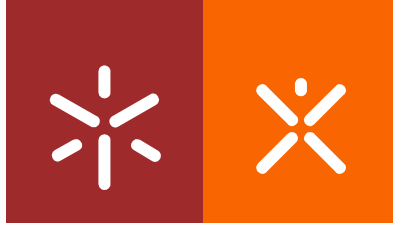


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruna Marisa Ferreira de Oliveira Domingues

***Storytelling*: uma ferramenta de ensino
e aprendizagem da língua Inglesa
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

abril de 2019



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruna Marisa Ferreira de Oliveira Domingues

***Storytelling: uma ferramenta de ensino
e aprendizagem da língua Inglesa
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
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes
Ferreira Vieira**

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.



Atribuição
CC BY

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

Agradecimentos

A concretização deste Mestrado representa uma das etapas mais importantes de todo um percurso de formação. No entanto, não estive sozinha ne

ste projeto e por isso gostaria de agradecer a todas as pessoas que de forma direta ou indireta me auxiliaram a superar cada etapa até chegar a este momento.

Gostaria de agradecer a grande ajuda do Prof. Dr. Carlos Azevedo (Prof. Catedrático na FLUP), que me auxiliou com tanto carinho a tratar das burocracias de candidatura ao mestrado. Graças à sua ajuda indispensável, consegui realizar tudo a tempo. Um exemplo de Professor e ser humano. Grata.

Um obrigada enorme às minhas amigas-irmãs, Helena Vila Cova e Telma Teles de Carvalho pelo companheirismo, ajuda, amizade e a uma dedicação fora deste mundo. Acima de tudo, pelo amor que nos une desde 1989. Sem vocês a meu lado, sem a vossa força e amparo, tudo teria sido mais difícil.

À Prof.^a Dr.^a. Flávia Vieira e à Prof.^a Dr.^a Maria Alfredo pela orientação, disponibilidade, atenção e incentivo sempre prestados de boa vontade, mesmo quando o tempo era escasso. Um agradecimento ainda maior pela ajuda incondicional no momento em que a minha vida passou por uma “tempestade” e, mesmo assim, a compreensão e auxílio foram extraordinários.

Ao meu orientador cooperante, Prof. Rui Faria, só tenho a agradecer a sua total dedicação desde o primeiro dia. Grata por me ter aceite como estagiária nas suas turmas, por me orientar com carinho, profissionalismo, boa disposição e, acima de tudo, por me motivar nos momentos de maior obstáculo. Aprendi muito, obrigada!

Ao Agrupamento de Escolas e às crianças das turmas em que estagiei, que sempre me acolheram tão bem, e tornaram possível a concretização do meu projeto.

Ao meu querido avô Joaquim, que me auxiliou com tudo durante a minha estadia em Portugal. Sem ele, não teria as condições reunidas para realizar este mestrado. Pelo amor que sempre me demonstrou a vida toda e pelo orgulho que tem em mim, um muito obrigada. Também um agradecimento à minha avó Soledade, que mesmo não estando já entre nós, me ensinou que nunca devemos desistir do que amamos, e que tenho uma força enorme dentro de mim. Essa força, és tu. Amo-te.

À minha filhota, o meu mundo, por me mostrar mesmo tão pequenina, que é possível alcançar os nossos sonhos, mesmo com dificuldades. E por se mostrar tão compreensiva quando a mamã tinha que se ausentar para ensinar os meninos (como ela dizia).

Por último, mas o mais importante, ao amor da minha vida, o meu marido Márcio, que nestes últimos doze anos incentivou este meu sonho de ser Professora, e cultivou durante todos estes anos as sementes certas para que a nossa vida propiciasse as melhores condições para que eu pudesse dedicar-me a cem por cento à licenciatura e agora ao mestrado. Pelos sacrifícios que sempre fez para que eu me pudesse sentir realizada profissional e emocionalmente. Amo-te cada dia mais, algo que não imaginaria ser possível. É uma honra partilhar a minha vida e os meus sonhos contigo.

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.

Assinatura: Bruna Marisa Ferreira de Oliveira Domingues

Data: Abril de 2019

Storytelling: uma ferramenta de ensino e aprendizagem da língua Inglesa
no 1ºCiclo do Ensino Básico

Resumo

Desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio, integrada no Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, o presente relatório apresenta o meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, intitulado “*Storytelling: uma ferramenta de ensino e aprendizagem da língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*”.

A principal finalidade deste projeto de investigação-ação foi auxiliar as crianças a aprender e compreender a língua inglesa de uma forma mais descontraída e divertida através do uso de histórias. Os seus objetivos foram: identificar perceções iniciais das crianças relativamente à aprendizagem da língua e ao uso de histórias, explorar o uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem, desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem com o uso de histórias e avaliar o impacto do uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem da língua.

O projeto foi desenhado no 2º semestre do ano letivo de 2017/18, com uma turma de 3ºano, sendo desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo de 2018/19 com uma turma diferente de 4º ano. No desenvolvimento do projeto procedi à aplicação de uma estratégia pedagógica-investigativa que integrou a recolha de dados através do uso de questionários que me deram feedback sobre a metodologia aplicada e a aprendizagem das crianças.

A estratégia metodológica utilizada revelou-se muito apreciada pela turma, que demonstrou grande prazer nas aulas, e concluiu-se que o conto de histórias auxilia de forma mais lúdica a aprendizagem da língua Inglesa. As atividades estimularam as crianças a quererem aprender mais, ao mesmo tempo que os envolvia plenamente nas aulas. Com base nos resultados desta experiência, recomenda-se que o *storytelling* seja mais desenvolvido nas escolas, não só por criar momentos mágicos, mas também porque as crianças se motivam e por consequência aprendem mais e melhor. Este tipo de envolvimento tem alguns benefícios a nível pedagógico, como maior interação, aumento do gosto pela leitura, incentivo da escrita e até mesmo a vontade da criança interpretar as personagens. Tudo isto promove uma boa aprendizagem.

Palavras Chave: desenvolvimento de competências, ensino de inglês no 1º CEB, *storytelling*

Storytelling: a tool for promoting English teaching and learning in primary education

Abstract

This teaching report was developed within the practicum of the Master's Degree in English Teaching in the 1st Cycle of Primary Education at the University of Minho. It describes my supervised Pedagogical Intervention Project, entitled “Storytelling: a tool for promoting English teaching and learning in primary education”.

The main purpose of this action research project was to help the child learn and understand the English language in a more relaxed and fun way through the use of stories. Its objectives were: to identify children's initial perceptions regarding language learning and the use of stories, to explore the use of stories as a strategy for engaging children in learning, to develop self-regulation skills, and to evaluate the impact of using stories as a strategy for enhancing language learning.

The project was designed and developed in the second semester of 2017/18 with a 3rd grade class and in the first semester of 2018/19 with a different class of 4th graders. To develop the project, I used a pedagogical-research strategy that included data collection questionnaires to get feedback on the approach and the children's learning.

The methodological strategy was very appreciated by both 3rd and 4th graders, which showed great pleasure during the classes. I concluded that storytelling helps children learn the English language in a more playful way. The activities stimulated children to want to learn more, while engaging them fully in class. Based on the results of the project, I believe that storytelling should be more developed in schools, not only for creating magical moments, but also because children get motivated and consequently learn more and in a better way. This kind of engagement has some pedagogical benefits, such as an increased interaction, an increased interest for reading, encouragement for writing, and even the child's willingness to interpret the story's characters. All this combined promotes good and effective learning.

Keywords: English teaching in primary education, skills development, storytelling

Índice

Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Gráficos.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Fundamentação do projeto.....	4
1.1 Ensino do Inglês no 1º CEB.....	4
1.2 O uso de histórias	6
1.3 O desenvolvimento de competências de autorregulação	11
Capítulo 2 – Contexto e plano de intervenção.....	16
2.1 Contextos de intervenção.....	16
2.2 Plano geral de intervenção	21
Capítulo 3 – Desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção	24
3.1 Introdução ao projeto na turma do 3º ano	24
3.2 Desenvolvimento do projeto na turma do 4º ano	28
3.2.1 Sequência didática “Let´s learn the rhyming words and the homophones”	29
3.2.2 Sequência didática “Learning English through stories”	33
3.2.3 Sequência didática “Rehearse and play!”	41
3.2.4 Síntese avaliativa de projeto	43
Conclusões.....	45
Referências Bibliográficas	50
Anexos	52
Anexo 1: Planificação - Sequência Didática do 3ºano.....	52
Anexo 2: Questionário Inicial 3ºano.....	54

Anexo 3: Worksheet nr.1	55
Anexo 4: Worksheet nr.2	56
Anexo 5: Planificação -1ª Sequência Didática do 4ºano	58
Anexo 6: Imagem “ <i>What rhymes with...?</i> ”	61
Anexo 7: Flashcards com as palavras – “ <i>Match the words that rhyme</i> ” (Jogo de grupos)	62
Anexo 8: Worksheet Place the right homophones	63
Anexo 9: Worksheet “ <i>Draw to complete</i> ”	64
Anexo 10: Questionário Final da 1ª Sequência	65
Anexo 11: Planificação - 2ª Sequência Didática do 4ºano	66
Anexo 12: Sequence Cards.....	69
Anexo 13: Dvd do Filme: “ <i>Room on the Broom</i> ”	70
Anexo 14: Worksheet “ <i>Room on the broom quiz</i> ”	71
Anexo 15: Questionário Final da 2ª Sequência	73
Anexo 16: Planificação - 3ª Sequência do 4ºano	74
Anexo 17: Play lines	76
Anexo 18: Questionário Final da 3ª Sequência	78

Índice de Figuras

Figura 1 - Capa do livro usado com a turma de 3ºano	1
Figura 2 - Capa do livro usado com a turma do 4ºano	2
Figura 3 - Grelha de observação.....	18
Figura 4 - Espiral de ciclos da IA (Coutinho et al., 2009).....	22
Figura 5 - Resultados do questionário inicial (turma do 3º ano).....	25
Figura 6 - Flashcards usados em aula	26
Figura 7 - Resultados do questionário de autoavaliação (introdução ao projeto).....	27
Figura 8 - 1ª parte resultados questionário inicial, 4ºano	28
Figura 9 - 2ª parte resultados questionário inicial, 4ºano	29
Figura 10 - Video de palavras que rimam (exemplo)	30

Figura 11 - Exemplo de dicionário da história de um aluno	31
Figura 12 - Vídeo sobre palavras homófonas (exemplo)	32
Figura 13 - Adereços usados na interpretação da história	35
Figura 14 - Vídeo explicativo sobre penfriends	37
Figura 15 - “Penfriend letter” preenchida por dois alunos, 4º ano	37
Figura 16 - Os alunos a preencher a “penfriend letter”	38
Figura 17 - Respostas dos alunos ingleses	38
Figura 18 - Magic Pen usada na atividade	39
Figura 19 - Ensaio da turma	42
Figura 20 - Representação da peça (Dragão encurrala a bruxa)	42

Índice de Quadros

Quadro 1 - Utilizador Elementar (QECR)	5
Quadro 2 - Objetivos e estratégias do projeto	21
Quadro 3 - Quadro de competências (1ª sequência)	29
Quadro 4 - Quadro de competências (2ª sequência)	34
Quadro 5 - Quadro de competências (3ª sequência)	41
Quadro 6 - Quadro avaliativo de projeto	44

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resultados da 1ª sequência didática	33
Gráfico 3 - Resultados da 2ª sequência didática	40
Gráfico 4 - Resultados da 3ª sequência didática	43

Introdução

O projeto de intervenção pedagógica que apresento, inserido no âmbito do Estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, teve como finalidade a promoção da aprendizagem da língua Inglesa através do conto de histórias, ou o *storytelling*, como é conhecida esta estratégia. Realizei os dois semestres de estágio em dois Agrupamentos distintos, em escolas do 1º CEB do concelho da Póvoa do Varzim, numa turma de 3º ano e numa turma de 4º ano.¹

O projeto teve como objetivos: identificar perceções iniciais das crianças relativamente à aprendizagem da língua e ao uso de histórias, explorar o uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem, desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem com o uso de histórias e avaliar o impacto do uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem da língua. O projeto foi desenhado no 2º semestre do ano letivo de 2017/18, com a turma de 3º ano, sendo desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo de 2018/19 com uma turma diferente de 4º ano. No desenvolvimento do projeto procedi à aplicação de uma estratégia pedagógica-investigativa que integrou a recolha de dados através do uso de questionários de autorregulação que me deram feedback sobre a metodologia aplicada e a aprendizagem das crianças.

No 2º semestre do ano letivo de 2017/18, o primeiro contacto com o ensino primário foi sobretudo dedicado à observação de aulas, sendo que implementei duas aulas no âmbito do projeto. Nesta turma, usei o livro "*There's a monster in your book*", de Tom Fletcher (figura 1). É um livro que considerei ideal para alunos de 3º ano, porque é interativo e convida as crianças a descobrir a magia que acontece a cada página, especialmente porque são elas que falam com o monstro adorável que vive no livro.

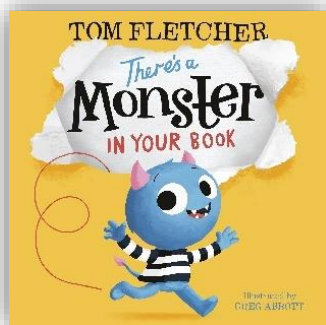


Figura 1 - Capa do livro usado com a turma de 3º ano

¹ A mudança de escola ficou a dever-se ao facto de o orientador cooperante ter mudado de escola em 2018/19 e se ter optado por continuar o trabalho de estágio com o mesmo orientador, embora com uma turma diferente.

Na segunda fase do meu estágio, na turma do 4ºano, decidi usar o livro de Julia Donaldson “*Room on the Broom*” (figura 2). É uma história muito engraçada, contada em verso, e que envia uma mensagem de amizade e união, cativando as crianças com as ilustrações magnificas de Axel Scheffler. Optei por uma abordagem alongada em torno desta história, tendo planeado e desenvolvido atividades dirigidas a diversas competências do uso da língua.

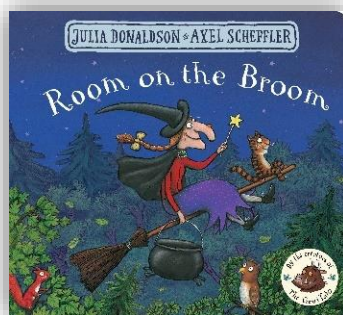


Figura 2 - Capa do livro usado com a turma do 4ºano

Não foi difícil para mim decidir implementar o conto de histórias nas turmas com quem trabalhei, pelo simples facto de que as crianças adoram livros de histórias e ser apresentadas a novos mundos. A estratégia de *storytelling* apresenta diversas potencialidades na aprendizagem da língua inglesa, como sublinha Ellis (2014) numa entrevista dada ao British Council, UK:²

Storybooks can act as a springboard for a wide variety of activities to develop children's English language skills and bring other areas of the curriculum to life, through the theme or content of the book. They are also very motivating as they exercise children's imaginations and appeal to different interests and learning styles. Storytelling is a shared social experience and provokes a response of laughter, sadness, empathy, excitement and anticipation, all of which encourage social and emotional development.

² <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-teach-children-english-using-illustrated-storybooks>

Mourão, em entrevista ao Helbling Readers blog³, em 2016, realçou a importância que as ilustrações contribuem para o desenvolvimento da língua:

For me the magic of picturebooks is their authenticity in relation to both the pictures and the words, and the opportunities both these codes provide language learners for authentic response and language use. Picturebooks bring so much to the language classroom – amazing illustrations in a range of styles, media and techniques and beautiful language using words and expressions rarely encountered in a coursebook or a reader. However it's more than that – picturebooks need both the illustrations and the words to create meaning, and this means that learners need to read the illustrations as well as read (or listen to) the words, they have to put the two together and interpret what they mean as a whole.

Neste trabalho, proponho-me a mostrar como o uso de histórias em sala de aula pode promover uma aprendizagem dinâmica que envolve o aluno. Enquanto implementava o meu projeto tinha como prioridade encorajar as crianças a fazerem perguntas e a falarem do que sentiam sobre o que ali experienciavam. Acredito que ler é a maneira perfeita da criança expandir o seu vocabulário, pois mesmo quando ela não entende uma palavra, pergunta o seu significado, ao perguntar vai aprender e ser esclarecida. Por outro lado, a criança torna-se mais criativa e imaginativa, foca-se no que vai acontecer a seguir e isso desenvolve a sua curiosidade e ânsia por aprender mais. Na realidade, enquanto professores de inglês, devemos considerar o conto de histórias como um sólido aliado do ensino e da aprendizagem.

No que refere à estrutura deste relatório, encontra-se dividido em três capítulos, sendo que o primeiro se dedica à fundamentação do projeto, onde se reflete sobre o lugar da língua Inglesa como disciplina no 1º Ciclo do Ensino Básico e sobre o papel das histórias neste contexto. No segundo capítulo é apresentada a contextualização do projeto, com incidência nas duas turmas, assim como o plano de intervenção com as estratégias e objetivos. Do terceiro capítulo consta o desenvolvimento e a avaliação da intervenção nas duas fases do estágio.

O relatório termina com as conclusões do projeto, as suas limitações e algumas recomendações didáticas. Insere-se também aí a minha reflexão sobre a importância do projeto no meu desenvolvimento profissional e pessoal. Termina-se com a apresentação das referências bibliográficas do relatório e dos anexos de maior relevância, os quais complementam a compreensão das sequências didáticas.

³ <http://blog.helblingreaders.com/picturebooks-elt-sandie-mourao/>

Capítulo 1 – Fundamentação do projeto

1.1 Ensino do Inglês no 1º CEB

As estratégias implementadas pelo Governo de Portugal, através do Ministério da Educação e do Decreto-Lei nº176/2014, de 12 de dezembro, implicaram uma atualização do currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de Inglês no 1º ciclo do EB, que passou a ter nos 3º e 4º anos um tempo mínimo de duas horas semanais. Esse decreto-lei contempla também medidas que garantam que o ensino da língua se processe com a qualidade necessária e que o estudo da disciplina de inglês seja obrigatório ao longo de sete anos, para que os jovens portugueses possam atingir níveis mais elevados de proficiência na língua.

O ensino de inglês no 1º CEB sustenta-se nas *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico do 1ºCiclo* (homologadas a 19 de dezembro de 2014 pelo Ministério da Educação e Ciência). Para a elaboração das Metas Curriculares de Inglês para o 1ºCiclo, foram analisados diversos documentos como textos de referência, entre os quais salientamos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o ensino e a aprendizagem* (3.º e 4.º anos) (Ministério da Educação, Lisboa, 2005), e o documento *Ensino do Inglês, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, 1.º e 2.º anos* (Ministério da Educação, Lisboa, 2006). Estes documentos estabelecem orientações para o ensino de línguas, em particular para o ensino de Inglês a crianças no caso dos documentos nacionais, importando salientar aqui algumas dessas orientações. Na disciplina de Língua Inglesa, o Ministério da Educação e Ciência tem avaliado o sucesso registado pelos alunos e o impacto das reformas efetuadas, desde o ano de 2011, de forma a propiciar uma maior coerência e solidez ao ensino do Inglês, que considera fundamental no mundo moderno. Foi a partir do ano de 2015/16 que as escolas passaram a ter possibilidade de oferecer a disciplina de Inglês como componente obrigatória no currículo do 1º ciclo, a língua inglesa. Depois de uma experiência de ensino de inglês como atividade extra-curricular, importou proceder a uma mudança curricular que assegurasse a todos os alunos do referido ciclo o estudo do Inglês inserido como parte obrigatória do currículo. É esperado que haja um grau de exigência uniforme, apropriada e com metas curriculares adequadas a uma progressão mais rápida nos ciclos que se seguem. Neste sentido, justificou-se a consulta ao Conselho Nacional da Educação, em setembro de 2013, vindo este órgão a pronunciar-se positivamente sobre a introdução da

disciplina de Inglês no currículo do 1.º ciclo do ensino básico, a partir do 3.º ano de escolaridade, conforme consta do parecer n.º 2/2014, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 28 de janeiro. Com o intuito de tornar mais clara a sequencialidade e a articulação entre as metas definidas para os três ciclos do ensino básico, são apresentadas sob a forma de tabela as Metas Curriculares de Inglês para os sete anos obrigatórios de ensino de Inglês. Estas encontram-se divididas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho, sendo que estes são comuns às metas de todas as disciplinas do ensino básico. Os domínios de referência no 1º CEB privilegiam a oralidade numa aprendizagem que se consolida de forma gradual e em articulação com a leitura e a escrita. Contemplam também o domínio intercultural, o léxico e a gramática. Os objetivos são propostos para dar conhecimento ao professor, no final de cada ano letivo, das capacidades e conhecimentos adquiridos pelo aluno em cada um dos domínios. Os descritores de desempenho assumem o papel de definir o que os alunos devem ser capazes de fazer ao mesmo tempo que vão ao encontro dos objetivos apresentados nos diferentes domínios de referência. Além disto, são também propostas algumas atividades que ajudam o aluno (enquanto criança) a expressar-se em Inglês, tais como cantar, participar em jogos, fazer dramatizações, etc. É também disponibilizado ao professor de Inglês do 1º CEB um caderno de apoio como complemento, contendo materiais e exemplos de atividades de forma a conectarem-se com os descritores acima referidos.

A Portaria nº260-A/2014, publicada em Diário da República, 1ª série, nº241 de 15 de dezembro de 2014, define no artigo 14º a correspondência entre os níveis de proficiência do QECR para as línguas e os 3º e 4º anos de escolaridade, nos quais se prevê que os alunos atinjam o nível A1 de iniciação, conforme demonstra o quadro 1.

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

Quadro 1 - Utilizador Elementar (QECR)

Com o objetivo de harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa, encontram-se em curso diversas medidas, designadamente, a definição de metas curriculares para o 1.º ciclo do ensino básico e a consequente adequação das metas curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que orienta os objetivos que cada utilizador deve atingir em cada nível de aprendizagem.

Por forma a complementar os objetivos propostos pelas *Metas* nacionais, há que considerar os manuais adotados. No Agrupamento de Escolas onde fiz a minha primeira parte do estágio, foi adotado o manual – *Start!* – Inglês 3ºano, da Gailivro. A editora oferece ao professor um manual em forma de *Teacher's edition*, um caderno de apoio com atividades e folhas fotocopiáveis, sete posters, *Flashcards*, *Teacher's Guide*, *Activity Book Teacher's Edition*, Cd com exercícios e *Storytelling Book* com quatro histórias, sendo que estão também em formato digital e animado. Os autores do manual (J. Silva, V. Costa e C. Leslie) afirmam que “O storytelling é uma excelente ferramenta para trabalhar a compreensão leitora, estimular a aquisição de novo vocabulário e transformar os momentos de leitura em atividades lúdicas divertidas”. No Agrupamento onde realizei a segunda fase do estágio, foi adotado o manual de 4º ano “*Let's Rock! 4*” da Porto Editora. Com este manual, o professor recebe também um *Workbook* (com testes e jogos), *Literacy pack* (contém histórias), *Teacher's File* (contém cd, agenda, calendários, jogos, avaliações), *The Tic-tac-toe Game* (jogo de tabuleiro), um *World map* gigante e *Flashcards* que auxiliam nos variados temas do manual. Deste manual também constam algumas histórias.

Apesar da importância das *Metas* e dos manuais, cabe ao professor trilhar o seu próprio caminho e fazer as suas opções metodológicas tendo sempre como ponto de partida as características específicas dos seus alunos, e assim tentar moldar-se às diversidades e exigências que cada criança representa. No meu caso, e apesar de os manuais adotados conterem histórias, optei por usar histórias alternativas com maior autenticidade e riqueza linguística, associando-as ao desenvolvimento de várias competências, o que implicou o desenho de atividades e materiais muito diversificados, incluindo momentos de autorregulação da aprendizagem das crianças. Na secção seguinte justifico a importância do *storytelling* no ensino e aprendizagem de inglês a crianças.

1.2 O uso de histórias

Nos dias de hoje, e cada vez mais, fala-se na importância de aprender línguas estrangeiras e o Inglês é aquela que, no contexto escolar português, prevalece como a mais importante. Esta língua é vista pela sociedade e pela escola como algo a ser aprendido para que o aluno possa reforçar a sua formação pessoal e profissional ao longo dos anos e consiga assim atingir uma carreira de sucesso. Esta posição social originou assim a integração do ensino do Inglês no ensino básico, para que o aluno iniciasse desde cedo o contacto com a língua. No entanto, no sistema educacional português, ainda temos algo a aprender no que toca à forma como escolhemos e usamos os materiais de ensino. Refiro-me em particular aos modos como são selecionadas e usadas as histórias em aula e que são o que Ellis (2018) considera de “*weak forms*”, o que significa que são simplificadas e com vocabulário propositadamente

graduado para os alunos, para além de constituírem muitas vezes um pretexto para consolidar vocabulário ou estruturas gramaticais específicas. No meu projeto, decidi usar o que a autora considera serem “*strong forms*” através de histórias autênticas para crianças, onde o vocabulário é dirigido ao nativo e, portanto, a linguagem não é tão restritiva. Na minha experiência de lecionação com livros desta natureza, não encontrei entraves no raciocínio, compreensão e execução de tarefas por parte dos alunos, o que significa que podemos e devemos expor mais os alunos a um contexto mais realista da língua ao invés de tentar encontrar formas de selecionar palavras similares e com um grau de dificuldade quase nulo. Na Young Learners & Very Young Learners Conference (janeiro 2018), que teve lugar no Externato Ribadouro, no Porto e promovido pela APPI⁴, a qual eu assisti, Ellis afirmou que:

Authentic storybooks are considered trade books, which means they are not intended for the educational market. They are written for native children English speakers so the language is not selected or graded in any way, as it would be for course materials.

Connolly (2005), Professora no British Council de Paris⁵, reforça esta ideia:

When the text is authentic and not grammatically sequenced, it exposes the learner to several tenses at the same time, which reflects a real life situation where the learner will have to find meaning through image and context, building on learning strategies. Original text which has not been specially adapted for the foreign language learner will contain idiomatic language which can be taught in chunks which often takes the learner beyond the conventional curriculum. Coursebooks and graded readers simplify the text, illustration and print style with their priority being clarity. However, an authentic storybook author and illustrator will play about with print styles, artistic mediums and genre. These characteristics add to the holistic and affective entity for the child when learning with storybooks.

É um facto que as capacidades do ser humano reter informação tem mais ênfase no estágio mais precoce da vida, o que facilita o entendimento das coisas num ritmo mais acelerado, do que num estágio mais avançado, como por exemplo, quando somos adultos. Cristina Flores, diretora do Departamento de

⁴ Associação Portuguesa de Professores de Inglês

⁵ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/story-books-classroom>

Estudos Germanísticos e Eslavos e investigadora do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, que já coordenou vários projetos sobre a aprendizagem de duas línguas em simultâneo, refere num capítulo inserido no livro intitulado de “Aquisição de língua materna e não materna”, que a altura ideal para a criança começar a aprender uma segunda língua é a partir da nascença, aquando a aprendizagem da língua materna:

(...) estudos que comparam o desenvolvimento linguístico em crianças monolíngues e bilingues mostram que, globalmente, a linguagem se desenvolve com uma velocidade semelhante nas duas situações. Evidentemente, existe uma grande quantidade de variação entre crianças, provavelmente maior em crianças bilingues, que poderão não desenvolver as duas línguas à mesma velocidade. No entanto, os estádios principais de desenvolvimento são semelhantes nas duas situações. Assim, sendo bilingue ou monolíngue, uma criança geralmente começa a balbuciar entre os 6 e os 12 meses; a primeira palavra costuma ser produzida entre os 12 e os 18 meses; durante o terceiro ano de vida a criança começa a juntar palavras para formar frases; por fim, por volta dos 5 anos de idade, uma criança tem a capacidade de contar uma história curta (De Houwer 2009). Existe apenas uma área da linguagem em que as crianças bilingues apresentam um atraso aparente: a aquisição do vocabulário. Geralmente, as crianças bilingues possuem um vocabulário mais reduzido em cada língua em comparação com crianças monolíngues. No entanto, estas crianças nem sempre conhecem a tradução de um item lexical nas duas línguas. Na realidade, quando se contabiliza a totalidade dos conceitos disponíveis no léxico bilingue, em ambas as línguas, o tamanho do vocabulário de crianças bilingues é semelhante ao de crianças monolíngues (Pearson 2009). (Flores, 2017, p.281)

As crianças aprendem tanto com estímulos positivos como negativos e é por essa razão que ter um professor que se preocupa em aplicar a metodologia mais adequada é fundamental, algo que tive em consideração quando pensei em implementar o meu projeto baseado no *storytelling*. Cameron (2001, citado por Ellis & Brewster (2014), defende que:

Storytelling is widely accepted as one of the most natural and effective ways of introducing children to continuous and coherent spoken discourse. From my experience of working with children and teachers, I have seen how storybooks and the technique of storytelling create rich and naturally contextualised learning conditions that enable teaching and language learning to be developed

spontaneously and creatively in a whole curriculum approach. - Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers (p. 3)

Além disto, os resultados de uma aprendizagem baseada no conto de histórias traz autoconfiança ao aluno, o prazer de aprender, o pensamento criativo e a metacognição.

Contar histórias capta a imaginação das crianças, torna-as interessadas e entusiasmadas, o que resulta numa abordagem de aprendizagem significativa. Na minha opinião e pelo que observei nas aulas de estágio, uma criança que normalmente não possui confiança para falar à turma sobre algum assunto, muda de comportamento por completo quando se usam técnicas práticas, como o conto de uma história, e a realidade é que por experiência própria posso afirmar que a criança se sente mais integrada e com um sentimento de maior segurança e vontade de falar publicamente. Quanto mais cedo a criança adquirir estas competências, maior será o efeito no seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Uma outra vertente muito importante dos livros de histórias é que podem auxiliar na educação da criança no que refere para uma cidadania global, desenvolvendo comunicações interculturais, especialmente nos dias de hoje, em que a possibilidade de encontros heterogêneos é tão provável e comum. Obter conhecimento das outras culturas através dos livros irá ajudar a entender como outras pessoas de outros países vivem e, aquando de um encontro presencial, não ser algo desconhecido para a criança, que irá agir naturalmente à diferença. Morgado (2019) aborda este tema e diz que:

In order to make sure that these contacts become encounters, rather than (cultural) shocks, children should learn to become critically and knowledgably aware of what surrounds them, and thus develop the skills, attitudes and knowledge deemed necessary to live a full life in (super)diverse places, to communicate efficiently in culturally and linguistically diverse spaces (that is, develop intercultural communicative competence) and further learn how to become global citizens. - Intercultural mediation through picturebooks. (p.166)

É verdade que a gestão da sala de aula também é importante e o comportamento das crianças nem sempre é o melhor, já que se distraem e perdem a concentração rapidamente, e é aqui que o *storytelling* também pode ajudar. O uso de histórias na sala de aula é importante porque as crianças divertem-se, a história impulsiona o pensamento crítico, ajuda no desenvolvimento da memória, ensina os alunos bastante vocabulário, apela à criatividade, o enredo permanece no pensamento e acima de tudo, as crianças adoram histórias. Além disto, cativar os alunos para uma aula de *storytelling* requer que o

professor use algumas técnicas que eu própria implementei nas minhas sequências didáticas, como a predição – falar sobre o tema e o que podem esperar da aula –, pedir aos alunos que descubram e resolvam os dilemas propostos relativos à história (*problem solving*), pedir-lhes que imaginem o que é lido (*creativity*), ser expressivo na leitura, de forma a manter a turma cativada e com um maior entendimento de cada personagem e do enredo do conto, bem como pedir às crianças que deduzam a moral transmitida pelo livro.

Usar histórias é uma forma de manter a turma ocupada e atenta e se a história for bem contada, com entusiasmo e expressão, o desejo pela aprendizagem com este método será sem dúvida, crescente. O *storytelling* é uma forma de ensino natural e criativa, que permite liberdade de expressão da criança e o uso pleno da sua imaginação.

Existem vários motivos para o uso de livros de contos de histórias em contexto do 1ºCEB, como fornecer um contexto natural e significativo, usar livros com ilustrações que apoiam a compreensão das crianças sobre a história e ajudam a desenvolver as suas habilidades de escuta e concentração, além de que ouvir uma história em contexto de aula também auxilia na partilha da experiência social. A partilha de livros com as crianças apoia o desenvolvimento da alfabetização, incluindo a consciência fonológica, as ilustrações são motivadoras e cativantes, abordando temas universais, e por fim, as crianças desenvolvem multiliteracias, incluindo alfabetização e metacognição, ou seja, a criança ganha a capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos e desenvolver as suas próprias potencialidades. De acordo com Ellis & Brewster (2014), existem quatro maneiras principais pelas quais as histórias podem contribuir para uma abordagem à aprendizagem e à educação em geral:

Cross-curricular links: Carefully selected stories can be used to develop other subjects in the curriculum: Maths: time, numbers, measuring. Science: the life cycle of insects, animals, skeletons. Art and Design: making a box, making books. Computing: using technology safely and respectfully, using technology purposefully to create, organise, store and retrieve information. Design and Technology: drawing, making masks, hats, cards, collages, puppets. Geography and the Environment: using a map, using an atlas, conservation. History: prehistoric animals, understanding chronology/the passing of time (...)

Learning to learn: Stories are a means of developing children's potential as autonomous learners. Learning how to learn in the context of storytelling involves: developing an awareness of learning and reinforcing strategies such as planning, hypothesising, self-assessment, reviewing, developing

specific strategies for learning English, for example, guessing the meaning of new words, training the memory, self-testing, predicting(...)

Conceptual reinforcement Stories: can be used to reinforce conceptual development in children, for example, colour, size, shape, time, cause and effect. For example, Brown Bear, Brown Bear... reinforces the concept of colours, Princess Smartypants can be used to develop ideas of cause and effect, problems and solutions.

Citizenship: diversity and multicultural education. Helping to teach the notion of citizenship and multicultural education and to raise awareness of diversity includes developing intercultural awareness, understanding rights and responsibilities, promoting equal opportunities and developing attitudes and values of democracy and harmony. (pp.7-8)

O uso de histórias assume, desta forma, uma posição central, podendo implementar-se em variados contextos, sem nunca deixar de lado os objetivos de aprendizagem propostos. A criança-aluno tem muito a ganhar, porque aprende com satisfação e num ambiente mais descontraído, e o professor também, porque pode fazer todo o tipo de avaliações formativas, até mesmo sem que o aluno tenha conhecimento e assim proceder com o seu método de investigação-ação e reajustá-lo, sempre que for preciso, às necessidades emergentes dos seus alunos.

A motivação, a aprendizagem de uma segunda língua (L2) e o uso da literatura como agente de mudança na sala de aula são fatores que ajudam a criança-aluno a alcançar o sucesso na vida escolar e fora desta, já que vivemos num mundo cada vez mais moderno e ao mesmo tempo mais exigente:

In the increasingly global world, language skills, intercultural awareness, and emotional intelligence are high priorities, especially in our struggle to create a more just and peaceful world. I have suggested that children's literature can provide a motivating medium through which these needs can be addressed in the EFL class. While literature can easily be used to supplement traditional ELT materials, it is also possible to structure an entire course for young learners around carefully selected stories and appropriate follow-up activities. (Ghosn, 2000, p.177)

1.3 O desenvolvimento de competências de autorregulação

Um dos objetivos do projeto foi desenvolver a autonomia nas crianças. Nesta linha de pensamento, tentei inserir no desenvolvimento do meu projeto e a cada aula desenhada, tarefas que propiciassem experiências significativas, materiais que promovessem a diversidade e a construção de uma igualdade

de oportunidades. Pude verificar que a promoção do trabalho colaborativo entre os alunos fomentou a interação social e o favorecimento da relação “eu e os outros”. Procurei também promover o *aprender a aprender*. O Psicólogo e Construtivista Espanhol Coll afirma no seu livro “Aprendizagem Escolar e Construção do conhecimento” que: “Numa perspetiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (1994, p.136). O aluno descobre a motivação intrínseca, íntima a cada um e que só se encontra na natureza e essência única de cada ser humano. O aluno desenvolve competências atitudinais, como o desenvolvimento do pensamento crítico e desenvolvimento do autoconhecimento. Trabalha de forma colaborativa com os seus pares e constrói relações interpessoais com base no diálogo e no respeito. Potencializa de igual forma o conhecimento metacognitivo, que desempenha um papel na aprendizagem ao mediar a perceção sobre os próprios erros e dificuldades, tanto em relação a tarefas e conteúdos como em relação a emoções e motivações. A atenção e orientação nos processos metacognitivos permite ao aluno melhorar a sua capacidade de aprendizagem por meios de processo de consciência e controle dos seus processos cognitivos e ações.

Conceber currículos para a aprendizagem de línguas implica fazer escolhas entre tipos e níveis de objetivos, sendo que o Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa (2001)) leva em conta esta questão, que permite ao seu utilizador focar-se em determinados objetivos de aprendizagem. O Quadro foi escrito com dois objetivos principais, sendo o primeiro encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a refletirem sobre aspetos como: o que fazemos exatamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros, o que nos permite agir assim, como definimos os nossos objetivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efetivo da língua estrangeira, como se processa a aprendizagem da língua, ou o que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua. O segundo objetivo é facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados. Apesar disto, não é esperado que o professor deva seguir religiosamente o que consta no QECR, mas sim que consiga usar, conforme as necessidades dos seus aprendentes, os melhores métodos, o que supõe uma pedagogia centrada no aluno e nas suas aprendizagens:

(...) o Conselho encorajará todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes, significando isto ser capaz de responder a questões como:

- O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?
- O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?
- O que é que os leva a aprender?
- Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação.)?
- Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?
- Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?
- Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua?

(Conselho da Europa, 2001, p.12)

No entanto, existem ainda muitos docentes que mantêm uma postura transmissiva, numa atitude de cumprimento dos manuais, sendo esta metodologia centrada somente no professor e nos conteúdos curriculares. Neste cenário, o professor apenas debita matéria e não ensina a aprender. O aluno vê-se forçado a aprender por ele próprio formas de obter conhecimento, o que, na grande maioria dos casos, resulta em fatores negativos (não sabe o que estudar, não tem metodologia, sente-se perdido, desmotivado):

Parece haver uma impressionante falta de autonomia ou autodireção do aluno. Os princípios democráticos parecem alheios às aulas de língua. Os alunos não participam na gestão da sua aprendizagem e ensino tão ativa e amplamente quanto poderiam. A maior parte da responsabilidade pela tomada de decisões e pela determinação do conteúdo e do processo reside apenas no professor. Este aspeto não só é incompatível com recentes reivindicações de metodologias centradas no aluno, como também constitui uma discrepância substancial em relação aos objetivos educacionais globais das sociedades democráticas. (Thomas & Legutke, 1991, citados por Jiménez, Lamb & Vieira, 2007, p.25)

Por esta razão, decidi aplicar uma metodologia de investigação-ação, em que tanto o professor como o aluno assumem um papel importante na sala de aula e onde ambos aprendem a aprender. Deve existir uma relação professor/aluno que permita ao professor saber como ensinar a partir dos resultados do

seu método, que leve em conta as características dos seus alunos de forma a que uma escola inclusiva seja refletida nas suas ações, como refere o excerto abaixo:

O conceito de investigação-ação varia consoante a ideologia que subscrevemos. Assim, e num enquadramento educativo crítico e emancipatório, a investigação-ação assume-se como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na ação educativa, mas também no contexto onde essa ação se desenrola, com uma finalidade da melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho, através de uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação (Carr e Kemmis, 1986). Sendo sobretudo conhecido pela espiral reflexiva que caracteriza a sua metodologia e que integra fases de planificação-ação-reflexão (...) [a investigação-ação] coloca-se ao serviço de uma educação transformadora. (Vieira & Moreira, 2011, p.57)

É muito importante tomar consciência de que os nossos alunos não são máquinas prontas a serem formatadas e que cada um deles tem uma forma diferente de pensar, de sentir, de agir, de sonhar, especialmente se esse alunos forem crianças. No desenvolvimento do meu projeto de intervenção, tive em conta este fator tão relevante e que tantas vezes passa despercebido ao docente, que se esquece que ali à sua frente tem uma turma inteira de seres humanos em desenvolvimento e com muito ainda a aprender. Temos que olhar para os nossos alunos como alguém a quem damos o exemplo, a quem mostramos o caminho, para mais tarde poderem percorrê-lo sozinhos mas ao mesmo tempo acompanhados pela sabedoria e motivação que lhes transmitimos.

A criação de uma atmosfera onde os alunos se sintam motivados a aprender é central à uma aprendizagem eficaz. (...) Dentre os fatores que promovem a motivação intrínseca, encontramos: o desafio, o autocontrolo, a responsabilidade, a curiosidade, a fantasia, a cooperação e o reconhecimento. O feedback do professor também parece representar um facto decisivo para o pensamento motivacional eficaz, desde que promova estruturas de crença internas e processos atribucionais que otimizem o envolvimento do aluno (Ushioda, 1996), e seja “informativo” em lugar de “controlador” (Deci & Porac, 1978: 162). O desenvolvimento da autonomia é, ele mesmo, um estímulo para o desenvolvimento da motivação (Lamb, 2003,2004). (Jiménez, Lamb & Vieira, 2007, p.57)

Nas minhas aulas de projeto procurei promover a motivação intrínseca, que considero, no âmbito do ensino no 1º CEB, uma das mais importantes componentes do desenvolvimento da autonomia. Entreguei questionários iniciais às turmas, por forma a obter *feedback* dos seus gostos, desenhei aulas que fossem ao encontro desses gostos e propus tarefas potencialmente motivadoras, a que as turmas pudessem aderir e dedicar-se em pleno. Conversei, informalmente, com os alunos sobre as suas escolhas. Pude também refletir sobre as respostas dadas nos questionários de autorregulação no final a cada sequência implementada, e com isto ajustar as aulas seguintes, mas acima de tudo pude constatar a motivação pela aprendizagem, o gosto pela leitura e, por consequência, pela língua inglesa. Todo o professor que implementa este tipo de metodologia sabe o que é sentir que ali houve uma transformação, não só naquela aula mas naquelas vidas, e que essa transformação veio um bocadinho de si. Não há sentimento mais gratificante do que o de um professor com a sensação de trabalho bem feito e de alunos com ânsia de aprender.

Capítulo 2 – Contexto e plano de intervenção

Para dar vida ao meu projeto, desenvolvi algum trabalho prévio de observação de aulas, implementação de um inquérito em forma de questionário inicial e diálogo com as turmas sobre os resultados desses questionários. Os Projetos Educativos dos dois Agrupamentos de Escolas nos quais realizei o estágio foram analisados, assim como foram estabelecidas conversas informais com os diretores das escolas, os professores titulares das turmas e o orientador cooperante. Obter todo este conhecimento sobre os contextos de intervenção auxiliou-me bastante por forma a poder criar e desenvolver um projeto que fosse adequado a esses contextos, em particular às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nas secções seguintes, caracterizo os contextos e apresento o plano de intervenção.

2.1 Contextos de intervenção

O Agrupamento de Escolas onde iniciei estágio, e onde desenhei o projeto para uma turma do 3º ano, é constituído por dois Jardins de Infância, três Escolas Básicas do 1ºCiclo e pela Escola-Sede que é uma EB 2/3 e que detém o mesmo nome do agrupamento. O concelho da Póvoa de Varzim tem uma grande diversidade paisagística, conciliando as características mistas entre o urbano e o rural, o que influencia e diversifica os modos de vida. A freguesia onde a escola se insere está muito próxima da cidade e beneficia das estruturas que esta oferece, como a Casa da Juventude, a Biblioteca Municipal, Piscinas Municipais, Hospital e Cruz Vermelha, com as quais o agrupamento tem parcerias. No entanto, por outro lado, a paisagem rural tem vindo a modificar-se (migração) e por isso a população torna-se plurifacetada. Contudo, salienta-se a existência de dois bairros sociais, sendo que também existe um Centro de Acolhimento Temporário de Crianças e Jovens em Risco e que muitas destas frequentam o Agrupamento. A escola onde realizei a primeira parte do meu estágio tem turmas mistas onde se encontram crianças com dificuldades de aprendizagem e outras que assimilam as aprendizagens rapidamente, o que constitui um desafio à lecionação. A isto também se prende o facto de haver crianças em que têm o apoio dos pais no seu estudo e outras em que os pais não conseguem auxiliar mesmo que o queiram. O Agrupamento tem serviço de reprografia, cantina, bufete, serviços administrativos e biblioteca, os quais são de acesso a todos os professores e alunos. Implementou um projeto de nome “Fénix” que se firma numa estratégia pedagógica que implica que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso e que assenta em três princípios estruturantes, como a homogeneidade relativa, agrupando alunos com dificuldades de aprendizagem, o sucesso multidimensional, que promove o sucesso individual do aluno, e o princípio da flexibilidade da organização escolar. O Agrupamento possui

também clubes de Música, de Artes, Desporto Escolar, PRESSE-Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar e, como nova iniciativa, o Espaço Aluno, em que consiste num serviço inteiramente dedicado ao desenvolvimento e ao sucesso educativo dos alunos. O Projeto Educativo do Agrupamento, com o título “*Um campo aberto (para) novos futuros*”, constitui um documento fundamental para todas as escolas do agrupamento, com duração de um quadriénio (2017-2020), sendo que é nele que se define toda a orientação da atividade educativa e escolar. Os conteúdos do projeto constituem-se em: Identidade e Caracterização; Diagnóstico Estratégico; Visão e Missão (visão e missão particular para uma comunidade, uma cultura e um meio únicos); Objetivos e Metas; Organização Escolar; Projetos de Promoção do Sucesso Escolar, entre outros. Existe uma interação entre a escola e a comunidade, sendo que os Encarregados de Educação têm acesso a toda a informação relacionada com a vida escolar dos seus educandos. A interação da escola com as famílias e a sociedade em geral é também algo que é valorizado e colocado em prática em várias fases do ano.

A primeira fase do meu projeto de estágio integrou uma turma do 3ºano de escolaridade, constituída por 20 alunos, onze meninas e nove meninos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, sendo que um dos alunos, apesar de estar na mesma turma, ficou retido no 2ºano pelo que tinha aulas de educação especial com um outro grupo de meninos/as com as mesmas dificuldades. Outro aluno tinha necessidades de educação especial.

No geral, esta era uma turma cujos Encarregados de Educação provinham de uma classe social média/média-alta, à exceção de dois alunos provenientes de uma classe média-baixa. Apesar de a escola estar inserida numa área geográfica mais rural, isso não afetava o desempenho escolar da turma em questão (algo que não era comum a outras turmas da escola, que apresentavam maiores desafios). Alguns alunos ainda demonstravam dificuldade em exprimir-se individualmente no que respeita à oralidade.

Em conversa com a professora titular de turma e professor cooperante, pude obter um conhecimento mais aprofundado dos problemas e dificuldades existentes, como o facto de não cumprirem as regras de sala de aula - levantar o braço antes de falar, intervir de forma oportuna, etc. Foram implementadas estratégias de atuação, como criar no trabalho de sala de aula uma atitude dinâmica, positiva e de respeito pelas regras estabelecidas, tal como atribuir tarefas para desenvolver a responsabilidade.

A sala de aula atribuída ao 3ºano apresentava uma disposição convencional, estando os alunos sentados em pares e voltados para o professor.

Nesta fase de estágio assumiu especial relevância a observação de aulas, que decorreu entre 9 de abril e 22 de junho 2018, num total de dezasseis aulas observadas e duas integrantes do projeto. Usei a

grelha de observação apresentada na figura 3, centrada em aspetos do ambiente de aprendizagem em sala de aula.

Classroom Observation Grid
Mestrado em Ensino do Inglês no 1º CEB – Universidade do Minho

Turma: 3.º Agrupamento: Escolas [redacted]
Escola: [redacted] Nº Alunos: 20 Prof. Cooperante: [redacted]
Mestranda: Bruna de Oliveira Domingues Ano Letivo: 2018/19 Ano: 1º Semestre: 2º

Classroom environment (overall) / Children and Teacher behaviour	Lesson #1	Lesson #2	Lesson #3	Lesson #4	Lesson #5	Lesson #6	Lesson #7	Lesson #8
Date:	Date:	Date:	Date:	Date:	Date:	Date:	Date:	Date:
1. The children are happy learners.								
2. The children participate.								
3. The children are receptive to learning.								
4. Children feel at ease with the teacher.								
5. Children are curious about the themes.								
6. Children interact both with peers and teacher.								
7. Children are focused in the tasks.								
8. The teacher praises the children.								
9. The teacher goes around the classroom to help when needed.								
10. The teacher involves all children in the class activities.								

Legend: Yes (Y) / Not so Much (NSM) / No (N) / Not Observable (N/O)

Additional comments:

Figura 3 - Grelha de observação

Pude verificar que o interesse e a motivação não diminuíram ao longo do tempo letivo, embora nitidamente alguns temas do manual fossem menos apelativos do que outros. No entanto, o orientador cooperante procurou sempre formas de ensino apelativas que cativassem a turma. Dava sempre

oportunidade a todos os alunos de participarem e aqueles que por norma são mais reservados foram incentivados a falar, sem pressões. Enquanto realizavam exercícios, o professor circulava pela sala a verificar o trabalho que ia sendo feito e a ajudar onde era necessário. No início de cada aula, eram sempre feitas revisões do que tinha sido dado na aula anterior. O professor fazia constantemente perguntas sobre o que leram/falaram de forma a estimular as *reading* e *oral skills*. Este método era apreciado pela turma, que pedia efusivamente para ler e responder. Por vezes, o professor decidia focar-se mais no desenho, o que agradava a todos. Era sempre dado tempo aos alunos para fazerem tudo sem problemas nem pressas, e no final de cada atividade eram verificados os exercícios que os alunos não haviam entendido, de forma a serem clarificados.

O Agrupamento de Escolas onde realizei a segunda parte do meu estágio, pertencente ao mesmo concelho, integra três EB1, um Jardim de Infância e a escola sede, uma EB 2/3. A escola onde implementei a segunda parte do projeto situa-se numa zona urbana dedicada predominantemente ao setor terciário, fundamentalmente ao comércio. Na área envolvente da escola, encontram-se várias instituições de serviço público, nomeadamente os Bombeiros Voluntários, a Câmara Municipal, o Turismo e a Filantrópica. O edifício desta escola, construído em 1902, é constituído por um bloco de dois pisos, com seis salas de aula e instalações sanitárias. Ao nível do rés-do-chão, dispõe de pequenos espaços, destinados a arquivo e à utilização pela coordenadora de escola. No 1º andar, funciona uma Biblioteca que pertence à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares. Exteriormente, dispõe de um pavilhão pré-fabricado com duas salas, destinadas ao apoio dos alunos. O espaço de recreio é pequeno, com a área aproximada de 712m². Embora antigo, o edifício tem sofrido intervenções e encontra-se em razoável estado de conservação.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas tem como título “*Juntos, construímos o futuro*”. Trata-se de um Projeto Educativo baseado na vontade e ambição de fazer mais e melhor, respondendo à multiplicidade de desafios que se colocam, com vista a promover o sucesso de todos os alunos, seguindo os princípios, valores, metas e objetivos que sempre nortearam o Agrupamento, indo ao encontro ao lema do seu patrono “*Não quero ser vulgar, não hei de ser vulgar*”. Os conteúdos do projeto educativo referem-se a: Serviços de Apoio / Estruturas Biblioteca Escolar (BE); Sala de Recursos e Acompanhamento ao Aluno (SRAA); Salas de Estudo/Apoio; Apoio Tutorial Específico; Centro de Apoio à Aprendizagem; Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva; Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); Equipa de Autoavaliação; Projetos/Clubes/Atividades.

O Agrupamento gere-se por linhas orientadoras, sendo elas: Visão e Missão, Princípios e Valores. Tem objetivos gerais, como promoção de formações, trabalho colaborativo entre docentes, promoção das

boas práticas, etc. e eixos de intervenção que promovem a qualidade educativa, a cidadania, as relações com a comunidade, entre outras. Pretende-se assim, uma escola onde se valorize o esforço e o mérito, onde o trabalho de alunos, docentes e não docentes seja o único meio credível para obter resultados e discutir ideias para se melhorarem as práticas, garantindo-se a satisfação dos alunos e das famílias pela qualidade do seu ambiente interno e pelas relações externas.

A turma de 4º ano onde desenvolvi o projeto era constituída por vinte e um alunos, onze meninas e dez meninos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A turma tinha um menino com autismo, e apesar de por vezes sentir a necessidade de se levantar e expressar a sua opinião mesmo quando não era pedida, era um bom aluno. Como o orientador cooperante me alertou para o comportamento que este menino podia ter, eu consegui gerir as aulas melhor, sem sentir a necessidade de interromper para chamar a atenção.

Os Encarregados de Educação desta turma pertenciam a uma classe social média/média-alta, à exceção de casos de classe média-baixa, em cujos educandos pude observar mais dificuldades na aprendizagem, até porque não tinham muito auxílio em casa. A estes alunos, o orientador cooperante dava testes com um grau de dificuldade mais baixo que ao resto da turma.

Ao conversar com a professora titular de turma e o professor cooperante sobre os objetivos do plano curricular da turma, constatei que a prioridade era a promoção do trabalho em equipa dos professores (sempre me senti incluída, mesmo sendo a professora estagiária), bem como a valorização da diversidade de saberes dos alunos, o desenvolvimento de hábitos de trabalho autónomo e em grupo e a prevenção do abandono escolar.

Os alunos desta turma eram muito participativos e mostravam interesse pela aprendizagem. Contudo, alguns não participavam de forma ordenada e outros eram muito faladores, o que levava a frequentes pedidos de atenção e a um consequente atraso da realização de tarefas. Globalmente, a turma tinha um aproveitamento bastante satisfatório. Alguns alunos com um ritmo de trabalho mais lento e com falta de concentração beneficiavam de apoio educativo. Alguns destes alunos eram os mesmos que demonstravam algumas dificuldades na aprendizagem do Inglês e problemas de comportamento.

A sala de aula atribuída ao 4ºano tinha uma configuração convencional, estando os alunos sentados em pares e voltados para o professor.

Foi sobretudo nesta turma que desenvolvi o plano de intervenção que a seguir apresento e que mais adiante descrevo e avalio, embora tenha realizado duas aulas iniciais do projeto na turma do 3º ano, que também descreverei.

2.2 Plano geral de intervenção

Como referido anteriormente neste relatório, o meu projeto centrou-se no uso de histórias para a aprendizagem da língua Inglesa. Isto envolveu desenhar atividades e materiais que motivassem os alunos ao mesmo tempo que se divertiam e aprendiam, e que os ajudassem a refletir sobre as suas próprias aprendizagens. O plano de intervenção, sintetizado no Quadro 2, foi baseado numa metodologia de investigação-ação. É de referir que as estratégias de intervenção reajustaram-se sempre que, num contexto de investigação-ação, se verificou necessária uma intervenção diferente, de forma a chegar à metodologia mais correta para ajudar as crianças a aprender.

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégia pedagógico-investigativa</i>	<i>Informação a recolher</i>
1. Identificar perceções iniciais relativamente à aprendizagem da língua e ao uso de histórias	Questionário inicial à turma (obj. 1)	Perceções iniciais das crianças relativamente à aprendizagem da língua e ao uso de histórias
2. Explorar o uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem da língua	Atividades didáticas com recurso a histórias (<i>Storytelling</i>) (obj. 2)	Envolvimento das crianças nas atividades didáticas com recurso a histórias
3. Desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem com o uso de histórias	Questionário de autoavaliação da aprendizagem e conversas informais com as crianças (obj. 3/4)	Aprendizagens evidenciadas pelas crianças nas atividades realizadas
4. Avaliar o impacto do uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem da língua	Análise de trabalhos realizados pelas crianças através de tarefas de reflexão das histórias usadas (Obj. 4)	Perceções das crianças sobre as suas aprendizagens e as atividades desenvolvidas
		Perceções da professora sobre a abordagem seguida

Quadro 2 - Objetivos e estratégias do projeto

O método de investigação-ação foi um grande aliado no desenvolvimento do projeto, podendo ser utilizado em qualquer contexto onde exista algum interesse a explorar ou problema a resolver, e prevendo a possibilidade de ir reformulando a prática sempre que as reflexões e/ou observações sobre a mesma demonstrem a necessidade para tal. A investigação-ação pode ser usada em várias áreas que exijam mudanças, implicando uma avaliação dessas mudanças através da recolha e análise de informação. Não só visa a melhoria das aprendizagens, como também o professor desenvolve a sua capacidade de ensinar

e explorar novos métodos. No artigo “What is Participatory Action Research?”, Wadsworth (1998, p. 3), enuncia uma série de efeitos da investigação-ação nos professores:

- more conscious of “problematizing” an existing action or practice and more conscious of who is problematising it and why we are problematising it;
- more explicit about “naming” the problem, and more self-conscious about raising an unanswered question and focusing an effort to answer it;
- more systematic and rigorous in our efforts to get answers;
- more carefully documenting and recording action and what people think about it and in more detail and in ways which are accessible to other relevant parties;
- more intensive and comprehensive in our study, waiting much longer before we “jump” to a conclusion;
- more self-sceptical in checking our hunches;
- attempting to develop deeper understanding and more useful and more powerful theory about the matters we are researching in order to produce new knowledge which can inform improved action or practice;
- and changing our actions as part of the research process, and then further researching these changed actions.

Fazer investigação constitui fazer mais do que o que normalmente se faz no dia a dia, implicando a transformação da prática educativa e a busca constante de melhoramento da compreensão sobre a prática, a articulação permanente da investigação, da ação e da formação, e uma aproximação progressiva à mudança pretendida. A investigação-ação funciona em ciclos que se vão reajustando até chegarmos à resolução do problema. O esquema da Figura 4, de Coutinho et al. (2009, p. 336), representa este processo.

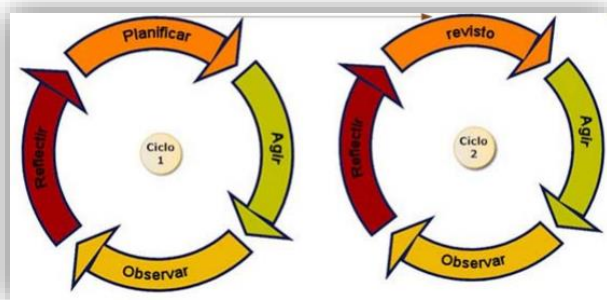


Figura 4 - Espiral de ciclos da IA (Coutinho et al., 2009)

A investigação-ação auxiliou-me na compreensão das variáveis do contexto de intervenção e na análise da intervenção. Para recolher informação sobre o projeto, foi usado um questionário inicial (em ambas as turmas) e também um questionário de autoavaliação. O questionário inicial “Learning English is Fun” (anexo 2) tinha como objetivo obter conhecimento dos gostos dos alunos pela disciplina de Inglês, pela escola e pelo uso de histórias. Na turma de 3º ano, pude implementar duas aulas do projeto e desta forma obter um pouco de feedback e reações ao método. Quando implementei as nove aulas de projeto na turma de 4º ano, ia com uma confiança mais assegurada. Ambas as turmas, no geral, se mostraram muito recetivas ao conto de histórias. Também implementei, de forma continuada, questionários de autoavaliação (v. Anexos 10/15/18) que foram distribuídos ao longo do desenvolvimento do projeto na turma do 4º ano, por forma a desenvolver as capacidades de autorregulação dos alunos. Estes questionários incidiam sobre as atividades dadas nas aulas de cada sequência didática e refletiam as preferências e dificuldades dos alunos em cada uma das atividades principais, de forma a conseguir obter conhecimento do que era mais e menos apreciado pela turma em geral.

No capítulo seguinte do presente relatório, descrevo e avalio todo o processo de intervenção, à luz dos meus objetivos e com suporte nos dados recolhidos em sala de aula.

Capítulo 3 – Desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção

Neste capítulo começo por apresentar a introdução ao projeto na turma de 3º ano, dando conta dos resultados do questionário inicial, de uma sequência de duas aulas em torno da história “*There’s a Monster in your Book*”, de Tom Fletcher, e dos resultados de autoavaliação das crianças. Passo depois à apresentação das nove aulas do projeto, e com o livro “*Room on the Broom*”, de Julia Donaldson, desenvolvidas na turma do 4º ano, apresentando igualmente os resultados do questionário inicial nessa turma e também os resultados da autoavaliação. Termina com uma síntese avaliativa do projeto.

3.1 Introdução ao projeto na turma do 3º ano

A minha presença na turma do 3º ano não afetou a sua dinâmica e senti-me sempre bem recebida e acarinhada pelas crianças, bem como pelo meu orientador cooperante e a professora titular de turma. Esta fase baseou-se, na sua maioria, na observação de aulas e no auxílio ao professor de inglês e à turma, passando pelos alunos a esclarecer dúvidas, o que também era uma forma de os ir conhecendo melhor. Já conhecia a escola e as pessoas, uma vez que me encontrava a lecionar Inglês a quatro turmas, duas de 1º ano e duas de 2º ano, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Escolar (AEC). Quando iniciei o estágio, senti uma grande diferença nas aulas, uma vez que os comportamentos e a dedicação às aulas no 3º ano era maior, talvez devido ao facto de fazer parte do currículo como disciplina obrigatória.

Iniciei o meu projeto com eles e foi como se me conhecessem e lidassem comigo desde o primeiro dia de aulas. Desde logo se sentiram à vontade para me chamar para os ajudar e sempre que me viam fora do contexto de sala de aula, vinham falar comigo efusivamente.

Dei início à primeira aula, distribuindo pela turma o questionário inicial com afirmações direcionadas ao ensino de inglês, ao gosto pela língua, bem como o interesse pelo conto de histórias, tanto em Inglês como em Português. Isto ajudou, no sentido em que pude obter conhecer melhor as suas atitudes face à aprendizagem, e coloquei também uma pergunta já direcionada ao uso de histórias, para tentar perceber a sua receptividade e de que género de histórias gostavam. Apresento os resultados na Figura 5. Como se pode observar, as atitudes dos alunos face à aprendizagem de inglês e ao uso de histórias eram globalmente positivas. O facto de gostarem de histórias, reconhecerem o seu valor na aprendizagem e estarem dispostos a usá-las nas aulas de inglês eram um bom ponto de partida para o projeto. Apesar de ainda haver alguns alunos céticos e com receio da aprendizagem através de histórias

narradas em inglês, as aulas lecionadas por mim decorreram dentro da normalidade e os alunos mais introvertidos e menos seguros de si puderam constatar que não é difícil quando nos estamos a divertir.

Sobre aprender Inglês: (11^o alunos que responderam **Sim/Mais ou menos/Não**, num total de 20.)

	 Sim	 Mais ou Menos	 Não
Gosto de aprender Inglês	18	2	0
Gosto de falar Inglês	17	3	0
Gosto de escrever em Inglês	15	3	2
Gosto de ler em Inglês	14	3	3
É importante aprender Inglês	19	1	0

Sobre ler e ouvir histórias:

	 Sim	 Mais ou Menos	 Não
Gosto de ouvir e ler histórias em Português	19	0	1
Gosto de ouvir e ler histórias em Inglês	15	2	3
As histórias podem-me ajudar a aprender Inglês	17	3	0
Gostava de usar mais histórias na aula de Inglês	16	2	2

De que tipo de histórias gostas mais? _Mistério; com animais; aventura; Disney; banda

Figura 5 - Resultados do questionário inicial (turma do 3º ano)

A escolha do livro para estas primeiras aulas, “*There’s a Monster in your book*” (ver Figura 1 atrás), foi bem ponderada, uma vez que seria uma primeira abordagem do conto de histórias numa língua estrangeira com a turma, e era de extrema importância escolher um livro adequado. O tema da história consiste em tirar o monstro do livro através de ações, por exemplo, “oh no, there’s a monster in your book, let’s get him out! Try to *blow* really hard!” Ao virar a página, o monstro aparece no ar a ser empurrado, supostamente pelo ar expelido pelos alunos. A interação lúdica que o livro proporciona ajuda a criança a aprender o vocabulário ao mesmo tempo que põe em ação o seu significado através de gestos (“total physical response”).

Na sequência didática que integrou esta história, intitulada “Learning through play” (ver planificação e materiais no Anexo 1), optei por apresentar o vocabulário do livro antes da sua leitura, de forma a facilitar a compreensão posterior. Era importante que a turma soubesse as palavras, já que eram os alunos que controlavam a saída do personagem do livro. Para isso, usei *flashcards* que criei para o efeito (v. Figura 6). As palavras correspondentes iam sendo anexadas gradualmente, à medida que os alunos descobriam a que se referiam as imagens. Tudo foi transcrito para o caderno. Os mesmos *flashcards* foram usados para fazer um jogo de memória, onde a turma tinha que fechar os olhos por algum tempo enquanto eu retirava ou mudava alguma imagem do quadro e eles tinham que saber qual. A primeira aula terminou com uma ficha intitulada “Wordsearch” (v. Anexo 3), onde tinham que encontrar as palavras aprendidas numa sopa de letras.



Figura 6 - Flashcards usados em aula

Na segunda aula, após uma conversa breve sobre os resultados do questionário inicial, informei a turma de que iria ler o livro duas vezes. A primeira seria para eles se familiarizarem com a história e a segunda para eles fazerem os movimentos quando ouvissem as palavras que tinham aprendido. Depois desta atividade, entreguei uma ficha (ver anexo 4) onde pedia para completarem um *word puzzle*, um exercício de *listen and write*, no qual eu lia um pequeno texto que adaptei do livro e a turma ia preenchendo os espaços em branco com as palavras certas, o exercício *what 's the english word?*, em que a turma tinha que traduzir a palavra que estava em português para inglês (do vocabulário dado) e, por fim, uma atividade mais relaxante, em que pedia que desenhassem um monstro ao gosto deles e colocassem em inglês que cores usaram. No final da aula, entreguei um questionário final de autoavaliação, cujos resultados se apresentam na Figura 7.

O que pensas das atividades destas aulas? Coloca um X.

	Memory Game	Wordsearch	Story	Crossword	Listen and write	Draw your own Monster
O QUE GOSTEI...	20	18	20	20	18	20
O QUE NÃO GOSTEI...						
O QUE FOI FÁCIL...						
O QUE FOI DIFÍCIL...		2			2	
O QUE FOI DIVERTIDO...	20		20			20

GOSTAVAS DE USAR MAIS HISTÓRIAS NA AULA DE INGLÊS?

SIM_18_ NÃO_2_ NÃO SEI_0_, porque são interessantes e gostei dos movimentos.
 /Gostei muito./ Ajuda a aprender Inglês. / O monstro é divertido e fofinho e divertimo-nos muito e aprendemos ao mesmo tempo.

Figura 7 - Resultados do questionário de autoavaliação (introdução ao projeto)

Numa reflexão sobre os resultados, constatou-se que a nível linguístico a turma não apresentou dificuldades. Era uma turma muito dedicada ao inglês e senti que a cada momento que passava eles melhoravam e se esforçavam mais para nos mostrar (a mim e ao orientador cooperante) que sabiam fazer as tarefas propostas. Quando comparados com os resultados do questionário inicial, estes resultados mostram que a turma quase toda gostou e aumentou o interesse por este tipo de atividades. Aqueles alunos que inicialmente estavam indecisos sobre o uso de histórias em inglês mudaram de opinião para o “sim”. No entanto, os dois alunos que responderam inicialmente que não gostavam de inglês ou que era muito difícil, não mudaram de opinião. Estes dois alunos vieram falar comigo pessoalmente para me dizer que não gostavam porque não conseguiam aprender, ao que respondi que isso não era verdade, só precisavam de se esforçar um pouco mais antes de desistirem sem sequer tentar.

No geral, foi gratificante trabalhar com alunos tão motivados. Quando questionados oralmente sobre as minhas aulas, se gostaram mesmo e se queriam repetir esta temática, a resposta foi unânime: -“YES!” Esta breve experiência deu-me confiança para desenvolver o projeto no semestre seguinte, o que aconteceu na turma do 4º ano. Passo a apresentar o trabalho aí efetuado.

3.2 Desenvolvimento do projeto na turma do 4º ano

Seguindo o meu plano de intervenção, implementei as minhas planificações divididas em três sequências didáticas num total de nove horas de aula, sendo que a primeira sequência contou com duas aulas, a segunda sequência com quatro aulas e a terceira sequência com três aulas. Na última aula de cada sequência, foi distribuído um questionário de autorregulação sobre as atividades realizadas, onde os alunos assinalavam a sua opinião sobre essas atividades: *Like, Did not like, Easy, Difficult, Fun, Boring*. No mesmo questionário, inseria sempre duas perguntas de resposta livre associadas às atividades de cada sequência. Na aula seguinte à implementação das minhas sequências, caso não fosse uma das minhas aulas, o orientador cooperante disponibilizava sempre cinco minutos da sua aula para que pudesse ter uma conversa informal com as crianças sobre os resultados do questionário.

Como mencionado na introdução deste relatório, as sequências foram pensadas a partir de uma única história, intitulada “*Room on the Broom*” (Figura 2 acima), a qual mereceu a minha atenção depois de verificar os resultados do questionário inicial. É uma história de fantasia, que apela à criatividade das crianças e com a qual se pode trabalhar em diversos contextos de aprendizagem.

Antes de iniciar as sequências, solicitei o preenchimento do questionário inicial nesta turma, cujos resultados se apresentam nas Figuras 8 e 9.

Ano letivo 2018/19- Turma [REDACTED]			
Learning English is fun!			
Sobre aprender Inglês:			
	 Sim	 Mais ou Menos	 Não
Gosto de aprender Inglês	19	1	1
Gosto de falar Inglês	19	1	1
Gosto de escrever em Inglês	19	1	1
Gosto de ler em Inglês	20	1	
É importante aprender Inglês	21		

Figura 8 - 1ª parte resultados questionário inicial, 4ºano

Sobre ler e ouvir histórias:

	 Sim	 Mais ou Menos	 Não
Gosto de ouvir e ler histórias em Português	21		
Gosto de ouvir e ler histórias em Inglês	20	1	
As histórias podem-me ajudar a aprender Inglês	21		
Gostava de usar mais histórias na aula de Inglês	20	1	

De que tipo de histórias gostas? (Circula as que mais gostas, por favor)

(Alguns dos alunos circularam mais que uma opção)

Aventura 21 Fantasia 21 Super-Heróis 18 Mistério 14

Científica 15 Outro: _Poesia, Cartoon, Romance, Ação.

Figura 9 - 2ª parte resultados questionário inicial, 4ºano

Como verificado nas figuras 8 e 9, o questionário inicial do 4º ano apresentava questões sobre o gosto da aprendizagem da língua inglesa em geral (leitura, escrita, oralidade) e os resultados foram positivos. Sobre o uso de histórias, verificou-se uma elevada receptividade, à exceção de dois alunos ainda indecisos sobre o uso de histórias em inglês, pelo que me empenhei ao máximo no desenho das aulas de projeto, para que mudassem para uma opinião positiva.

3.2.1 Sequência didática “Let’s learn the rhyming words and the homophones”

A primeira sequência, como referido, consistiu em duas aulas, apresentadas no Anexo 5. O Quadro 3 indica as competências de comunicação e de aprendizagem previstas na planificação.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Recalling, acquiring and using vocabulary CC2: Developing pronunciation and spelling skills with a focus on word meanings (rhyming words and homophones) CC3: Recognizing and writing language chunks from a story through writing activities.	LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on learning. LC3: Developing strategies for learning vocabulary (personal dictionary)

Quadro 3 - Quadro de competências (1ª sequência)

As aulas foram lecionadas nos dias 10 e 14 de dezembro de 2018. Uma vez que se trata de um livro em rima e com algumas palavras desconhecidas, decidi realizar algumas atividades sobre rima e palavras

homófonas que facilitassem a aquisição de vocabulário e posteriormente a compreensão da história. Mostrei a capa do livro e ninguém o conhecia. Expliquei que antes de lermos a história faríamos algumas atividades preparatórias.

Some stories may require up to three or four lessons of preparation before children actually listen to the story, others may require less. It is important, however, that pupils are introduced to the storybook from the start, so they know the context and the purpose for their work. It is also important to inform pupils about the main outcomes as this will make their work more meaningful, purposeful and motivating and will provide them with an extra incentive. (Ellis, 2006, p.97)

Dei início à aula com um vídeo de uma canção com palavras que rimam, pedindo numa segunda vez que as repetissem de forma a treinar a sua pronúncia. O vídeo era bastante esclarecedor pois associava as palavras às imagens (v. Figura 10).

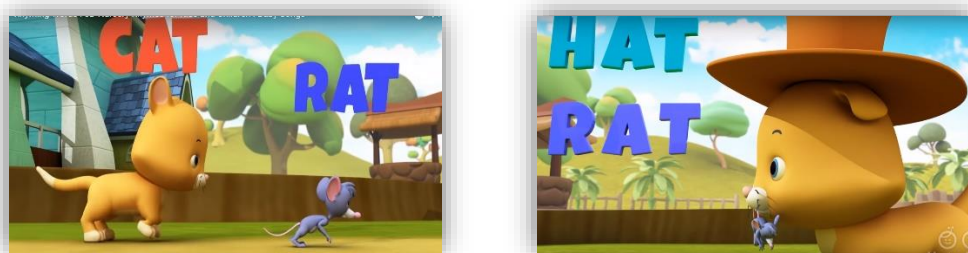


Figura 10 - Vídeo de palavras que rimam (exemplo)

Esta atividade não correu como planeado, pois o computador da sala de aula estava com um problema na saída do som, pelo que se viram as legendas mas sem música. Não que tenha ficado muito preocupada com isso, mas gostaria que a parte da fonética fosse apreciada. Assim, pedi à turma que repetisse as palavras seguindo o meu modelo. De seguida, projetei no quadro uma imagem (v. anexo 6) onde se encontravam algumas crianças num parque. Foi-lhes dado o exemplo do que queria que fizessem: “*What rhymes with bees?*” – “*Trees*”. Solicitei oralmente seis frases como as do exemplo, e pedia para colocarem a mão no ar, para que pudesse escolher alguns alunos para responderem. Algumas vezes escolhi os alunos que normalmente não falam, para se sentirem inseridos na aula e perderem o medo de falar em voz alta. Referi sempre que desde que rimasse, estava correto, mesmo que não fosse a resposta que eu tinha encontrado. Este exercício correu melhor do que estava à espera, e foram imensas as mãos no ar para responder.

O exercício que se seguiu ensinou-me uma lição importante: nunca fazer grupos grandes, pelo menos com aquela turma. A sua produtividade foi afetada porque as crianças se mostraram bastante barulhentas, desorganizadas e demasiado competitivas. A tarefa consistia em dividir a turma em dois grupos de dez alunos (equipas) e a cada grupo eram dados seis pares de dois *flashcards* (total de 12) com palavras que rimavam. Tinham que colocar as palavras que rimavam juntas e, quando terminassem, cada grupo enviava dois alunos/as ao quadro para colarem os seus cartões com as rimas certas. O quadro estava dividido em dois com Equipa A e Equipa B. Quando terminaram de colar as palavras com os pares de rima corretos, eu corriji em voz alta, para que a turma pudesse ouvir o som das palavras e entender porque acertaram/erraram. Foi-lhes pedido que repetissem as palavras também em voz alta. Sei que as tarefas para turmas de crianças têm que conter divertimento e fazer dessas tarefas um jogo dá outra vida ao trabalho. E continuo a acreditar nisso, mas devido aos acontecimentos vividos nesta aula, decidi assumir outra forma de trabalho no futuro, como organizar grupos mais pequenos. Desta forma, consigo ter noção do trabalho que está a ser feito, certificar-me de que todos participam e controlar melhor as aprendizagens e o comportamento.

Depois de estarem de volta nos seus lugares, perguntei-lhes se sabiam o que era um dicionário e para que servia, ao que responderam que sim, mas não o usavam nas aulas. Pedi-lhes que abrissem os cadernos e que na última folha comessem a fazer o próprio dicionário com as palavras que eles desconheciam e o seu significado à frente. Isto foi continuado até à última aula do projeto e que resultou em dicionários pessoais relacionados com a história (v. Figura 11).

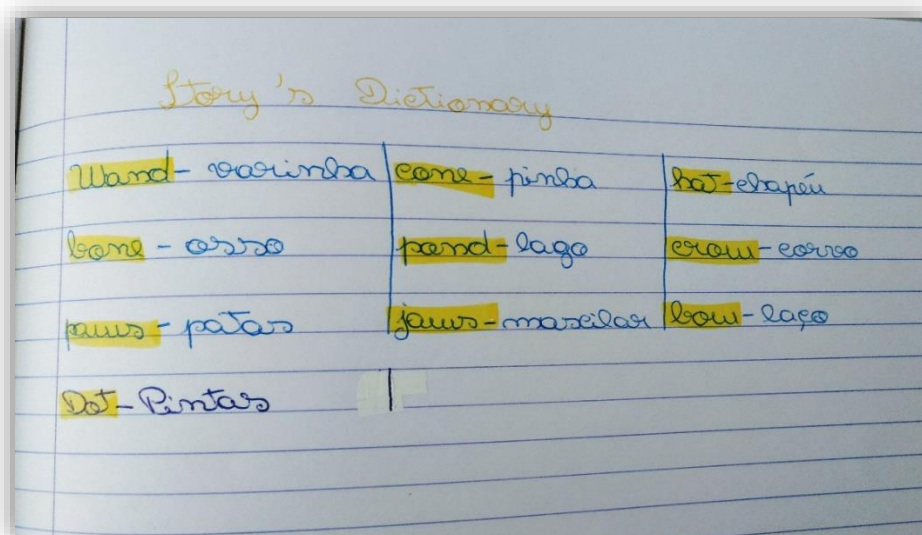


Figura 11 - Exemplo de dicionário da história de um aluno

A segunda aula da primeira sequência didática foi iniciada com um diálogo com a turma sobre os resultados do questionário inicial. Com isto, pretendi esclarecer certas dúvidas e tentar perceber mais sobre os gostos deles. De seguida, fiz uma breve revisão do vocabulário dado na aula anterior para entender se a informação tinha ficado retida e avivar a memória dos mais distraídos.

Iniciei uma nova aprendizagem, as palavras homófonas, e perguntei à turma se sabia o que eram. Responderam que sim, da disciplina de português, pedi-lhes que me dessem exemplos de palavras homófonas em português e depois dei-lhes alguns exemplos em inglês. Mostrei-lhes uns *flashcards* com palavras homófonas (associadas a uma imagem), algumas das quais faziam parte da história, e expliquei as diferenças – exemplo: *Witch / Which*. Depois de bem entendido pela turma, coloquei um vídeo com música e imagem, sobre palavras homófonas (V. Figura 12). Foi-lhes pedido que a primeira vez vissem e lessem (o vídeo tinha imagens com legendas e ênfase nas palavras homófonas), e na segunda vez cantassem ao mesmo tempo com a música.



Figura 12 - Vídeo sobre palavras homófonas (exemplo)

Foi entregue uma ficha intitulada “*Place the right homophones*”, que consistia em escrever a palavra correta por baixo de cada imagem. As palavras foram dadas e os alunos tinham que escrevê-las debaixo da imagem certa. A ficha foi corrigida oralmente e escrevi as respostas no quadro.

A seguir, foi-lhes entregue uma segunda ficha com o título “*Draw to complete*”, onde era pedido aos alunos que desenhassem a palavra dada no sítio correto, usando preposições de lugar (que estavam a aprender nas aulas), por exemplo: “*Draw a Wand below the bird.*” As imagens usadas foram as personagens do livro. Seguidamente, a ficha foi corrigida oralmente com a turma.

Ambas as fichas de trabalho foram feitas sem muita dificuldade, à exceção de dois ou três alunos que têm alguma dificuldade na aprendizagem mas que se esforçaram para entender o que lhes era pedido e concluíram a tarefa. Adoro ver o orgulho que eles sentem por eles próprios pelo trabalho bem feito. Reforço sempre esse esforço com palavras de incentivo e demonstrações de felicidade, pois sinto que fazem toda a diferença na aprendizagem da criança.

Para terminar esta sequência didática, pedi às crianças que preenchessem o questionário de autoavaliação (v. Anexo 10), que abrangia as duas aulas da sequência, esclarecendo que não havia respostas certas ou erradas e que queria que respondessem com clareza e sinceridade, pois só assim poderia conhecer os seus gostos, o que menos gostavam e o que ainda gostariam de fazer. O Gráfico 1 apresenta as escolhas dos alunos relativamente às principais atividades da sequência.

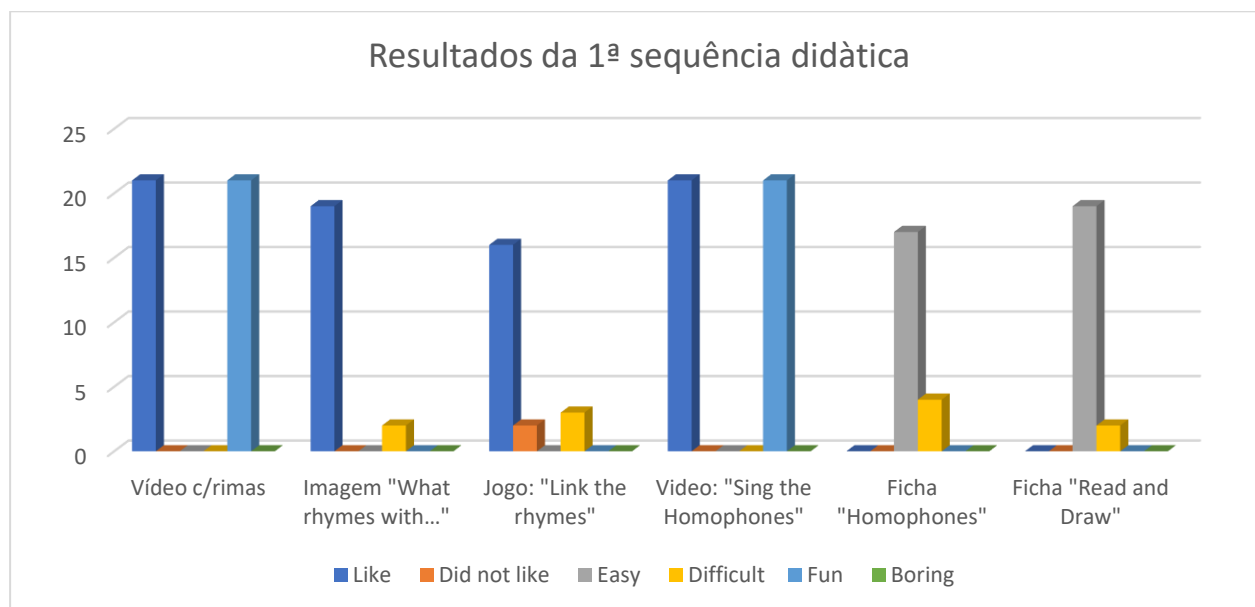


Gráfico 1 - Resultados da 1ª sequência didática

Como podemos observar, há uma preferência pelas duas atividades de vídeo com música, onde tiveram que interagir e cantar. Os vinte e um alunos não só consideraram divertido como gostaram, e tarefas como *"what rhymes with..."* e a ficha *"read and draw"* também foram das atividades preferidas, tendo dezanove alunos respondido que gostaram e que foi fácil. Gostaram do jogo em equipa dezasseis crianças, mas reparei, pelo que se passou em aula, que muitos alunos não participaram porque os mais extrovertidos se apoderaram dos *"flashcards"* deixando os restantes de fora, por isso três responderam que não gostaram do jogo e quatro acharam difícil. No geral, a turma aprendeu e divertiu-se, algo que verifiquei na aula seguinte, mas reparei que o jogo em grupos desanimou alguns, pelo que decidi não implementar nas sequências futuras tarefas/atividades com grupos tão grandes, de forma a que todos os alunos possam ter voz e participar.

3.2.2 Sequência didática "Learning English through stories"

No anexo 11 é apresentada a planificação e materiais das quatro aulas desta segunda sequência didática, que tiveram lugar a 21 e 28 de janeiro, e 1 e 4 de fevereiro de 2019. No Quadro 4 transcrevo as competências de comunicação e aprendizagem desenvolvidas.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Recalling, acquiring and using vocabulary. CC2: Developing pronunciation and spelling skills with a focus on word meanings. CC3: Understanding a story by listening, retelling and rewriting it. CC4: Recognizing and writing language chunks from a story through listening activities.	LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on learning. LC3: Developing strategies for learning vocabulary (personal dictionary)

Quadro 4 - Quadro de competências (2ª sequência)

Iniciei a sequência a fazer uma breve revisão das aulas anteriores, uma vez que entretanto estiveram de férias de Natal, e expliquei o que se iria desenrolar na próxima hora, ocultando que iriam representar uma peça no final para gerar depois maior surpresa. Antes da aula iniciar, deixei os adereços que tinha levado comigo na parte de fora da sala. Desta forma, não haveria distrações nem perguntas desnecessárias que pudessem atrasar o plano de aula ou desvendar a surpresa.

Mostrei-lhes a capa do livro novamente e pedi que lessem o título em voz alta. Perguntei à turma se sabiam traduzir o título para português e reparei que havia alguma confusão com o significado da palavra “*Room*”, pois só conheciam o significado “quarto”. Expliquei que, tal como em português, e como tínhamos aprendido nas aulas anteriores, uma palavra pode ter um ou mais significados, e foi então que expliquei que no contexto do livro, a palavra significava “espaço”, como ter espaço na vassoura. Comecei a ler o livro com expressividade, de forma animada e com gestos faciais e corporais, de forma a dar mais ênfase e providenciar um melhor entendimento da história ao mesmo tempo que lhes captava a atenção. A turma toda ficou em silêncio a ouvir, e eu ia percebendo que estavam a gostar. Parei a meio para verificar o nível de entendimento até aquele ponto e fiquei agradada com as respostas. Todos sabiam explicar o que tinha acontecido até aí. No final, toda a turma gostou, o que me deixou bastante contente. Falámos sobre o que se tinha passado, coloquei algumas questões a alguns alunos individualmente, e obtive muito bom *feedback*.

No final da leitura, iniciei um exercício que iria determinar se a turma tinha, de facto, entendido. Assim, pedi que me ajudassem a colocar no quadro a sequência da história. Eu tinha os cartões grandes (v. anexo 12) na mão e ia perguntando o que acontecia a seguir. À medida que cada aluno me ia dizendo, eu ia colando os cartões no quadro até ao final. Depois da sequência da história terminada, pedi a seis alunos que interpretassem uma personagem da história (decidida por mim). A cada um, foi dado um peluche e alguns adereços da história da personagem correspondente (v. Figura 13). Fazer isto foi uma tentativa de ajudar a criança a aprender melhor e fazê-la sentir mais confortável para mostrar o que aprendeu. Apreciaram muito a ideia e no final até me pediram para ficar com os peluches. O resto da

turma desempenhou o papel de narrador e expliquei que sabia que todos queriam participar mas não havia tempo para todos interpretarem as personagens, e que mais tarde, havendo disponibilidade, daria oportunidade de todos o fazerem. Reforcei a importância do narrador para o desenrolar da história. Enquanto a turma narrava, as personagens agiam em conformidade. Aqui, poderia ter feito as coisas de forma diferente. Reparei que deixá-los ler sem um modelo, como ler eu primeiro para eles saberem como pronunciar as palavras, foi um erro, porque não sabiam pronunciar corretamente algumas. No entanto, e tendo em conta a metodologia aplicada no meu projeto, terei este e outros factos sempre em consideração, procedendo a uma estratégia mais eficaz. Na globalidade, esta foi uma das aulas mais enriquecedoras para a turma (no âmbito do meu projeto), porque pude perceber que mesmo entre risos e atitudes de felicidade (que me enchem o coração), a turma aprendeu e atingiu os objetivos que eram propostos, como recordarem-se do vocabulário e seu significado, fazerem a peça com a sequência certa e compreenderem o texto do narrador.



Figura 13 - Adereços usados na interpretação da história

A segunda aula da sequência foi inicialmente programada para ser dada na sexta-feira seguinte ao dia 21 de Janeiro, ou seja, no dia 25 Janeiro, mas teve que ser adiada para dia 28 (uma semana depois), uma vez que os alunos da escola tiveram uma atividade extra-curricular no dia 25. Apesar de ter em mente fazer as duas aulas de seguida, pelo facto da história estar mais presente na memória das crianças, não senti dificuldades quando as questioneei sobre alguns aspetos da história, como os acontecimentos e a sequência.

Iniciei a aula com uma ideia geral do que poderiam esperar para que ficassem ansiosos por saber mais. Coloquei o filme da história, em formato DVD (v. Anexo 13), no quadro interativo, e a turma não só adorou, como sabiam bem o que as personagens iam responder. Riram imenso e comentavam certos gestos ou atitudes das personagens. Alguns até sabiam alguma das partes das falas. Prestaram a máxima atenção e no final disseram que gostaram muito e que realmente conseguiram entender algumas coisas que no livro não especificava, como por exemplo, o gato nunca querer que a bruxa acolhesse mais nenhum animal na vassoura.

Depois do filme, distribuí pela turma a ficha “*Room on the Broom Quiz*” (v. Anexo 14), dividida em três partes: *Listening*, *Comprehension* e *True or False*. A parte de “*listening*” pedia que ouvissem a história (mostrei uma parte específica do filme) e preenchessem os espaços em branco. Abaixo do texto encontrava-se uma caixa com as palavras corretas. No entanto, percebi que, mesmo com as palavras ao fundo da folha, alguns tiveram dificuldades, pelo que decidi mostrar de novo a parte do vídeo e pedi que eles ouvissem e escrevessem. Na parte de “*comprehension*”, coloquei algumas perguntas e pedi que circulassem a resposta correta. Por fim, na parte de “*true or false*”, coloquei frases sobre a história e os alunos tinham que colocar um T para “*True*” e um F para “*False*” à frente de cada uma. Fiz a correção com a turma, verificando que três ou quatro alunos confundiram as personagens e as ações, maioritariamente por falta de atenção aquando do exercício.

No final da aula, e de forma a dar continuidade ao dicionário que eles estavam a construir, pedi que escrevessem as palavras novas que aprenderam e se não soubessem alguma me perguntassem, que eu esclareceria e colocaria no quadro de forma a que toda a turma visse.

De modo geral, foi uma aula enriquecedora para a turma, que pôde treinar várias competências, e esclarecedora para mim, no sentido de aperfeiçoar o nível de dificuldade de certos exercícios para alunos do 1º ciclo EB.

A terceira aula foi lecionada no dia 1 de fevereiro 2019. Tinha um pressentimento de que esta aula da sequência ia ser do agrado da turma toda. Fizemos algo que eles nunca tinham feito na escola, uma “*PenFriend Letter*”. Como tenho um amigo, também professor, a dar aulas no ensino primário em Inglaterra, achei que seria engraçado a minha turma de estágio fazer uma correspondência com a turma dele do *year 1*. Escolhi uma turma de *year 1* precisamente porque estão num nível mais parecido com os meninos de um 4º ano em Portugal. Mesmo assim, o nível de Inglês dos meninos do *year 1* é mais elevado, pois é a língua-mãe, mas é suficientemente básico para permitir uma boa correspondência. Como este tipo de tarefa não era algo de conhecimento geral da turma, mostrei um vídeo explicativo sobre em que consiste ter um “*penfriend*” (v. Figura 14).



Figura 14 - Video explicativo sobre penfriends

Depois do vídeo, todos entenderam bem o conceito e distribuí uma carta pré-preenchida, pedindo-lhes que preenchessem o resto em pares. Nesta carta, apresentaram-se e abordaram o livro que leram de uma forma simples (v. exemplo na Figura 15).

PenFriend

Date: 1st february, 2019

Hello penfriends!

Our names are [redacted] and [redacted].

We are from Portugal, Brazil and we are nine years old.

We like to read, swim and Hockey.

Our favourite book is/are los libros and cinema.

Have you read the book Room on the Broom (título livro dado na aula)

And did you see the film? Our favourite character(s) is/are Witch and Dragon. The part we like the most is animals help Witch but we don't like it when Dragon scares Witch.

Do you like your school ? (pergunta o que quiseres)

Hope you write back soon.

Goodbye! (Despedida)

Have lots of fun!



Figura 15 - "Penfriend letter" preenchida por dois alunos, 4ºano

A turma gostou de trabalhar em conjunto para a realização da carta e quando souberam que estas seriam entregues em Inglaterra ficaram muito excitados com a ideia. Fui passando pelas carteiras para auxiliar, esclarecer e verificar os trabalhos que iam sendo feitos e reparei que estavam comprometidos com a

tarefa. Alguns alunos tinham mais dificuldade em entender o que fazer em certas partes, mas foi algo que, depois de explicado num contexto mais individual, foi clarificado.

Este foi um bom exercício de cooperação e de desenvolvimento da escrita e percebi que foi estimulante. Nos trabalhos de grupo ou em pares há por vezes uma certa competição, mas aqui, ao contrário do que se passou na aula dos grupos grandes (1ª aula da primeira sequência), tomei consciência de que não havia competição, mas sim um género de “*brainstorming*” entre dois colegas de carteira. Decidi fazer esta tarefa em pares de forma a promover a aprendizagem cooperativa. A turma ficou com vontade de repetir e ansiosa pelas respostas, o que me deixa também motivada a realizar mais atividades deste género. Na Figura 16 podem ver-se dois alunos a preencher a carta e na Figura 17 mostram-se as respostas da turma em Inglaterra, que foram posteriormente lidas à turma.



Figura 16 - Os alunos a preencher a “penfriend letter”

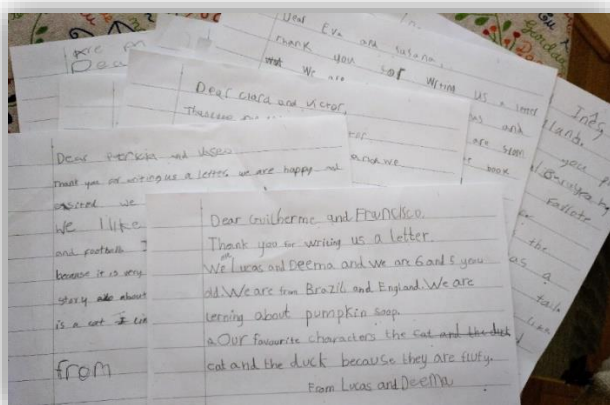


Figura 17 - Respostas dos alunos ingleses

A última e quarta aula da sequência ocorreu no dia 4 de fevereiro de 2019 e foi lecionada em modo de relaxamento com uma pontinha de mais à vontade em sala, uma vez que estava reservada para uma

tarefa maioritariamente oral. Quis desenvolver uma atividade que não se concentrasse tanto na escrita para deixar a mente dos alunos fluir num ambiente mais descontraído que o habitual. Estava com algum receio de alguma dispersão ou desordem, mas conseguiram surpreender-me pela positiva. Deram muito de si, entre risos e brincadeiras, mas tudo dentro da normalidade e da tarefa que lhes tinha sido proposta. Iniciei explicando o jogo “*magic pen*”, que consistia em ir criando oralmente uma história em conjunto. Expliquei que tinha que ser com as personagens da história lida, mas que os acontecimentos podiam ser totalmente inventados. Mostrei a caneta (v. Figura 18), que por ser cor de rosa, foi alvo de riso da parte dos meninos, e disse-lhes que quem a tivesse podia contar histórias maravilhosas.



Figura 18 - *Magic Pen* usada na atividade

Dividi a turma em cinco grupos de quatro alunos (continuação da promoção da aprendizagem cooperativa) e iniciei a história com a frase: “*The witch is flying on her broom when she finds...*”. Para facilitar a parte oral, dei 3 minutos a cada grupo para organizarem as ideias e dizerem duas frases. Permiti também que a escrevessem numa folha para não se esquecerem e não ficarem tão nervosos com a atividade. Dei então a caneta mágica ao primeiro grupo e pedi que, quando estivessem prontos, falassem a toda a turma. Quando cada grupo terminava de ler as suas frases, passava a caneta ao próximo para dar continuidade, e assim sucessivamente até ao último grupo, que tinha que dar um final à história.

A nova história foi contada com muita criatividade e fantasia, onde a bruxa encontrou “*aliens*” e fadas, combateu com a sua vassoura os “*aliens*” para salvar a terra das fadas, os animais juntaram-se para ajudá-la e no final, e as fadas deram-lhe um carro de sete lugares para ela viajar pelo mundo. Foi hilariante e produtivo. À medida que ia ouvindo a história inventada por cada grupo, ia percebendo que

certos alunos mais tímidos se iam querendo destacar, e tentar validar a sua opinião. Fiquei contente ao ver isto, porque me traz uma sensação de trabalho bem feito.

Para terminar a sequência, entreguei o questionário de autoavaliação (v. Anexo 15), onde constava um quadro com as principais atividades das aulas. No final da aula, e ao som do toque de saída, alguns alunos vieram ter comigo para me dizerem que gostaram muito de ter esta aula diferente. Nesse dia, sai daquela escola a sentir-me completa.

No gráfico 2, podemos verificar os resultados do questionário final de sequência.

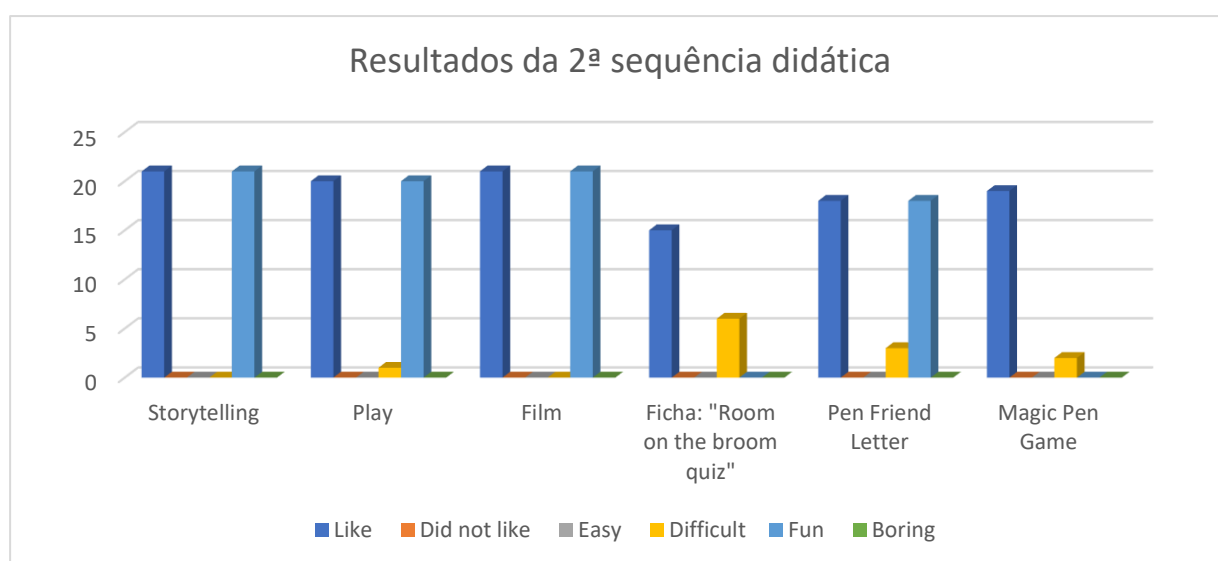


Gráfico 2 - Resultados da 2ª sequência didática

A informação recolhida neste questionário mostra que toda a turma gostou de ouvir a história e ver a história em filme, sem exceção. Acharam ambas as atividades divertidas, o que se notou em aula. Outra atividade predileta foi o jogo “*magic pen*”, onde puderam explorar a sua criatividade oralmente e de forma mais descontraída. Pelo feedback no final dessa aula, este resultado era algo de que já estava à espera. É notório que a ficha “*room on the broom quiz*” apresentou algumas dificuldades, especialmente aos seis alunos que o afirmaram nas respostas do questionário. Durante essa aula reparei que esses alunos são os que habitualmente têm mais dificuldades na aprendizagem comum a todas as disciplinas, e aos quais dei mais suporte aquando do preenchimento da ficha.

Na sua generalidade, as quatro aulas desta segunda sequência didática foram bastante apreciadas pela turma, que se divertiu a fazer as atividades, trabalhou em equipa e ganhou novo vocabulário. Na minha opinião, a abordagem pedagógica foi ajustada aos alunos em geral, sendo que tenho que aprender a gerir melhor os níveis de dificuldade, uma vez que há alunos com maior dificuldade e outros que cumprem as tarefas mais rapidamente.

3.2.3 Sequência didática “Rehearse and play!”

Apresento em Anexo 16 a planificação da última sequência didática, que decorreu em três aulas. No Quadro 5 transcrevo as competências de comunicação e aprendizagem desenvolvidas para esta sequência.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Recalling, acquiring and using vocabulary	LC1: Developing cooperative learning.
CC2: Developing pronunciation and spelling skills.	LC2: Reflecting on learning.
CC3: Recognizing language chunks from a story through oral activities.	LC3: Developing social and cognitive skills and gaining self-confidence.

Quadro 5 - Quadro de competências (3ª sequência)

As duas aulas (de três) desta sequência didática tiveram lugar nos dias 4 e 8 de março de 2019 e foram ambas usadas para ensaios, já que em conversa com o professor cooperante surgiu a ideia de fazer uma pequena peça de teatro da história usada, “*Room on the Broom*”. Quando informei a turma do que tinha planeado, ficaram muito entusiasmados. Surgiram muitas questões e medos, porque estes ensaios eram para depois atuarem para uma turma de 2º ano. Depois de tudo devidamente clarificado (acalmei-os, dizendo que era bom para eles treinarem a falar em público e perder os medos, e para os meninos do 2ºano saberem como também se pode aprender de forma lúdica). Nomeei os alunos que iriam representar e os narradores. Combinámos as roupas que iriam ser usadas por cada personagem (aqui pedi o auxílio dos pais) e uma roupa comum a todos os narradores - calças de ganga e uma camisola ou t-shirt branca. Para os ensaios, decidi levar o DVD com o filme da história, para os ajudar a entrar “na pele” dos personagens e compreenderem melhor as atitudes de cada um. Tinha as palavras usadas anteriormente para dar auxílio, caso necessitassem, e fui ajudando com gestos, vocabulário e expressões, à medida que a história ia avançando. Tive que adaptar algumas palavras e encurtar a história de forma a ficar mais fácil os alunos de 2º ano entenderem. Os ensaios correram dentro da normalidade, havendo, por vezes uma alegria excessiva, mas característica de quem está a gostar. Ambas as aulas de ensaio foram produtivas, e pela primeira vez chegavam a horas e não saíam a correr quando tocava a campainha. Na Figura 19 ilustram-se os ensaios.

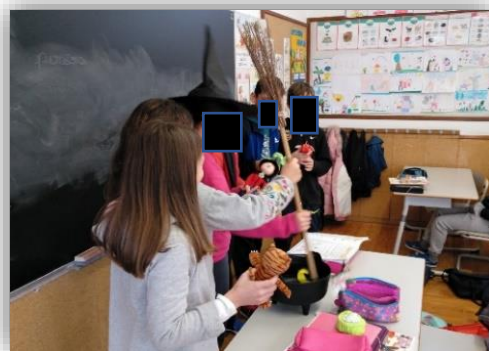


Figura 19 - Ensaio da turma

A terceira desta sequência foi lecionada no dia 11 de março e foi a performance da turma para uma turma de 2º ano. Esta aula era o culminar das aprendizagens, especialmente nos níveis social e cognitivo. Apesar de os alunos estarem um pouco nervosos (e por esse motivo levaram as falas escritas para o caso de necessitarem de apoio), desempenharam muito bem o seu papel e somente os narradores tiveram consigo o texto correspondente. Depois de se terem caracterizado com as roupas que trouxeram de casa e algumas que eu tinha, fizeram um pequeno espetáculo que correu bem (uns esquecimentos e nervosismo normal). Apesar do nervosismo inicial, adaptaram-se muito bem à medida que a peça ia avançando, fiquei surpreendida com a capacidade de improviso de algumas personagens, como a bruxa, que na parte em que pede ajuda só teria que dizer: *"Help, please!"* e acrescentou: *"Help, please! I am here!"* O vocabulário foi bem entendido e usado, e a dedicação à peça e a ânsia pela perfeição foram notórias na turma. Na Figura 20, ilustra-se a representação da peça para a turma de 2º ano.



Figura 20 - Representação da peça (Dragão encurrala a bruxa)

Os mais pequeninos gostaram da história e entenderam a mensagem que os meninos do 4ºano transmitiram. Foi-lhes perguntado se tinham entendido e todos começaram a falar e a querer explicar. Isto serviu igualmente para motivar as crianças mais pequenas para a aprendizagem da língua numa fase em que o inglês ainda é opcional, e ao mesmo tempo mostrar-lhes que na disciplina de inglês também se pode aprender a brincar.

No final da performance, as crianças voltaram à sua sala para poderem preencher o questionário de autoavaliação (anexo 18). Agradei toda a dedicação deles e reforcei que estiveram muito bem. Saíram contentes e a comentarem o que fizeram com os outros meninos.

O gráfico 3 mostra uma grande atração tanto pelos ensaios como pela peça de teatro apresentada à turma do 2ºano.

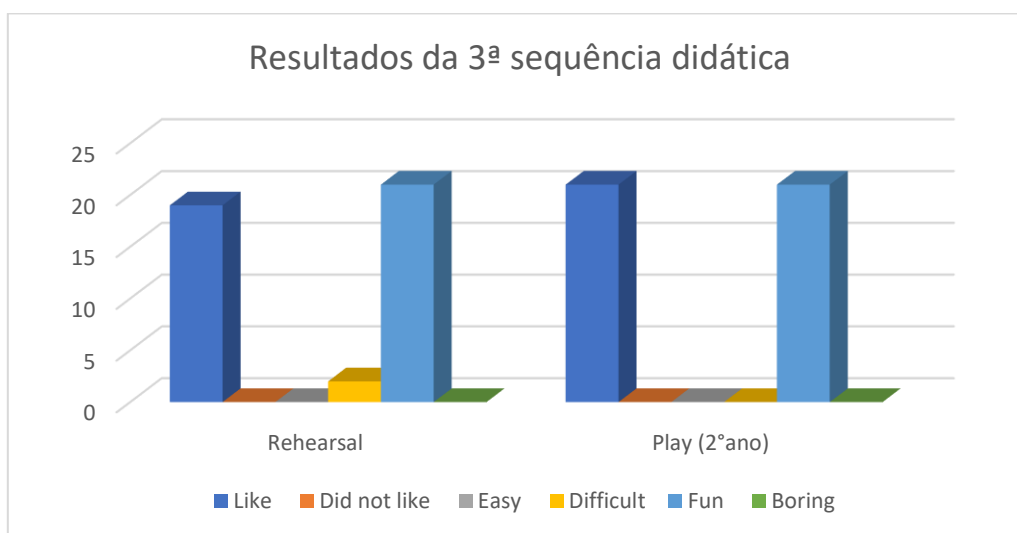


Gráfico 3 - Resultados da 3ª sequência didática

Todos os alunos gostaram de ambos os momentos e consideraram-nos divertidos. Apesar de dois alunos acharem os ensaios difíceis, isso não se refletiu no gosto pela atividade. Estes resultados mostram que vale a pena investir em atividades de representação a partir do uso de histórias. Um bom livro pode dar lugar a inúmeras atividades motivadoras, nunca deixando de lado a sua finalidade principal: aprender.

3.2.4 Síntese avaliativa de projeto

Nesta secção apresento uma síntese de dados referentes aos questionários de autorregulação da aprendizagem da turma de 4ºano. O quadro 6 pretende mostrar mais detalhadamente o que os alunos pensaram das atividades e tarefas propostas. É importante referir que em algumas atividades, o mesmo aluno respondeu a mais que uma opção. O quadro apresenta o somatório das escolhas dos alunos no conjunto de atividades avaliadas em cada uma das sequências. Como se pode observar, o grau de

recetividade foi sempre muito positivo em termos de motivação (*liked/ fun*) e em termos da adequação do grau de dificuldade.

	Sequência 1 Total de ativ. avaliadas: 6 Total de alunos: 21		Sequência 2 Total de ativ. avaliadas: 6 Total de alunos: 21		Sequência 3 Total de ativ. avaliadas: 2 Total de alunos: 21	
<i>Liked</i>	67	42,41%	114	60,96%	40	47,62%
<i>Did not like</i>	2	1,27%	0	0%	0	0%
<i>Easy</i>	36	22,80%	0	0%	0	0%
<i>Difficult</i>	11	6,96%	11	5,88%	2	2,38%
<i>Fun</i>	42	26,58%	62	33,16%	42	50%
<i>Boring</i>	0	0%	0	0%	0	0%

Quadro 6 - Quadro avaliativo de projeto

No que refere às respostas dadas a outras questões presentes nos três questionários finais de sequência, na globalidade foram bastante positivas. No questionário final da primeira sequência, perguntei-lhes se achavam que os vídeos, imagens e canções eram algo que ajudava a entender melhor o tema apresentado, bem como se se sentiam preparados para a leitura da história. A maioria respondeu que ao cantar conseguem decorar e lembrar-se melhor das coisas e que, como era tão divertido, não se iam esquecer e conseguiam perceber a história. Já no questionário final da segunda sequência, fiz perguntas semelhantes, tendo em conta as atividades dadas e o facto de já terem lido o livro. A história, o filme e a atividade de *penfriend*, foram das favoritas. Falaram disso às outras turmas e contagiaram os outros miúdos. Pedi-lhes também sugestões para melhorar as aulas e o que gostariam de fazer que ainda não tivessem feito. A grande maioria respondeu que gostava de ter uma aula ao ar livre, algo que considerei para ensaiar a peça de teatro, mas que, infelizmente, o estado do tempo nunca permitiu, pois ora fazia muito frio, ou estava a chover. No questionário final da terceira sequência, perguntei qual a opinião deles sobre a aprendizagem obtida através dos ensaios e da peça, se isso os tinha ajudado a melhorar o Inglês, ao que responderam que gostaram muito de falar em inglês, que perderam a vergonha de falar para o público (isto ajuda nas provas orais, onde reparei que alguns bloqueiam) e que se sentiam bem a mostrar às outras crianças que não era preciso ter medo do inglês porque era “muito fixe”. Questionei ainda se gostariam de repetir este tipo de aula, ao que a resposta foi unânime, um valente SIM, porque se divertiram, aprenderam e... porque não estavam sentados nas carteiras o dia todo. A peça de teatro foi tão apreciada pela turma de 2º ano, que a palavra se espalhou pela escola ao ponto de me ter sido pedido que levasse a minha turma de estágio à festa de final de ano, com a peça *Room on the broom*, por ser algo inovador e que ninguém ainda fez naquela escola. Aceitei o pedido com muito prazer e toda a satisfação.

Conclusões

Neste projeto, procurei estimular as crianças a aprender sem que este ato seja sentido como obrigatório ou enfadonho, recorrendo ao uso de histórias e a atividades que as envolvessem na aprendizagem da língua de forma lúdica e produtiva. Tenho consciência enquanto professora (mas acima de tudo enquanto ser humano) de que a criança precisa de ter tempo para ser isso mesmo: criança. Precisa de tempo para brincar, para imaginar, sonhar e até mesmo fazer as asneiras típicas, para que possa tirar a lição (ou moral) das suas ações. Por isso mesmo, decidi realizar este projeto baseado numa máquina de fazer sonhos e num mundo de imaginação, através do conto de histórias – o *storytelling* –, reconhecendo o seu valor educativo:

One of the keys to using storybooks successfully with young children learning English as a foreign language is through effective classroom talk and social interaction, which supports children's learning from an initial, spontaneous response (often in their mother tongue) to increasing autonomy, creativity and competence in English. (...) When storybooks are chosen appropriately, attractive illustrations combined with meaningful content and relevant discourse structure have a strong socio-affective appeal and provide contexts with a powerful potential for acquiring and learning language in ways that are enjoyable and enduring. (Read, 2006, p.11)

Embora estivesse motivada desde o início para explorar este tema e acreditasse na sua validade, também sentia algum receio. Ponderei se o conto de histórias enquanto método pedagógico seria validado pelos alunos, uma vez que as crianças da atualidade fazem parte da chamada *geração digital*. Não sentem as coisas como nós sentíamos há vinte, trinta anos atrás. Estava consciente disso, mas também sentia uma determinação enorme em restituir o que de bom a infância deve ter, aquilo que eu, enquanto criança, também tive e me fez feliz.

Ao envolver-me neste projeto pedagógico, nunca pensei obter resultados tão positivos. Na realidade, às vezes, por mais que tentasse, aquela sensação de “dor na barriga” fazia-me por vezes duvidar das minhas ideias. “*Será que eles vão gostar? Será que estou a fazer a melhor intervenção pedagógica?*” – estas foram questões que me passaram pela cabeça inúmeras vezes. Mas obter um resultado tão positivo foi extraordinário! A primeira aula que dei (sempre de coração apertado) foi uma amostra do que viria a acontecer na segunda e nas outras por vir. A receptividade das crianças foi comovente. Não há adjetivo para qualificar esse momento, onde percebi que teria mesmo que estar à altura das suas expectativas. As turmas participaram ativamente nas atividades propostas, e o que me enalteceu verdadeiramente foi

ver que as crianças mais tímidas e que nem sequer costumavam pôr o dedo no ar também gostaram e participaram. Nas aulas de leitura dos livros, ambas as turmas gostaram muito. A turma do 3ºano ficou em êxtase, tal foi a interação que tiveram com a história. À medida que ia lendo, as crianças reconheciam as palavras e interagiam, entenderam imediatamente o que eu pretendia e foram muito perspicazes! Escusado será dizer que adoraram aprender através de gestos e sons – aquela sala transbordava de alegria. A turma de 4ºano transformou-se numa turma que até mesmo o orientador cooperante não tinha visto, tão atentos, tão sedentos e curiosos por saber mais, por saber o que a próxima página trazia.

Com as turmas de estágio, pude refletir sobre quais as atividades que cativam mais as crianças. Atividades mais lúdicas, com materiais para explorar, são alvo de maior atenção e maior envolvimento. Os alunos do 1º CEB devem ser presenteados de vez em quando com atividades mais “descontraídas” durante a aprendizagem ou aquando da aplicação de conhecimentos adquiridos. Isto é algo que o *storytelling* proporciona na criança, a motivação para aprender. O conto de histórias tem a sua magia pelo facto de criar um tempo mais ativo, com atividades, músicas e encenações onde a criança se vê no papel das personagens. Consegui ver nas turmas um interesse genuíno pelas aulas.

Ao fazer um balanço do trabalho desenvolvido, considero que o projeto cumpriu os objetivos inicialmente traçados e abriu os horizontes dos alunos para outras experiências em relação à aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, o projeto desenvolveu a minha capacidade de olhar mais criticamente para a minha ação, nomeadamente pelo recurso à investigação-ação, que me ajudou a compreender melhor forma de desenvolver e criar aulas mais apelativas, que fossem ao encontro do interesse genuíno dos alunos e, desta forma, pudesse também saber quais as melhores ferramentas a usar em cada obstáculo que encontrei durante as aprendizagens. Ensinou-me a ganhar experiência através da reflexão e a estar mais consciente dos meus métodos de ensino. Senti que as aulas eram mais eficientes à medida que as ia ajustando às necessidades mais emergentes e mais eficazes no que toca ao processo de aprendizagem do aluno.

Tive limitações e momentos menos bons, é verdade. A principal limitação é o tempo de aula que a disciplina de inglês tem no currículo, um problema que afeta o ensino de inglês no 1º CEB em geral. É impossível ensinar tantos conteúdos e atingir tantas metas com duas horas semanais. Isto é mau para o professor, mas pior para as crianças. O professor anda a saltar de escola em escola quando o tempo por si só já é escasso. E quem sofre as consequências são as crianças, são sempre elas. Porque o professor também é um ser humano e também se desgasta. Porque tem que cumprir um plano de leção naquelas datas e é obrigado a “despejar” tudo nos alunos. Isto, acumulado com a falta de tempo para ajudar individualmente alguns alunos que não acompanham o resto da turma no mesmo

ritmo, não pode criar grandes resultados. Há crianças mais difíceis, há crianças com necessidades especiais e que necessitam de uma maior atenção. Há as questões de gestão do comportamento. Tanta coisa que o estágio profissional me fez ver com outros olhos. No entanto, também me fez ver que as partes boas superam tudo e ajudam-nos a continuar. Há sempre trabalho pela frente. O *storytelling* tem muito para oferecer! Quero acreditar que cada vez mais serão formados professores com esta capacidade de transportar sonhos, de encontrar forma de cativar a atenção dos seus alunos e provar a quem é cético que isto realmente funciona. A criança está mais leve, mais à vontade, sem o stresse de se sentir avaliada, não bloqueia nem mostra nervos (muitas vezes até choram), ou receios. Reage naturalmente às perguntas, responde com clareza e à vontade e sim, é completamente possível fazer uma avaliação formativa continuada das aprendizagens através dos contos, dos jogos e da brincadeira. Na minha opinião, é a forma mais eficaz para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Aprendi que devo sempre procurar saber o que motiva a criança e que, se um aluno sai da escola menos sedento de aprendizagem do que quando entrou, então falhei. O estágio profissional ensinou-me também que devo ter sempre em mente uma metodologia que promova a equidade, envolvendo desta forma as crianças num processo que aumente a sua vontade de aprender sem se sentirem avaliadas e discriminadas. É especialmente neste ponto que pretendo focar-me na minha carreira, porque acredito que o uso de histórias pode promover competências de comunicação e de aprendizagem, ajudar a criança a desenvolver relações, favorecer a sua autonomia e, acima de tudo, fazer da leitura em contexto escolar uma atividade divertida e alegre.

As unidades curriculares da área de metodologia do ensino de inglês a crianças que frequentei no mestrado foram, sem dúvida, muito importantes neste percurso de formação, contribuindo para a minha aprendizagem e para o meu crescimento pessoal e profissional. Com essa formação e com as observações realizadas em ambos os contextos, tive a oportunidade de perceber que tipo de atividades é que se podem realizar e explorar com crianças em níveis diferentes de aprendizagem. Ambas as turmas apresentaram os seus desafios. A turma de 3ºano apresentava dificuldades ao nível social e de estrutura familiar, o que levava algumas crianças a terem atitudes não muito adequadas, apesar de ser uma das melhores turmas daquela escola. A turma de 4ºano, apesar de estar num contexto geográfico diferente, também apresentou algumas dificuldades, especialmente com um aluno que muitas vezes se negava terminantemente a realizar as tarefas. Esse aluno deu-me mais trabalho do que as duas turmas juntas. Quando os pais ignoram a autoridade da própria professora titular, não podia esperar que essa criança fosse diferente comigo, e não foi por falta de tentativa de minha parte. Nisso, saio de consciência tranquila. Apesar de ser só um aluno, senti que conseguia perturbar a dinâmica da turma, especialmente

porque a criança em questão tinha como objetivo diário perturbar uma outra criança com autismo. Mas, como todas as situações na vida, com isto levo uma bagagem de aprendizagem sobre como lidar com a diversidade das crianças. Nem tudo são *rainbows and butterflies*. Gostava que alguns pais pudessem ter uma ideia do que é exercer esta profissão, a bagagem emocional que temos que possuir para cuidar e ensinar tantos alunos e tão diferentes. Gostava que esta profissão fosse mais reconhecida aos olhos de quem a vê de fora. Incluindo também o Ministério da Educação. Que vissem o quanto damos de nós. Li um artigo online (em The Odyssey Online, 2006)⁶ exatamente sobre isto, e achei-o fascinante por ser tão correto. Perguntava – “Why would you want to be a teacher? You can't live on a teacher's salary”. A resposta apresentada é tão simples como dois mais dois serem quatro:

Teaching is about the outcome, not the income. The desire to go into the education field is a very hard thing for people to understand, unless you were gifted with the heart of a teacher, that is. Many people just don't understand why anyone would waste their time and efforts on a job when their income doesn't necessarily show for it. The reasons to want to become a teacher are endless. You become a second parent to your students. You care about them. You find yourself jumping for joy when they reach a goal and join them in their sorrows when something goes wrong. You get to know them. You know their home life, their likes, their dislikes, and even their hopes and dreams. You reach a point where you genuinely care about each and every student you come across. It is the most amazing feeling in the world to see a child accomplish something and know you had a part in making that happen.

Estes dois anos no mestrado em ensino da UM ensinaram-me que a ânsia pelo conhecimento não deve acabar com o fim do curso. Enquanto professora, sei que devo dar continuidade a uma busca constante pela sabedoria, porque as metodologias de hoje podem não ser as melhores de amanhã. Acredito igualmente num ensino em que não se considere o Autismo, o Transtorno de Défice de Atenção, a Hiperatividade e outros problemas como uma incapacidade, mas sim num ensino que reconheça a diferença e estimule e celebre as capacidades de todos. Tive alunos com estas condições e foram extraordinários, basta conhecê-los em vez de marcá-los. Mas isto requer um trabalho constante, uma aprendizagem permanente sobre como lidar com a diferença.

Aprendi muito neste mestrado, mas tenciono continuar esta saga constante pela busca de conhecimento, de novas aprendizagens e desenvolvimento pessoal, porque não existem duas crianças iguais e o “one

⁶ <https://www.theodysseyonline.com/teaching-is-about-the-outcome-not-the-income>

size fits all" não é algo em que eu acredite. Penso que se pode afirmar que não há uma excelência acadêmica sem a qualificação de profissionais, já que, enquanto professores, temos um papel fundamental na sala de aula (e tantas vezes mesmo fora dela), onde entusiasmos, motivamos, orientamos e ajudamos a construir caminhos para o futuro. A escola desempenha um papel muito importante na sociedade e por isso é necessário que nós, educadores, estejamos preparados para a mudança de atitudes e pensamentos, que saibamos estar preparados para os desafios que o século XXI nos traz, com uma geração tão distinta da que um dia foi a nossa. O professor que acha que não necessita de formação contínua não pode (nem deve) ensinar e não consegue enfrentar os desafios da sua profissão, sendo o maior deles *inspirar*.

Referências Bibliográficas

- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do Inglês no 1º CEB. Orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa [versão portuguesa].
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009), *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Cravo, A. Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês no Ensino Básico: 1ºCiclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cravo, A. Bravo, C., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês no Ensino Básico:1ºCiclo – Caderno de Apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cravo, A. Bravo, C., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês no Ensino Básico:1º, 2º e 3ºCiclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cummins, J., & Davidson, C. (2007). *International handbook of English Language Teaching*. Berlin: Springer.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2001). *Room on the Broom*. London: Macmillan.
- Ellis, G. (2006). Teacher competencies in a story-based approach in *picture books and young learners of English*. Eds: Janet Enever, Gisela Schmid-Sconbein. Berlin: Langenscheidt ELT. Section B. pp. 93-105
- Ellis, G. (2016). Promoting 'learning' literacy through picturebooks: Learning How to learn. *CLELE Journal*, 4(2), pp.27-40.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English Language teachers*. The British Council.

Fletcher, T. (2017). *There 's a Monster in Your Book*. London: Penguin.

Freitas, M., & Santos, A. (2017). *Aquisição de língua materna e não materna. Questões gerais e dados do Português*. Berlin: Language Science Press.

Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), pp. 172-179.

Ghosn, I. (2013). Humanizing Teaching English to Young Learners with Children 's Literature. *CLELE Journal*, 1(1), pp. 39-57.

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 (versão em português).

Morgado, M. (2019). Intercultural mediation through picturebooks. *Comunicação e Sociedade*, vol. especial, 163-183.

Read, C. (2006). *Supporting Teachers in Supporting Learners in picture books and young learners of English*. Eds: Janet Enever, Gisela Schmid-Sconbein. Berlin: Langenscheidt ELT. Section A. pp. 11- 21

Wadsworth, Y. (1998) What is Participatory Action Research? *Action Research International Journal*, Paper 2, p.3. Available on-line: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html>

Anexos

Anexo 1: Planificação - Sequência Didática do 3ºano

DIDACTIC SEQUENCE						
School	EB1		Teacher		Class 3ºAno	
Unit (if applicable)	N/A		Lesson/s Date/s	5/06/2018 8/6/2018		
Theme/Title	Learning through play					
Project objectives (if applicable)	- Identify initial perceptions in relation to language learning and the use of stories. - Explore the use of stories (<i>Storytelling</i>) as a strategy to enhance involvement in language learning. - Develop self-regulation skills. - Evaluate the impact of using stories as a strategy to enhance involvement in the language learning.					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
		Vocabulary from the story: - Shake - Spinning - Wiggle - Tilt - Left - Right - Blow - Loud - Tickle	---			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)			
	CC1: Recalling, acquiring and using vocabulary CC2: Developing pronunciation and spelling skills. CC3: Understanding a story CC4: Recognizing and writing language chunks from a story through listening activities		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on learning.			
Evaluation (if applicable)	The evaluation is done through observation and self-evaluation (<i>final questionnaire</i>), encouraging children to reflect about learning and getting feedback from them to reflect on teaching.					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps		CC	LC	Materials	Time
	<u>Lesson number 1 – 60m (1h)</u> <u>Introducing the sequence:</u> Explain the children what is going to happen in the next two classes so they can be aware of what is going on and engage in the activities.		–	–	N/A	2m
	<u>Initial questionnaire:</u> “ <i>Learning English is Fun!</i> ” Hand out the initial questionnaire to the children.		–	2	Initial Questionnaire	8m

	<u>Introducing vocabulary (from the story):</u> Stick flashcards on the whiteboard with the vocabulary images that I want them to learn. At first, I will make gestures with my body to see if children can guess what word corresponds to that image. <u>E.g.</u>: Tickle: I will tickle myself./ Blow: I will blow a sheet. Etc. Write the corresponding word below each flashcard and ask the children to repeat the word so they can practice pronunciation. Ask them to write down the word and its meaning (in Portuguese) on their notebooks.	1 4	1 2	Flashcards/Whiteboard	20m
	<u>Memory Game:</u> Oral interaction where I ask children to pay attention to the layout of the flashcards for 30 seconds and then ask them to close their eyes (for about 15 seconds) to rearrange or take out one card. Then, they have to tell me which card (lexical item) is missing or misplaced. The use of previous vocabulary will be encouraged. <u>E.g.</u>: It was the dog (animals)/the boy with the red t-shirt (colours and clothes), etc.	2	1 2	Flashcards/Whiteboard	20m
	<u>Worksheet#1:</u> Wordsearch exercise with the vocabulary learned in class.	1	1	Worksheet	10m
	<u>Lesson number 2 – 60m (1h)</u> <u>Talking about learning:</u> Give the children a quick feedback about the initial questionnaire and point out some main results in order to get more feedback.	–	–	N/A	5m
	<u>Storytelling:</u> “There ‘s a monster in your book” Introduce the story and read it twice. The first time for children to get familiar with the story and the second time for them to interact with me every time they recognize a word they learned. <u>E.g.</u>: they hear me say: “Blow really hard!” and they know they have to blow.	2 3	1 2	Storybook	20m
	<u>Worksheet #2:</u> Hand out a worksheet with exercises related to the story: crossword, listen and write, what is the English word and draw your own monster. Correct it with the whole class and ask them to show off their drawings to their peers.	2 3	1	Worksheet	30m
	<u>Self-evaluation:</u> At the end of the class, hand out the final questionnaire to gather information about the two classes.	–	2	Final Questionnaire	5m

Add or reduce lines: one line for each lesson step, which may have one or more activities and can be related to one or more CA/LC; for CC and LC indicate the corresponding number/s.

Anexo 2: Questionário Inicial 3ºano

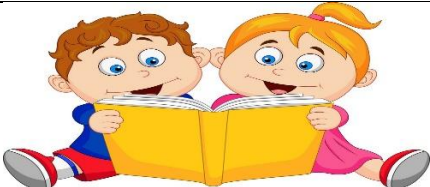
Ano letivo 2017/18- Turma 3ºano

Learning English is fun!

Sobre aprender Inglês:

	 Sim	 Mais ou Menos	 Não
Gosto de aprender Inglês			
Gosto de falar Inglês			
Gosto de escrever em Inglês			
Gosto de ler em Inglês			
É importante aprender Inglês			

Sobre ler e ouvir histórias:

	 Sim	 Mais ou Menos	 Não
Gosto de ouvir e ler histórias em Português			
Gosto de ouvir e ler histórias em Inglês			
As histórias podem-me ajudar a aprender Inglês			
Gostava de usar mais histórias na aula de Inglês			

De que tipo de histórias gostas? (Circula as que mais gostas, por favor) Aventura

Fantasia

Super-Heróis

Mistério

Científico

Outro: _____

Anexo 3: Worksheet nr.1

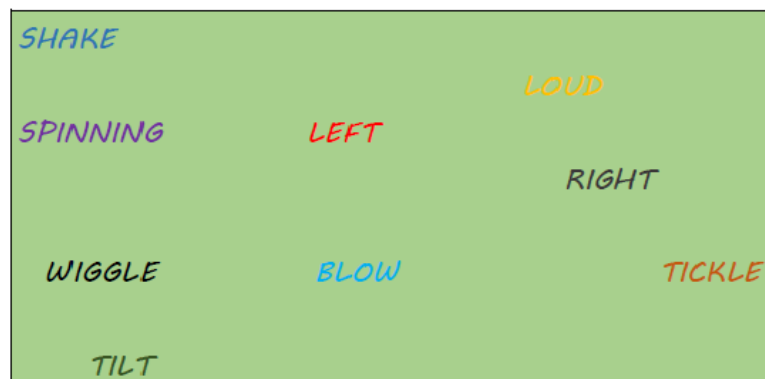
Worksheet #1

05/06/2018

Wordsearch / Sopa de Letras

Find the words that are across and down. / Encontra as palavras na horizontal e na vertical.

A	S	H	A	K	E	D	S	B	G	T
Q	X	V	B	T	S	V	B	L	K	G
P	O	T	I	L	T	L	D	O	C	W
X	A	W	C	F	H	J	F	W	M	I
S	P	I	N	N	I	N	G	O	N	G
X	C	V	B	N	M	R	S	S	F	G
R	X	E	L	O	U	D	R	B	C	L
I	A	R	S	F	K	L	W	O	H	E
G	C	T	I	C	K	L	E	F	G	D
H	B	V	Z	E	P	W	Q	O	D	J
T	D	B	X	C	L	E	F	T	E	W



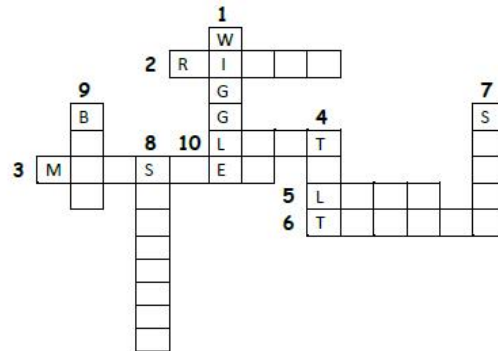
Por: Bruna de Oliveira Domingues

Anexo 4: Worksheet nr.2

Worksheet #2

08/06/2018

1. Look at the picture clues. The first has been done for you.



2. Listen and write.

There is a monster in your book.

Let's try to get him out.

_____ the book! Oh... that didn't work, so, _____ really hard!

Now, _____ to the left.

He is hanging on! Quick, try _____. The monster is dizzy, make a _____ noise! He is running away!!

But now he is in your classroom! Call him back: - "_____ come back!"

Phew! He is back in your book. Good night little monster.



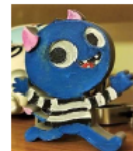
3. What is the English word?

1. Para fazer o monstro rir temos que _____.
2. Para ele cair para a esquerda temos que _____.
3. Vamos deixar o monstro tonto. _____.
4. O monstro vai dormir, shhhhh... Diz _____ monstro.

4. Draw your own monster and colour it.

There is a Monster in my _____ (pencil case, bag, lunchbox, etc...)

My monster is: _____
(say the colours)



GREAT JOB!

Por: Bruna de Oliveira Domingues

Anexo 5: Planificação -1ª Sequência Didática do 4º ano

DIDACTIC SEQUENCE						
School		Teacher		Class	4º	
Unit (if applicable)	N/A		Lesson/s Date/s	10/12/2018 14/12/2018		
Theme/Title	Let´s learn the rhyming words and the homophones					
Project objectives (if applicable)	- Identify initial perceptions in relation to language learning and the use of stories. - Explore the use of stories (<i>Storytelling</i>) as a strategy to enhance involvement in language learning. - Develop self-regulation skills. - Evaluate the impact of using stories as a strategy to enhance involvement in the language learning.					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	- In - On - Below - Between	Vocabulary in the story: - Cat - Hat - Paws - Jaws - Wand - Pond - Cone - Bone - Crow - Bow - Witch - Which - Broom - Room - Hair - Hare	---	Rhyming words Homophones		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)			
	CC1: Recalling, acquiring and using vocabulary CC2: Developing pronunciation and spelling skills with a focus on word meanings (rhyming words and homophones) CC3: Recognizing and writing language chunks from a story through writing activities.		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on learning. LC3: Developing strategies for learning vocabulary (personal dictionary)			
Evaluation (if applicable)	The evaluation is done through observation and self-evaluation (<i>final questionnaire</i>), encouraging children to reflect about learning and getting feedback from them to reflect on teaching.					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps		CC	LC	Materials	Time
	<u>Lesson number 1 – 60m (1h)</u> <u>Introducing the project.</u> Explain the children what the project will be about and tell them about the story by showing the book cover. Explain what is going to happen in the next two		–	–	N/A	4m

	classes so they can be aware of what is going on and engage in the activities as well as to know vocabulary from the story.				
	Initial questionnaire: “ <i>Learning English is fun!</i> ” Hand out the initial questionnaire to the children. Explain its purpose.	–	2	Questionnaire	8m
	Rhyme song: Ask students if they are familiar with rhyming words and what those are. Show a video song with rhyming words. Hear feedback from students and then explain more clearly for those still in doubt. https://www.youtube.com/watch?v=xMblH5e5Yxc What rhymes with...? Stick a picture on the whiteboard, entitled “ <i>Rhyming Game</i> ”. Students are asked to look at the picture and tell what they see in it. Then answer out loud the following: E.g. Question: <i>What rhymes with bees?</i> (Answer: <i>Trees</i>) Ask Ss to raise hands to answer.	1 2		Whiteboard Laptop/Projector (video)	23m
	Game time! : Divide the class in 2 groups of 10 students, to do a “Match the words that rhyme” game. E.g. Each group is given two sets of 6 flashcards containing words that rhyme. Then, I’ll ask them to put the rhyming words together and when they finish, ask each group to send two Ss to stick the rhyming words on the whiteboard. Then, ask the Ss to stick the images next to the correct word. Finalise the game by saying out loud the correct match. Repeat the words with the whole class.	2	1	Flashcards/Whiteboard	20m
	Let’s make a dictionary: Start a story-related dictionary on their notebooks to register and memorise vocabulary. This will help them gain knowledge of the story while reflecting on their learning. Ask for/ give ideas on how the dictionary can be organized (vocabulary learning strategies) Obs: This will be made throughout the project. Ss can add new words to the dictionary anytime they want.	1	2 3	Notebook	5m
	Lesson number 2 – 60m (1h) Talking about learning: Give the children a quick feedback about the initial questionnaire (1 st lesson) and point out some main results in order to get more feedback.	–	2	N/A	5m
	Knowledge: Recap the meaning of the rhyming words by asking for some examples. E.g. Show pictures and ask students to say which pictures match (same sound).	1 2	2	Flashcards	5m
	Learning Homophones: Ask students if they have any knowledge about words that are pronounced in the same way but with a different meaning. Ask for examples in PT. I’ll explain more clearly about the homophone words (same pronunciation / different meaning. Also the spelling can be the same). Show some flashcards with homophone words and explain the differences with the respective sentences and pictures on cards. Video-Song: Play a video song about homophone words (x2). Ask the students to sing along at the 2 nd time. https://www.youtube.com/watch?v=GJUqJyX5NSA&index=2&list=RDIOVpP7VxtYg Show examples of homophones. E.g. witch-which... etc. Explain more accurately the homophone examples (words from the book)	1 2 3		Flashcards/Laptop/Projector	20m

	Worksheet #1 entitled " <i>Place the right homophones</i> ", which consist in matching homophone words with the right picture (words from the story). Correct it by choosing some students to answer.	1 3	–	Worksheet	10m
	Worksheet #2 entitled " <i>Draw to complete</i> ". The students have to draw the word given in the correct place (using prepositions of place, already learned) E.g. Draw a Wand <i>below</i> the bird. Correct it w/ whole class.	1 3	–	Worksheet	11m
	Do a final recap by asking questions (use the flashcards to help) to assess knowledge.	1 2	2	Flashcards/ Whiteboard	3m
	Final Questionnaire (self-assessment for both lessons)	–	2	Self- assessment questionnaire	6m

Add or reduce lines: one line for each lesson step, which may have one or more activities and can be related to one or more CA/LC; for CC and LC indicate the corresponding number/s.

Anexo 6: Imagem “*What rhymes with...?*”



Ask first what students see (so they can hear the word sounds).

Explorar algum vocabulário com os alunos como exemplo:

Pie – Sky / Bees - Trees

What rhymes with Toy? — Boy

What rhymes with SMALL? — BALL

What rhymes with DOG? — FROG

What rhymes with TOWER? — FLOWER

What rhymes with CAT? — CAP OR HAT

Anexo 7: Flashcards com as palavras – “Match *the words that rhyme*” (Jogo de grupos)



Anexo 8: Worksheet Place the right homophones

Place the right homophones:



Hair / Hare



Broom / Brume



Read / Reed



Witch / Which



Pause / Paws



Anexo 9: Worksheet “*Draw to complete*”

Draw to Complete

Read and draw, please.



Draw a Broom in the witch's hand.



Draw a Hat on the dog's head.



Draw a Wand between the cat and the frog.



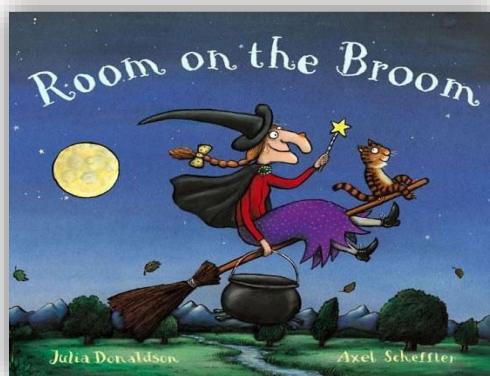
Draw a Bow below the green bird.

Excellent Work, Picasso! 😊

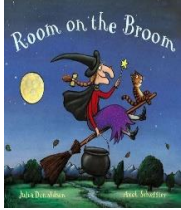
Anexo 10: Questionário Final da 1ª Sequência

Ano letivo 2018/19 - Turma: 4º

Your opinion matters! / A tua opinião conta!



O que pensas das atividades destas duas aulas? Coloca um X.

	<i>Vídeo com palavras que rimam/ Rhyming vídeo song</i>	<i>Imagem no quadro: O que rima com?/What rhymes with?</i>	<i>Jogo: Liga as palavras que rimam/ Rhyming game</i>	<i>Vídeo: Canta as palavras homófonas/ Sing the Homophones</i>	<i>Ficha 1: Coloca as palavras homófonas/ Homophones :Which is which</i>	<i>Ficha 2: Desenha e completa/ Read and Draw</i>
Liked						
Did not like						
Easy						
Difficult						
Fun						
Boring						

Achas que as imagens, vídeos e canções te ajudaram a entender melhor o tema das duas aulas? Porquê?

Acreditas estar preparado para entender melhor a história que vamos dar? Porquê?

Anexo 11: Planificação - 2ª Sequência Didática do 4ºano

DIDACTIC SEQUENCE						
School	EB1		Teacher		Class	4ºAno
Unit (if applicable)	N/A			Lesson/s Date/s	21/01/2019 28/01/2019 01/02/2019 04/02/2019	
Theme/Title	Learning English through stories					
Project objectives (if applicable)	- Explore the use of stories (<i>Storytelling</i>) as a strategy of involvement in language learning. - Develop <i>self-regulation</i> learning skills. - Evaluate the impact of using stories as a strategy of involvement in the language learning.					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	Using some sentence structures (<i>The witch has a cat and a tall hat.</i>) Prepositions of place (<i>In;On;</i>) Pronouns (<i>I; You;They</i>)	- Cat - Hat - Paws - Jaws - Wand - Pond - Cone - Bone - Bow - Witch - Broom - Room - Bog - Frog	---			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)			
	CC1: Recalling, acquiring and using vocabulary. CC2: Developing pronunciation and spelling skills with a focus on word meanings. CC3: Understanding a story by listening, retelling and rewriting it. CC4: Recognizing and writing language chunks from a story through listening activities.		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on learning. LC3: Developing strategies for learning vocabulary (personal dictionary)			
Evaluation (if applicable)	The evaluation is done through observation and self-evaluation (<i>final questionnaire</i>), encouraging children to reflect about learning and getting feedback from them to reflect on teaching.					

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<u>Lesson number 3 – 60m (1h)</u> <u>Introducing the sequence:</u> Explain the children what is going to happen in the class so they can be aware of what is going on and engage in the activities.	–	–	n/a	2m
	<u>Recap the vocabulary:</u> Ask the students if they remember the vocabulary from the previous class. Stick the words from the story in the whiteboard.	1	2	Flashcards	3m
	<u>Story time:</u> Read the story to the whole class. I will interact with students at times, to verify the level of understanding of the story's plot.	3	1	Story Book	15m

Play: The students will be asked to put some sequence cards correctly. I will do this task with the whole class. Ask the students to do a small story play with puppets and other props, either in Portuguese or English (or both) to verify the level of understanding of the story and to boost language learning. I'll choose 6 students at random to go upfront and do this play. I'll also provide some help by sticking the sequence cards with the main core storyline in the whiteboard. Ex: <i>A frog finds the wand. / A dog finds the hat.</i>	1 3	1 2	Plush puppets/Cards/Props	40m
Lesson number 4 – 60m (1h) Explain the students what is going to happen in the class, so they can be prepared.	–	–	n/a	4m
Short film: Show the class the story in cartoon video version.	1 2 3	1	CD/Projector screen	25m
Listening skills: After seeing the whole animated film, I'll ask the students to fill in the gaps with the words provided below (in a box) and start the video in a specific part so the students can fill in the gaps by listening to that part of the story. The worksheet also has True or False exercises and questions. Worksheet correction. After correction, ask the students to tell me what words they don't know so I can tell them what that word means. Write them on the board for everyone to see. Ask the class to write down the most difficult words/more likely to forget its meaning, in their notebook – story's dictionary.	1 4	2 3	Worksheet/CD/Projector screen	35m
Lesson number 5 – 60m (1h) Talking about learning: Ask the class if they are enjoying this type of learning and hear some constructive feedback. Recap the story with the class.	–	–	n/a	10m
Pen Friend: Explain the students the meaning of pen friends. After, I'll show a video explaining and demonstrating what a pen friend is. https://www.youtube.com/watch?v=75iB6862q1M Ask students to start to write a small letter (prefilled) about the story read, asking their pen friend, which also read the same story, what they liked the most and least about the story, what their favourite character is, etc. This task will be done in pairs to promote cooperative learning. I'll ask a few students to read out loud their letter after they finish. I will provide help at all times. The sequence cards will be exposed in the whiteboard as well as the main words to provide visual assistance. The students will correspond with a year 1 class from London, UK. (Level of English is close to the 4rd graders in PT)	1 3	1	Fill in letter sheet	50m
Lesson number 6:- 60m (1h) Explain the students what is going to happen in the class, so they can be prepared and enlightened for the task.	–	–	n/a	5m
Magic Pen:	1 3	1 2	Paper sheet/Magic Pen	45m

	Tell the students that the pen which I am holding up is <i>magic</i> because people who hold it can tell wonderful stories. Then, explain that no one is allowed to talk unless they are holding the pen. I'll divide the class in five groups of four students. This activity involves the whole class creating a new plot for the story together. The story is not written down, and is made up spontaneously by the groups. The first group will start with the line: "<i>The witch is flying on her broom when she finds...</i>" Line that will be provided by me. Each group will be asked to say at least two sentences. I'll give the magic pen to the first group so they can talk and tell their part of the story, while the other groups listen. When one group finishes their part of the story, I'll ask them to pass the pen on to the next group, who will continue. I'll carry on passing the pen around until the last group finishes the story. This exercise is going to be done orally, so everyone can keep up with the story sequence and can also practice the oral skills.				
	Final Questionnaire: Hand out the final questionnaire. (Self-assessment regarding the four lessons given).			Self-Assessment sheet	10m

Add or reduce lines: one line for each lesson step, which may have one or more activities and can be related to one or more CA/LC; for CC and LC indicate the corresponding number/s.

Anexo 12: Sequence Cards

1. The witch has a cat and a tall hat.



2. The dog finds the hat.



3. The bird finds a bow.



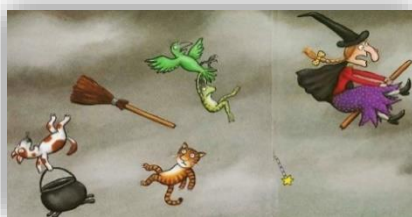
4. The frog finds a wand.



5. The broomstick snaps in two!



6. They all fall down.



7. A dragon appears. It wants to eat the witch.



8. A horrible beast saves the witch.



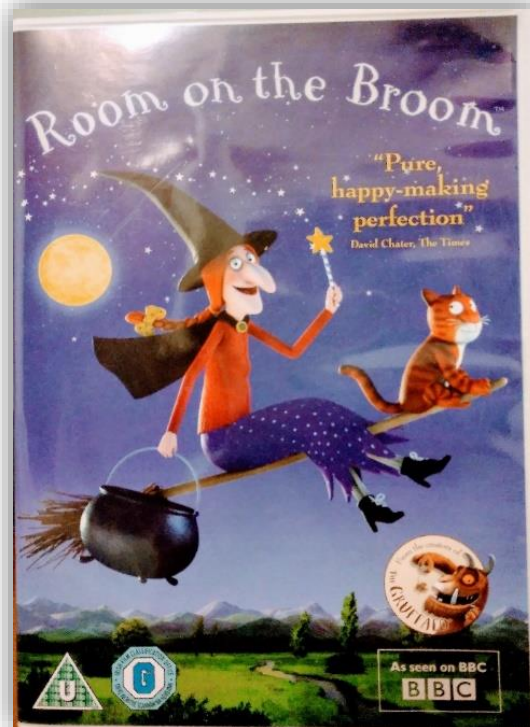
9. They do a magic spell with a lily,
a cone, a twig and a bone.



10. Iggety, ziggety, zaggety, zoom! What a magnificent broom!



Anexo 13: Dvd do Filme: "*Room on the Broom*"



Room on the Broom Quiz:

1. Listen and write.

Fill in with the words from the box.

"(...) but no _____ could be found.

Then, all of a sudden from out of a _____ leapt a dripping wet frog with a dripping wet wand.

He dropped it politely, then said with a croak (as the witch dried the wand on a fold of her cloak). - *I am a _____ as clean as can be. Is there room on the broom for a frog like me?* - _____! Cried the witch, so the frog bounded on.

The witch tapped the broomstick and *wooosh!* They were gone. (...)

Over the moors and the mountains _____ flew. The frog jumped for joy and... The _____ snapped in two!

Down fell the _____ and the dog and the frog. Down they went tumbling into a bog.

The _____ is half broomstick flew into a cloud and the witch heard a roar that was scary and loud...

I am a dragon as mean as can be, and I am planning to have witch and chips for my tea!

- No! Cried the witch, flying higher and higher.

The dragon flew after her, breathing out fire.

- _____! Cried the witch, flying down to the ground. (...)"

Wand		Help	
	Broom		Pond
Cat		Witch	
Frog	Yes		
		They	

2. Comprehension.

Circle the correct answer:

1. What did the witch lose first?

Wand Hat Bow

2. Who found the first thing she lost?

Cat Bird Dog

3. Who, politely, dropped the witch's wand?

Duck Dragon Frog

3. True or False? Put T for true and F for false.

1. The witch has blue hair. ____

2. The dog finds the bow. ____

3. The frog finds the wand. ____

4. The bird is black. ____

5. The dog put the bone in the cauldron. ____

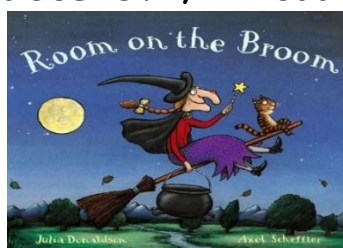


Well Done! 😊

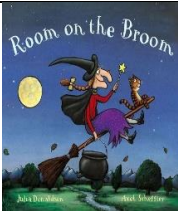
Anexo 15: Questionário Final da 2ª Sequência

Ano letivo 2018/19 - Turma: 4º

Your opinion matters! / A tua opinião conta!



O que pensas das atividades destas quatro aulas? Coloca um X.

	<i>Story time/ Ouvir a história</i>	<i>Play/ Representação</i>	<i>Film/Filme da história</i>	<i>Worksheet (Listening/ True-False/Questions)/Ficha com exercicios</i>	<i>Pen Friend Letter</i>	<i>Magic Pen</i>
Liked						
Did not like						
Easy						
Difficult						
Fun						
Boring						

Sentes que aprendes melhor com este método de ensino, através de histórias, vídeos e jogos educativos? Porquê?

Há alguma sugestão que gostarias de dar, de forma a melhorar as aulas de storytelling?

Thank you! ☺

Anexo 16: Planificação - 3ª Sequência do 4ºano

DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher		Class	4º
Unit (if applicable)	N/A			Lesson/s Date/s	04/03/2019 08/03/2019 11/03/2019
Theme/Title	Rehearse and play!				
Project objectives (if applicable)	- Identify initial perceptions in relation to language learning and the use of stories. - Explore the use of stories (<i>Storytelling</i>) as a strategy to enhance involvement in language learning. - Develop self-regulation skills. - Evaluate the impact of using stories as a strategy to enhance involvement in the language learning.				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
		Vocabulary from the story: - Cat - Hat - Paws - Jaws - Wand - Pond - Cone - Bone - Crow - Bow - Witch - Broom - Room - Hair	---	Rhyming words Homophone words	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Recalling, acquiring and using vocabulary CC2: Developing pronunciation and spelling skills. CC3: Recognizing language chunks from a story through oral activities.		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on learning. LC3: Developing social and cognitive skills and gaining self-confidence.		
Evaluation (if applicable)	The evaluation is done through observation and self-evaluation (<i>final questionnaire</i>), encouraging children to reflect about learning and getting feedback from them to reflect on teaching.				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<u>Lesson number 7 and 8 – 60m (1h)</u> <u>Introducing the activity:</u> Explain the children what the activity will be about and tell them about the rehearsal and the play. Explain what is going to happen in the next two classes so they can be aware of what is going on and engage in the activity of rehearsal. Also do a brief recap of the story to see how fresh it is on their minds.	1	–	N/A	10m
	<u>The rehearsal:</u> Choose the six main characters and give them their lines. Ask the rest of the class to gather at the end of the classroom and read the narrator's lines. Direct the students throughout the rehearsal pointing out the best way to learn their lines and to act.	1 2 3	1 3	Sheets/Film	50m

	I'll also provide parts of the film so they can see how the characters react and they could do the same .				
	<u>Lesson number 9 – 60m (1h)</u> Prepare to perform by customizing the student-characters. Perform the play (adapted) to a class of second graders.	1 2 3	1 3	Props/sheets	50m
	Final Questionnaire (self-assessment for all 3 lessons)	–	2	Self-assessment questionnaire	10m

Add or reduce lines: one line for each lesson step, which may have one or more activities and can be related to one or more CA/LC; for CC and LC indicate the corresponding number/s.

Anexo 17: Play lines

The Room on the Broom

Play

The Characters:

Witch – Maria Inês

Cat – Mafalda

Dog – Alice

Bird – Tiago

Frog – Guilherme

Dragon – Vitor

Narrator – Rest of class

Narrator: The witch had a cat and a very tall hat. Long ginger hair wore in a plait. As they sat on their broomstick, the wind blew so wildly that it blew off the hat!

Witch: Down!

Narrator: And the witch flew to the ground. They looked for the hat but no hat could be found. Then, out of the bushes came a dog with the hat in his jaws.

He dropped it and said:

Dog: I am a dog, as keen as can be. Is there room on the broom for a dog like me?

Witch: Yes!

Narrator: So the dog jumped on. The witch tapped the broomstick and *woooooosh!* They were gone. They flew over the forests, the dog wagged his tail, the witch laughed aloud and held her hat... but let go of the bow from her ginger plait!

Witch: Down!

Narrator: They looked for the bow but no bow could be found. Then, from a tree, came a bird with the bow in her beak. She dropped it and said:

Bird: I am a bird, as green as can be. Is there room on the broom for a bird like me?

Witch: Yes!

Narrator: So the bird jumped on. The witch tapped the broomstick and *woooooosh!* They were gone. Over the reeds and rivers they flew... The witch held her bow but let go of her wand.

Witch: Down!

Narrator: They looked for the wand but no wand could be found. Then, from a pond, came a wet frog with a wet wand. He dropped it and said:

Frog: I am a frog, as clean as can be. Is there room on the broom for a frog like me?

Witch: Yes!

Narrator: So the frog jumped on. The witch tapped the broomstick and *woooooosh!* They were gone. Over the mountains they flew... The frog jumped with joy and... the broom broke in two! Down fell the cat and the dog and the frog. They fell into a bog.

The broomstick flew into a cloud and the witch heard a roar that was scary and loud...

Dragon: I am a dragon, as mean as can be... and I am planning to have WITCH AND CHIPS for my tea!

Witch: No!

Narrator: Said the witch, flying higher and higher. The dragon flew after her, breathing fire!

Witch: Help!

Narrator: The dragon came near, licking his lips, and said:

Dragon: Maybe this time, I will have witch without chips.

Narrator: But as the dragon planned to eat, from a ditch rose a horrible beast.

It was tall, dark and sticky. It had four heads and wings like a bird.

And its terrible voice was a yowl (*miaow!*) and a growl (*grrrr!*) and a croack (*ribbit!*) and a shriek (*aaaaagghh!*) (*The characters each make their corresponding sound as the narrator narrates this part*)

Cat / Dog / Bird / Frog: Buzz off!! – THAT IS MY WITCH! (*They all say with one voice*)

Narrator: The dragon stepped back and started to shake.

Dragon: I am sorry! I made a mistake. Nice to have met you, now I must fly.

Narrator: So the dragon goes off to the sky.

Then down flew the bird and down jumped the cat, the dog and the frog.

Witch: Thank you, oh thank you! Without you I would be in that dragon 's inside!

Narrator: The witch filled her cauldron and said:

Witch: Find something, everyone, throw something in!

Narrator: So the frog found a lily, the cat found a cone, the bird found a twig, and the dog found a bone.

They threw them all in and the witch mix it well. And while she is mixing she says a spell:

Witch: Iggety, ziggety, zaggety, ZOOM!

Narrator: Then out rose... A TRULY BEAUTIFUL BROOM!

With seats for the witch and the cat and the dog, a nest for the bird and a shower for the frog.

Witch: YES!

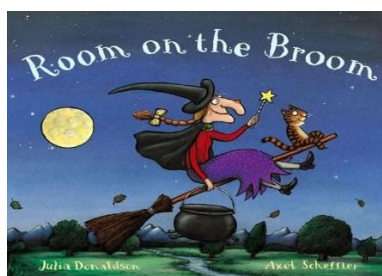
Narrator: They all jumped on. The witch tapped the broomstick and *woosh!* They were gone.

Obs: This play has been adapted from the story book by Julia Donaldson 's "*Room on the Broom*", edited by Macmillan Children 's books.

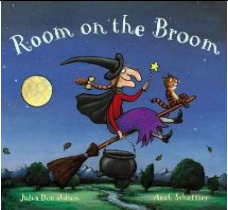
Anexo 18: Questionário Final da 3ª Sequência

Ano letivo 2018/19 - Turma: 4ºano

Your opinion matters! / A tua opinião conta!



O que pensas das atividades destas quatro aulas? Coloca um X.

	<i>Rehearsal Ensaio</i>	<i>Play/ Representação a turma 2ºano</i>
Liked		
Did not like		
Easy		
Difficult		
Fun		
Boring		

Achas que a peça de teatro te ajudou a melhorar o teu Inglês? Porquê?

Gostavas de repetir este tipo de atividade? Porquê?

Hope you enjoyed! 😊