC3: Using the alphabet to look up a name in a dictionary. CC4: Naming food items. CC5: Writing some information about food. CC6: Developing new vocabulary. CC7: Creating short sentences. CC8: Exploring visual information.	LC1: Activating previous knowledge LC2: Using a dictionary LC3: Developing cooperative learning LC4: Memorizing LC5: Listening to Instructions LC6: Developing critical thinking	<ul style="list-style-type: none"> Values: Valuing cultural diversity. Attitudes: Openness to cultural otherness; world views and practices. Skills: Critical thinking; Listening and observing; Empathy. Knowledge and critical understanding of the world: Culture.
Evaluation (if applicable)	Informal dialogue with the children about the impact of the values. Observation of children's communicative performance.		

Sequence development	Steps	CC	LC	Materials	Time
(Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	(Lesson 15) 1. It's delicious! T writes the title Food on the board and brainstorms it by asking children what food items they know. Children copy the result of the activity into their notebooks.	1/2/4	1	Board Notebooks	15'
	2. The food memory game T shows some flashcards containing food items and asks children to name them. T also asks children if they like the food on the flashcard. Then T tells children that they will play a memory game about food. T explains that children must come to the board and find the matching pair of the food they pick. Children may play a second time.	4	4	Flashcards Board	20'
	3. Make your choice! T hands out a worksheet entitled Healthy or Unhealthy. T explains that children must do the first exercise by completing the table with words from the box in the upper part of the page. Then T explains that in exercise two children will work in pairs: they should interact with their colleague using the structure "Do you like...?", using food items know. In the third exercise children will write short sentences selecting food items from exercise one and using like and don't like.	1/5/7	5	Worksheets	20'
	(Lesson 16) 1. A Healthy Menu and An Unhealthy Menu T tells children that they will work in small groups. T introduces the meals of the day and the meaning of the terms healthy and unhealthy. T explains that each group must write on the worksheet food items for each meal and say whether it's a healthy or an unhealthy menu. Children must complete the activity with the help of a dictionary and with the help of the T. When children finish the activity, they will present their results to the class. Finally, with the help of T, children will make a poster containing each group's work.	3/6	2/3	Board Worksheets Dictionary Poster	40'
	2. The Cake – The power of giving T tells children that they will watch a video related with a food item that they learnt. At the end children will explore and discuss the main ideas of the video. Next, T hands out a paper strip containing the main idea of the video. Children will glue on their notebooks and will also translate into mother tongue.	7/8	6	Projector Notebooks	25'

Anexo 22: Flashcards - It´s delicious & Food memory game



Anexo 23: Worksheet - Make your choice!



HEALTHY OR UNHEALTHY



1. Write and complete.

Soup	Rice	Pizza	Crisps	Chocolate	Spaghetti	Fish
Cake	Meat	Cheese	Ice cream	Water	Hamburger	Soda

Healthy	Unhealthy
Other:	Other:

2. Choose food items from the table and ask your colleague: Do you like...?

3. Read and Write. Choose from the table above. Follow the example:

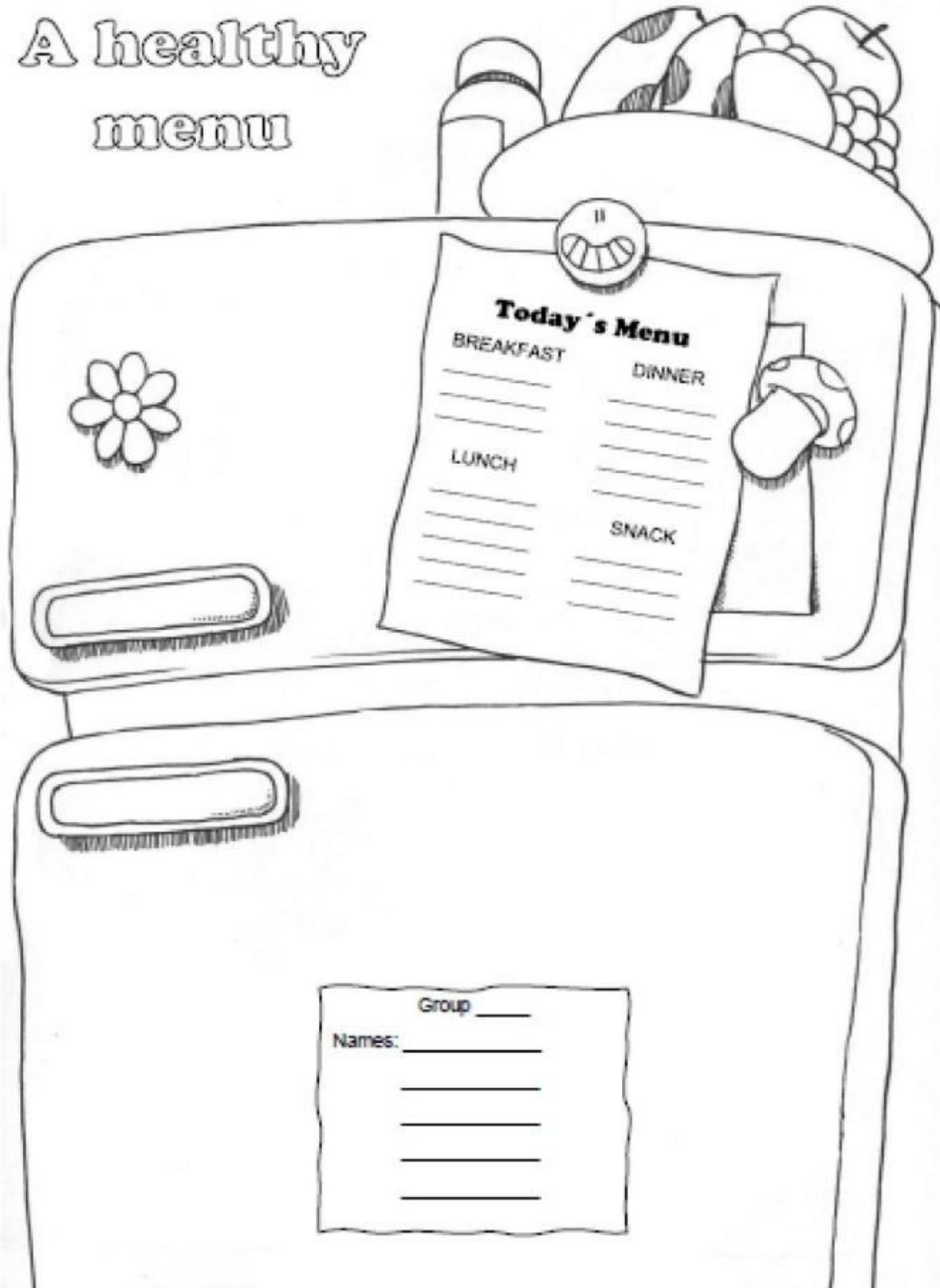
I like cake, but I don't like crisps _____

I like _____, but I don't like _____

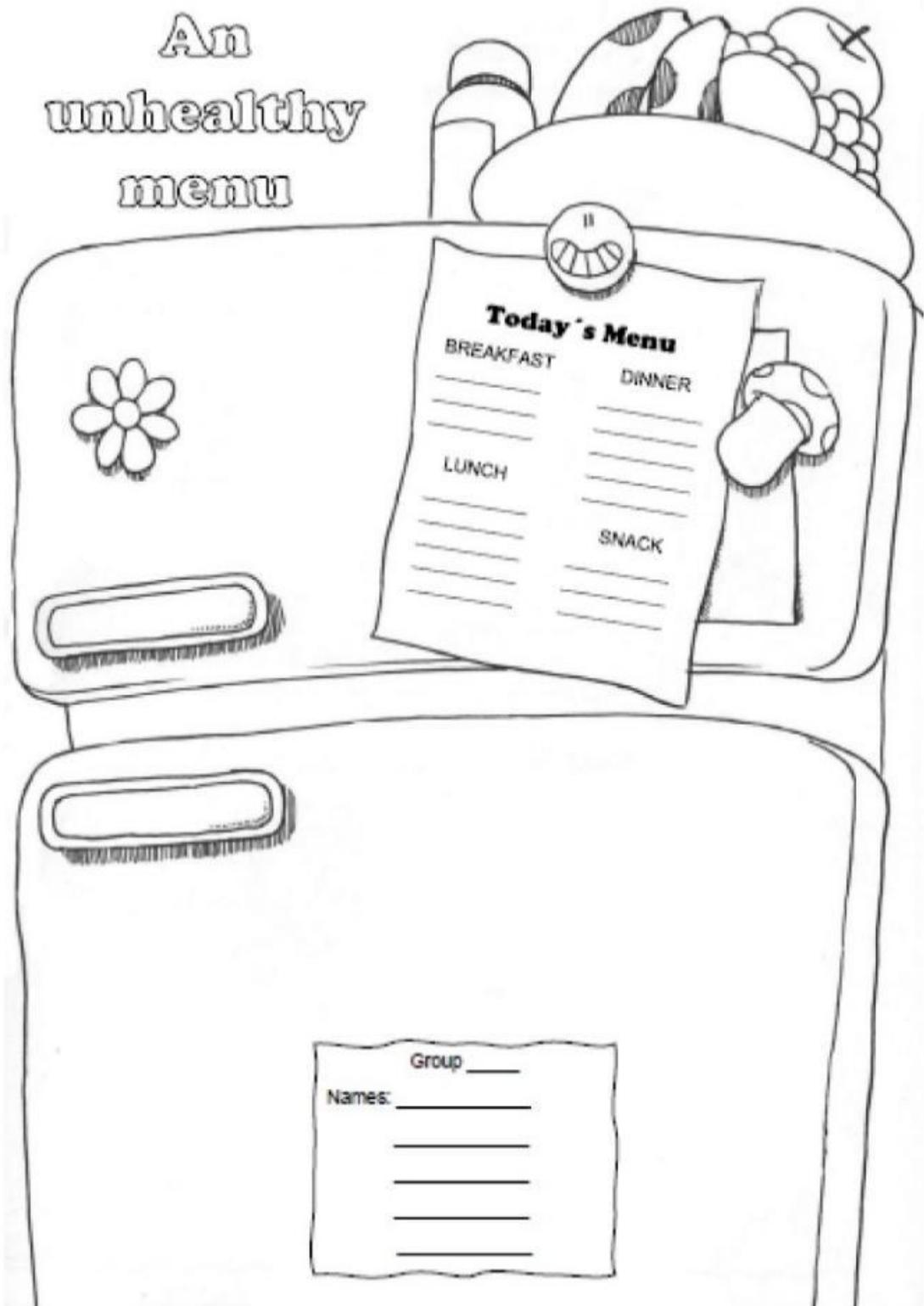
Name: _____ Date: _____

Anexo 24: A Healthy Menu and An Unhealthy Menu

A healthy menu



An unhealthy menu



Anexo 25: Healthy Menu and Unhealthy Menu - poster

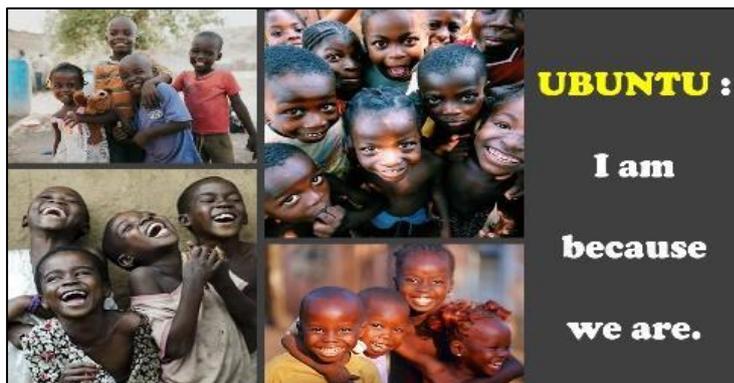
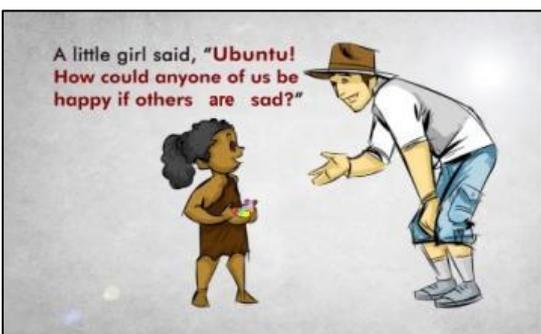
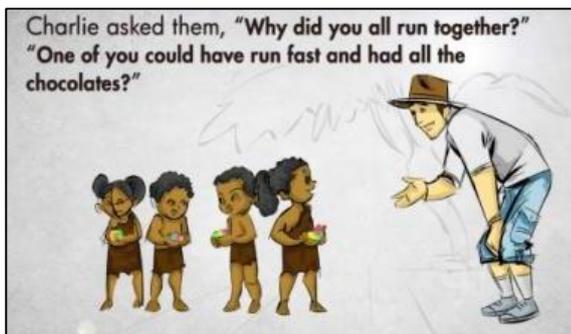
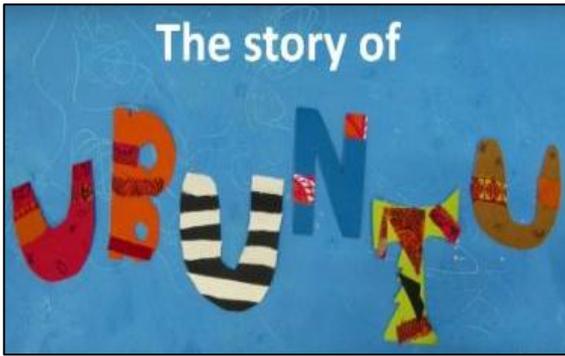


Anexo 26: Planificação da quarta sequência didática

DIDACTIC SEQUENCE					
School	EB1	Teacher	Alexandre Pimenta	Class	4 th grade
Unit (if applicable)			Lesson/s Date/s	Lesson: 18 31/01/2020 Lesson: 19 31/01/2020	
Theme/Title	I am because we are!				
Project objectives (if applicable)	Promote citizenship skills associated with the Human Rights and Interculturality. Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation.				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural		
	<ul style="list-style-type: none"> • What 's this? It 's a ... • Do you like ...? Yes, I do/ No, I don ' t. • What do you have for breakfast/lunch/dinner/snack? • I have ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Food. • Cake. • Soup. • Crisps. • Cheese. • Fish. • Hamburger. • Spaghetti. • Rice. • Soda. • Eat. • Drink. • Healthy. • Unhealthy. • Meals. • Breakfast. • Lunch. • Dinner. • Snack. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifying people from a different country and culture. 		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	Citizenship Education		
	CC1: Answering simple short questions about food. CC2: Exploiting visual information. CC3: Using the alphabet to look up a name in a dictionary. CC4: Creating short sentences CC5: Understanding a story with illustrations CC6: Matching words and sentences with pictures CC7: Retelling a story CC8: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions;	LC1: Activating previous knowledge LC2: Using a dictionary LC3: Fostering creativity LC4: Developing critical thinking LC5 Reflecting on language learning	<ul style="list-style-type: none"> • Values: Generosity • Attitudes: Sharing • Skills: Critical thinking; Empathy. • Knowledge and critical understanding of the world: Culture (African). 		
Evaluation (if applicable)	Informal dialogue with the children about the impact of the values. Observation of children's communicative performance.				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>(Lesson 18)</p> <p>1. Reviewing food items</p> <p>T shows some flashcards and asks children what food is in it and if they like it. T also asks about the meals children have and asks for examples of food that they eat in each meal.</p>	1	1	Flashcards	15
	<p>2. The Cake – The power of giving</p> <p>T tells children that they will watch a video related with a food item that they learnt. At the end children will explore and discuss the main ideas of the video. Next, T hands out a paper strip containing the main idea of the video. Children will glue on their notebooks and will also translate into mother tongue.</p>	2/3/4	2	Projector Notebooks Dictionary	15
	<p>3. The story of Ubuntu</p> <p>T will take the children outdoors and will tell them that they'll play a game. T will divide the class in two groups. T will display the children in a horizontal line and will put a present (candies) in a chair or bench 20 meters away from the children. T tells children that whoever reaches the chair first will get the present. When the game is finished T will bring back the class into the classroom. T tells children that they will watch and listen to a story called Ubuntu. T will read the story first time unstopped and then will read a second time with pauses in order to dialogue with children.</p>	5	4	Playground Projector Power-Point	30
	<p>(Lesson 19)</p> <p>4. Match and Order</p> <p>T hands out a worksheet containing an exercise related to the Ubuntu story. T explains that children must match the pictures with the sentences in the box and must also put the pictures of the story in the correct order.</p>	6/7		Worksheets	15
	<p>5. The quote of the day</p> <p>T asks children to look at one image and to talk about its relation with the Ubuntu story and its values. The quote can be done in Portuguese and translated and written on the board by the T. Children work in pairs.</p>	4	3/4	Quotionary Notebooks	20
	<p>6. Time to think!</p> <p>T asks the children to think and write about their learning experience on the self-regulation worksheet. Children hand out the self-regulation worksheets. After that, T collects the children's self-regulation worksheets.</p>	8	5	Worksheets	10
		<p>7. Give in to giving</p> <p>T tells children to think about the previous lessons and have a dialogue. T tells that they're going to see a short video that is related with citizenship values and to comment on it. Finally, T hands out an image to paste on the Quotionary and tells children to write a quote about it.</p>	2/4	3/4	Projector Quotionary Notebooks

Anexo 27: The story of Ubuntu – PowerPoint



Anexo 28: Worksheet - Match and order

Name: _____

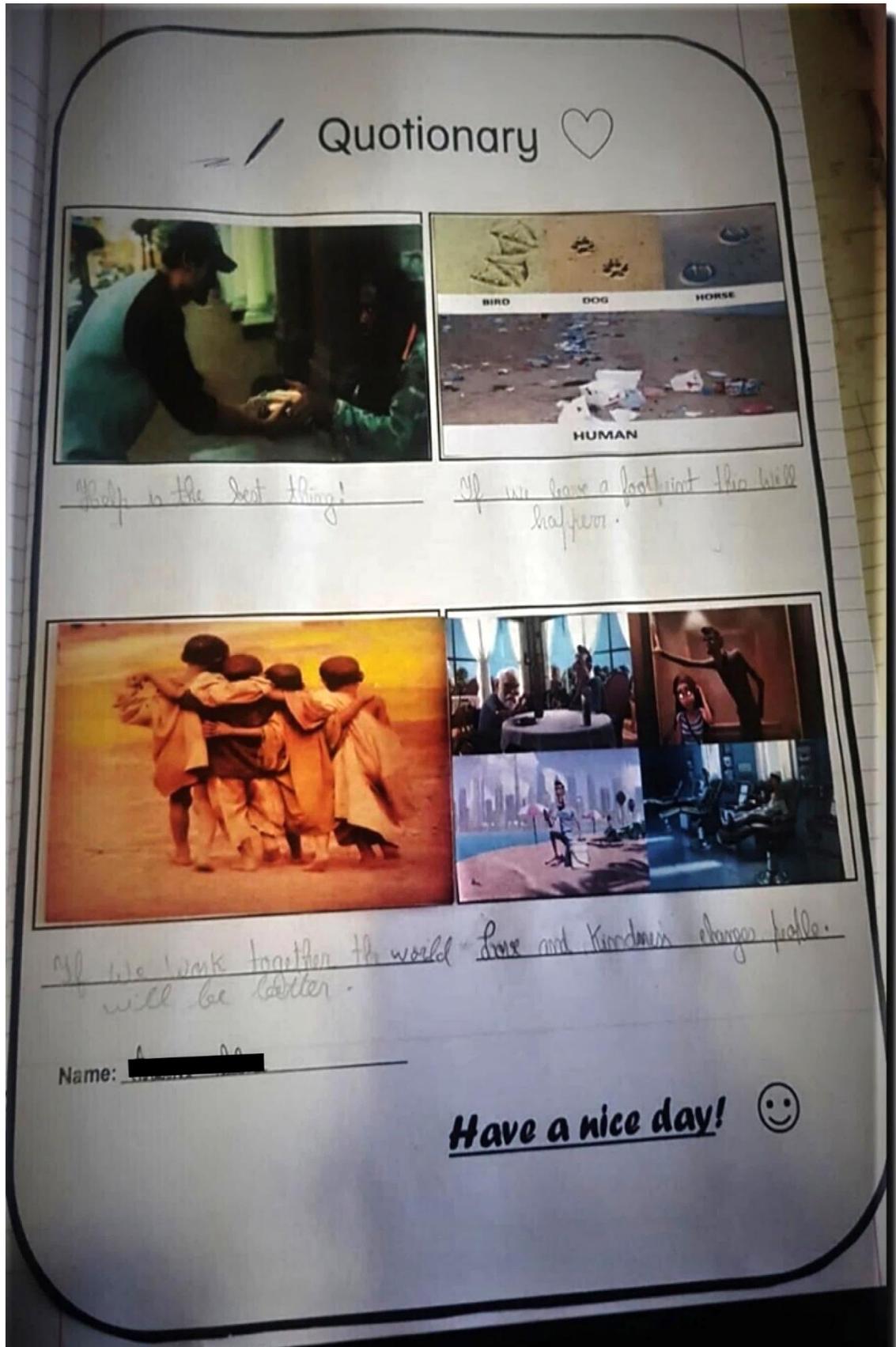
Date: _____

Ubuntu

1. Match and order.

1		Charlie buys a present.
<input type="checkbox"/>		Whoever reaches the tree first gets the present.
<input type="checkbox"/>		Charlie works in Africa.
<input type="checkbox"/>		Charlie loves being around children.
<input type="checkbox"/>		Children run together.
<input type="checkbox"/>		Children reach at the time.
<input type="checkbox"/>		Children share the chocolates.
<input type="checkbox"/>		Ubuntu! How could any of us be happy if the others are sad?

Anexo 29: Quotionary final – Alguns exemplos



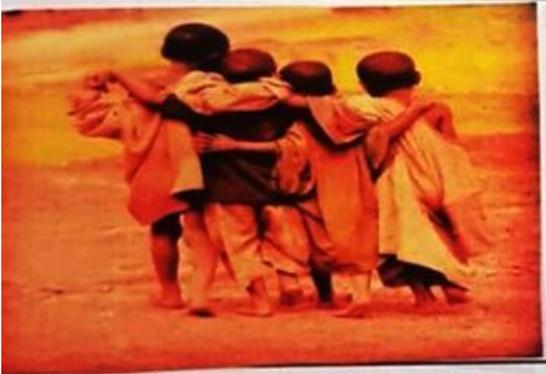
 Quotionary 



We should have a good heart.



We should diminish our ecological footprint.



If we work together the world will be better.



We can change the world if we want.

Name: 

Have a nice day! 



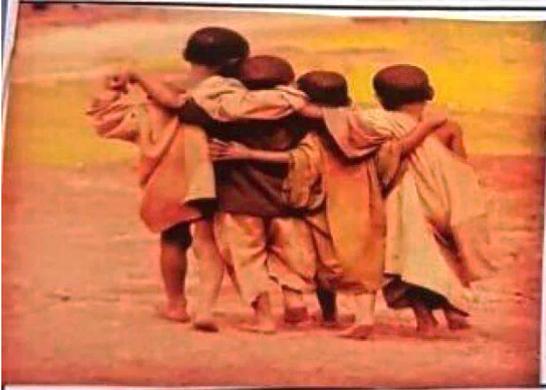
Quotionary



If we help people we will be happy



If we diminish our ecological footprint the world will be a better place



If we share we will be happy



We can change the world if we want

Name: _____

Have a nice day!



Anexo 30: Avaliação das competências linguístico-comunicativas

School	EB1	Class	
Unit	1- Let 's Protect the planet.	Lesson/s	
		Date/s	5-6 18/10/2019

NAME:	Spoken Reception (Listening comprehension)	Written Reception (Reading Comprehension)		Written Production
	Can understand a simple story with illustrations	Can understand simple sentences if read slowly and several times	Can match words and sentences with pictures	Can write words to label pictures
St1	✓	✓	✓	✓
St2	✓	✓	✓	✓
St3	✓	✓	✓	✓
St4	✓	✓	✓	✓
St5	✓	/	/	X
St6	✓	✓	✓	✓
St7	✓	✓	✓	✓
St8	✓	✓	✓	✓
St9	✓	✓	✓	✓
St10	/	/	/	/
St11	✓	✓	✓	✓
St12	✓	✓	✓	✓
St13	✓	✓	✓	✓
St14	✓	✓	✓	✓
St15	✓	✓	✓	✓
St16	✓	✓	✓	✓
St17	✓	✓	✓	✓
St18	X	X	X	X

Yes:

Partial: /

No: X