Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia de Brito Gomes

Explorar as emoções na aprendizagem do Inglês: Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

agosto de 2023

Ana Sofia de Brito Gomes **Explorar as emoções na aprendizagem do Inglês: Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

UMinho | 2023

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia de Brito Gomes

Explorar as emoções na aprendizagem do Inglês: Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

agosto de 2023

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 direito conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

Abraçar este projeto significou realizar uma viagem gratificante e enriquecedora que envolveu vários percursos marcados por desafios, escolhas, conquistas, hesitações e percalços no decurso do tempo. As minhas palavras de apreço destinam-se a todos os que me acompanharam e por quem nutro muita estima:

Aos meus pais por me apoiarem e incentivarem, incondicionalmente, nesta etapa académica.

À professora Flávia Vieira que me concedeu vários ensinamentos, a sua disponibilidade, os seus conselhos e toda a compreensão demonstrada durante esta fase.

À professora cooperante Elisabete Martins pela sua genuinidade, por aceitar o desafio da supervisão do meu estágio e me proporcionar o seu tempo e a sua amabilidade ao longo de todo o processo.

À direção do agrupamento de escolas, coordenação e equipa docente e não docente da unidade escolar, à qual devo expressar o meu apreço por me terem acolhido e se mostrarem muito prestáveis.

A todas as minhas colegas do mestrado que se revelaram pessoas incríveis e contribuíram para uma experiência magnífica.

Às minhas colegas de trabalho Sílvia, Sónia e Maria José por escutarem os meus desabafos e por todo o carinho e atenção de cada uma de vós.

Ao meu talentoso namorado por toda a atenção, paciência, carinho e ajuda incansáveis nos momentos mais críticos.

A todos, o meu sincero agradecimento.

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.

Explorar as emoções na aprendizagem do Inglês:
Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

As emoções desempenham um papel preeminente na vida humana, mas são, ainda, percecionadas como um fator secundário no processo de ensino-aprendizagem. Urge, assim, abordar a dimensão afetiva a par da dimensão pedagógica no ensino do Inglês.

Este relatório percorre, analisa e avalia as etapas do projeto de investigação-ação "*Explorar as emoções na aprendizagem do Inglês: uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico*", implementado numa turma do 4.º Ano de uma escola localizada no concelho de Sesimbra, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O projeto centrou-se nos seguintes objetivos: (i) conhecer as perceções, os sentimentos e as preferências das crianças relativamente à aprendizagem da língua inglesa; (ii) promover a dimensão emocional da aprendizagem do Inglês; (iii) desenvolver competências de autorregulação em contexto de aprendizagem; e (iv) avaliar o contributo da exploração das emoções no envolvimento e desempenho das crianças na aprendizagem do Inglês.

A análise do contexto de intervenção serviu como base para a elaboração do projeto de prática pedagógica implementado, no qual se concretizaram atividades didáticas para o desenvolvimento e valorização da dimensão emocional da aprendizagem e se procedeu à sua avaliação. Os resultados obtidos sugerem que a exploração da dimensão emocional da aprendizagem da língua contribuiu para fomentar o bem-estar educativo e promover uma aprendizagem significativa.

Palavras-Chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; aprendizagem do Inglês; autorregulação; emoções.

Exploring emotions in learning English: an experience in primary education

Abstract

Emotions play a crucial role in human life, but they are still perceived as a secondary factor in the teaching-learning process. It is, therefore, urgent to address the emotional dimension along with the pedagogical one in English teaching.

This report covers, analyses and evaluates the stages of the action research project "Exploring emotions in learning English: an experience in primary education", implemented in a 4th grade class at a school located in Sesimbra, carried out within the Master's Degree in Teaching English in Primary Education. The project focused on the following objectives: (i) to know the children's perceptions, feelings and preferences regarding English language learning; (ii) to promote the emotional dimension in learning English; (iii) to develop self-regulation skills in the learning context; and (iv) to evaluate the contribution of exploring emotions in children's engagement and performance in learning English.

The analysis of the intervention context served as a basis for the development of the pedagogical project, in which didactic activities were carried out for the development and enhancement of the emotional dimension of learning and their overall impact was assessed. The collected data suggest that the exploration of the emotional dimension of language learning contributed to foster educational well-being and enhance meaningful learning.

Keywords: emotions; English learning; primary education; self-regulation.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS II
AGRADECIMENTOS III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE IV
RESUMO V
ABSTRACT VI
ÍNDICE VII
ÍNDICE DE FIGURAS IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS X
ÍNDICE DE QUADROS X
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS XI

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 4

1. Emoções e aprendizagem 4
    1.1. Emoção e cognição 4
    1.2. Emoções e sucesso académico 6
2. Motivação e aprendizagem 7
    2.1. Fatores com impacto na aprendizagem 7
    2.2. Estratégias motivacionais 9
        2.2.1 Criar um ambiente acolhedor em contexto de sala de aula 11
        2.2.2. Encorajar as crianças a definirem os objetivos de aprendizagem 11
        2.2.3. Proporcionar atividades para desenvolver a confiança 11
        2.2.4. Criar momentos de *feedback* positivo 12
3. Autonomia e autorregulação da aprendizagem 12

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 16

1. Enquadramento contextual 16
    1.1. O Agrupamento de Escolas e a Escola 16

1.2. A turma 17
1.3. Práticas pedagógicas em contexto de sala de aula 18
1.4. Orientações curriculares no ensino do Inglês 20
2. Plano de Intervenção Pedagógica 20
2.1. Objetivos e estratégias de intervenção 21
2.2. Estratégias de recolha de informação 22

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 24

1. Fase inicial: perceções das crianças 24
2. Fase intermédia: desenvolvimento do projeto 27
2.1. Sequência Didática I: *Introduction to Emotions* 27
2.1.1. Ação pedagógica 27
2.1.2. Perceções das crianças 35
2.2. Sequência Didática II: *The Sad Sad Monster* 36
2.2.1. Ação pedagógica 37
2.2.2. Perceções das crianças 43
2.3. Sequência Didática III: *I promise... to stop bullying!* 45
2.3.1. Ação pedagógica 46
2.3.2. Perceções das crianças 50
3. Avaliação global do projeto 51

CONSIDERAÇÕES FINAIS 60

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 62

ANEXOS 70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. O modelo Interactive Influence of Emotion and Cognition (Luo & Yu, 2015)..... 5

Figura 2. Princípios de ação para motivar os alunos (Dörnyei & Csizér, 1998) 9

Figura 3. Prática de ensino motivacional (Dörnyei, 2001) 10

Figura 4. Dimensões da Autonomia (Benson, 2011)..... 13

Figura 5. Fases do ciclo de autorregulação (Zimmerman, 2000)..... 14

Figura 6. *Flashcards* com expressões faciais..... 29

Figura 7. Letra do tema musical "How are you feeling today?" 29

Figura 8. Desenhos produzidos (exemplos) 31

Figura 9. Folha de trabalho com um arco-íris 33

Figura 10. Exemplos de atividades concretizadas pelas crianças na Sequência Didática I 34

Figura 11. Respostas partilhadas pelas crianças referentes às aulas da Sequência Didática I..... 36

Figura 12. Capa do livro *The Sad Sad Monster*..... 37

Figura 13. Imagem projetada de uma "playground activity"..... 38

Figura 14. Imagem projetada referente às "body parts" 39

Figura 15. Folha referente ao vocabulário de "body parts" (Adaptado de Harry Potter/Get Coloring Pages; Hermione Granger/The Coloring Pages Website)..... 40

Figura 16. Exemplos de capas produzidas pelas crianças..... 41

Figura 17. Imagem projetada exemplificando o tema de "food"..... 42

Figura 18. *Puzzles* reproduzidos pelas crianças..... 43

Figura 19. Exemplos de atividades concretizadas pelas crianças na Sequência Didática II..... 43

Figura 20. Respostas partilhadas pelas crianças incidindo na aprendizagem da história 45

Figura 21. Respostas partilhadas pelas crianças com foco na diversidade e igualdade..... 45

Figura 22. Imagem animada sobre o *bullying* (Getty Images / iStockphoto) 46

Figura 23. Imagem real sobre o *bullying* (FamilyEducation) 46

Figura 24. Exemplos de atividades concretizadas pelas crianças na Sequência Didática III 50

Figura 25. Respostas partilhadas pelas crianças em relação às aulas da Sequência Didática III 51

Figura 26. Respostas partilhadas pelas crianças exemplificando formas de evitar o *bullying* 51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Iniciação à aprendizagem de Inglês 25

Gráfico 2. Preferência da tipologia de trabalho em sala de aula 25

Gráfico 3. Atividades preferidas das crianças 26

Gráfico 4. Sentimentos das crianças na aula de Inglês 26

Gráfico 5. Perceções das crianças da Sequência Didática I 35

Gráfico 6. Perceções das crianças relativamente à Sequência Didática II 44

Gráfico 7. Perceções das crianças em relação à Sequência Didática III 50

Gráfico 8. Sentimentos das crianças durante as aulas da Sequência Didática I 53

Gráfico 9. Sentimentos das crianças durante as aulas da Sequência Didática II 53

Gráfico 10. Sentimentos das crianças durante as aulas da Sequência Didática III 54

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Objetivos, estratégias pedagógico-investigativas e informação a recolher e a analisar 21

Quadro 2. Síntese descritiva das principais atividades realizadas 22

Quadro 3. Competências comunicativas e de aprendizagem (Sequência Didática I) 27

Quadro 4. Competências comunicativas e de aprendizagem (Sequência Didática II) 37

Quadro 5. Competências comunicativas e de aprendizagem (Sequência Didática III) 46

Quadro 6. Opinião das crianças 52

Quadro 7. Exemplos de mensagens dirigidas à professora 54

Quadro 8. Reflexão sobre o projeto com base em parâmetros de uma pedagogia para a autonomia .. 59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AES – Ações Educativas de Sucesso

CLIL – Content and Language Integrated Learning

CREA – Community of Research in Excellence for All

IIEC – Interactive Influence of Emotion and Cognition

PA – Plano de Aprendizagem

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PPIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

TPR – Total Physical Response

UC – Unidade Curricular

UM – Universidade do Minho

CEB – Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório percorre, descreve e analisa as etapas do meu projeto de investigação-ação, implementado em contexto educativo na componente do estágio profissional do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º CEB, ministrado pela Universidade do Minho (UM). A implementação do projeto, intitulado "*Explorar as emoções na aprendizagem do Inglês: uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico*", decorreu numa unidade escolar (de um agrupamento de escolas) localizada no concelho de Sesimbra.

Atualmente, o referencial do sistema educativo em Portugal, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), em vigor desde julho de 2017, tornou-se um documento fundamental que define princípios, valores e áreas de competências, visando a convergência e articulação das decisões de organização e gestão curriculares.

As Aprendizagens Essenciais (AE) de Inglês, homologadas em 2018 para o Ensino Básico, têm em conta a análise dos documentos curriculares em vigor para a docência da disciplina e remetem para domínios que reúnem conhecimentos, capacidades e atitudes, estando orientadas para o desenvolvimento das competências do PASEO. Ambos os documentos propõem uma visão holística da educação escolar que articula diversas dimensões da aprendizagem para a formação de aprendentes autónomos e cidadãos críticos, assumindo relevo o desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem só é possível se o professor agir e atuar como um guia no desenvolvimento do potencial de cada criança; se todos conviverem com as diferenças, as necessidades e os estilos de aprendizagem específicos de cada uma e de todas; se as crianças puderem escolher, negociar e direcionar as aprendizagens em seu proveito e do seu grupo-turma; se as Tecnologias de Informação e Comunicação forem utilizadas em contextos como a cidadania e desenvolvimento pessoal, por exemplo, e em total segurança; se a dedicação, o empenho e a empatia estiverem presentes no percurso diário e nas aprendizagens de qualquer turma, de qualquer professor, de qualquer escola.

De acordo com o documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico intitulado *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (2015), a educação deverá promover uma variedade de competências que habilitem os indivíduos a fazerem face aos desafios diários. Realça-se a importância das capacidades cognitivas no impulso socioeconómico, mas também o papel das competências sociais e emocionais com o intuito de alcançar objetivos a longo prazo, trabalhar com os outros e saber gerir as emoções. Conforme exposto nesse documento, desde tenra idade que aprendemos a atingir objetivos, por meio de um jogo ou até a resolver um

puzzle, o que, mais tarde, enquanto adultos, será importante. Aprender formas adequadas de mostrar emoções positivas e negativas, bem como de gerir os níveis de *stress* e momentos de frustração, são propósitos que se expressam ao longo da vida.

As emoções são uma componente importante da aprendizagem e têm um impacto significativo na motivação e no sucesso educativo das crianças. López (2011) sublinha a influência das emoções na aprendizagem da língua e no desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à própria aprendizagem: "Supporting students' emotions in language learning classrooms can help students to cope with feelings inherent to language learning experiences and to the development of a positive attitude towards themselves as language learners" (López, 2011, p. 44).

Motivar as crianças a aprender uma língua estrangeira nem sempre é uma tarefa fácil. Os professores devem compreender de forma sólida os fatores que influenciam a motivação e as estratégias que podem ser usadas para a estimular. A criação de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor é crucial para a motivação das crianças.

Um clima agradável e positivo na sala de aula pode melhorar significativamente a sua motivação, já que as mesmas se sentem mais propensas a se envolverem nas atividades em contexto de aprendizagem.

Os professores devem assumir o papel de facilitadores da aprendizagem, orientando os seus esforços para a criação de um ambiente de ensino positivo que incentive a participação ativa, estabelecendo um clima de cooperação e apoio mútuos entre as crianças para lhes fornecer oportunidades de trabalho colaborativo. Por seu turno, as crianças devem estar dispostas a envolverem-se ativamente no processo de aprendizagem, definir metas claras para si próprias e trabalhar arduamente para alcançá-las. Será necessário trabalhar no sentido de elevar a autoestima das crianças, reconhecendo e elogiando as suas realizações, incentivando-as a partilhar as suas ideias e opiniões, proporcionando atividades que estejam de acordo com o seu nível de proficiência.

Do mesmo modo, dever-se-á atribuir particular ênfase às atividades em contexto de sala de aula, que devem ser relevantes e significativas, tendo os professores a responsabilidade de as adaptar às necessidades e interesses individuais das crianças. Conceder *feedback* positivo, construtivo, específico e direcionado às crianças, reconhecendo o seu progresso e sucesso, ajuda-as a identificar os domínios em que podem melhorar.

É fundamental que os professores incentivem a autonomia das crianças e que as envolvam em atividades que lhes proporcionem a oportunidade de fazerem escolhas e tomarem decisões. Nesse sentido, devem ajudar as crianças a desenvolver competências de autorregulação,

incentivando-as a definir metas, a monitorizar o seu próprio progresso e a ajustar as suas estratégias de aprendizagem conforme vai sendo necessário.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos. No capítulo I, expõe-se a fundamentação teórica, de acordo com as pesquisas e abordagens de diversos autores, efetuadas na área temática escolhida. No capítulo II, constrói-se o enquadramento contextual e o plano geral de intervenção pedagógica, incluindo os objetivos e as estratégias que compõem o projeto de prática pedagógica. O capítulo III remete para o desenvolvimento do projeto no que diz respeito às suas fases e atividades pedagógico-investigativas desenvolvidas. Por último, são tecidas algumas considerações referentes aos ganhos e limitações de todo este processo.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo evidencia alguns referenciais teóricos relevantes na fundamentação do projeto, abordando as emoções, a motivação e a autorregulação da aprendizagem.

Estes conceitos são apresentados de forma global e também por referência à aprendizagem de línguas estrangeiras.

1. Emoções e aprendizagem

É essencial referir que o conceito de "emoção" é complexo e provém de diversas abordagens teóricas. Izard (2010) define-o da seguinte forma:

> Emotion consists of neural circuits (that are at least partially dedicated), response systems, and a feeling state/process that motivates and organizes cognition and action. Emotion also provides information to the person experiencing it, and may include antecedent cognitive appraisals and ongoing cognition including an interpretation of its feeling state, expressions or social-communicative signals, and may motivate approach or avoidant behavior, exercise control/regulation of responses, and be social or relational in nature. (Izard, 2010, p. 367)

Assim, sugere-se que as emoções possam ser encaradas como estados prévios que incitam reações e respostas físicas e cognitivas a determinados estímulos. Reeve (2005) caracteriza as emoções como "short-lived, feeling-arousal-purposive-expressive phenomena that help us to adapt to the opportunities and challenges we face during important lives" (p. 294).

Considera-se, então, que as emoções moldam as nossas ações e orientam perspetivas futuras. Adicionalmente, de acordo com Rosaldo (1984), "emotions are both feelings and cognitive constructions, linking person, action, and sociological milieu" (p. 137), isto é, as emoções incidem na identidade do indivíduo e nas suas práticas, bem como nos seus contextos de vida.

1.1. Emoção e cognição

O ensino de línguas é um processo complexo que envolve vários fatores, incluindo emoção, cognição e aprendizagem. Scherer (2009) aborda a interação entre emoção e cognição como uma característica fundamental da natureza humana. O autor argumenta que a emoção tem um impacto significativo na cognição e vice-versa, criando-se uma dinâmica interativa complexa entre os dois processos. A importância da interação entre emoção e cognição destaca-se como uma ferramenta crucial para avaliar decisões humanas. As emoções podem afetar a forma como as pessoas

compreendem, processam e respondem à informação, influenciando a atenção, memória, avaliação e interpretação das informações. A interação entre emoção e cognição pode proporcionar uma melhor compreensão da natureza humana e intervenções mais eficazes para melhorar o bem-estar humano.

O modelo Interactive Influence of Emotion and Cognition (IIEC) (Figura 1), desenvolvido por Luo e Yu (2015, p. 9), é apresentado como uma perspetiva para compreender a dinâmica da interação entre emoções e cognição. Com base no modelo, a cognição pode ser influenciada pela emoção e vice-versa, e essa interação pode propiciar uma maior compreensão de como a emoção afeta a tomada de decisões e a resolução de problemas. Além disso, o modelo IIEC também considera a importância do contexto em que as interações ocorrem com o propósito de se ter uma compreensão plena da interdependência entre emoções e cognição.

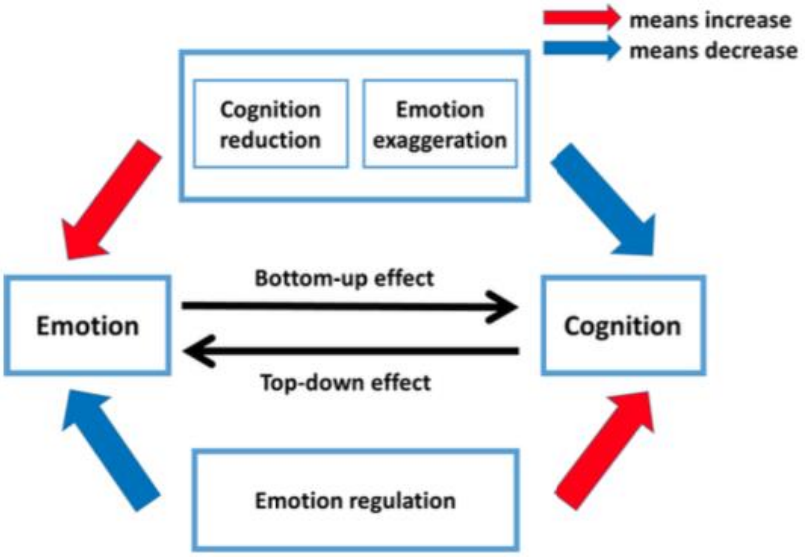


Figura 1. O modelo Interactive Influence of Emotion and Cognition (Luo & Yu, 2015)

Elgamal (2018) realça que "in language learning whether it is second or foreign, cognitive factors play a big role" (p. 136). Neste caso, a ativação dos fatores cognitivos, como a perceção, a atenção e a memória, exercem uma influência na aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, a emoção e a cognição são inseparáveis, uma vez que "the comprehension and retention of information in language learning are highly influenced by motivation and emotional engagement" (Schmidt, 1994, p. 122).

As emoções, a cognição e a linguagem encontram-se profundamente interligadas. É possível afirmar que as emoções residem em objetivos que percorrem uma direção, a cognição é o motor que conduz o caminho, sem o qual nada pode acontecer, e a linguagem é o meio que estabelece a conexão entre as emoções e a cognição. As emoções são um elemento essencial da aprendizagem,

peças-chave na construção de um ambiente acolhedor e motivador, pois sem a sua presença, a cognição acabaria por ter um peso menor.

1.2. Emoções e sucesso académico

Diferentes autores argumentam que as emoções desempenham um papel importante no processo de aprendizagem da língua, pois podem influenciar a motivação, a autorregulação, a disposição para superar desafios, a concentração e a memória (Dörnyei, 1998; Oxford, 1990; Pekrun e Linnenbrink-Garcia, 2014). Os professores devem incentivar as emoções positivas na sala de aula, nomeadamente a alegria, o entusiasmo e a satisfação, de forma a motivarem as crianças a aprenderem Inglês. No entanto, também é essencial que o professor as ajude a lidar com as emoções negativas, como a ansiedade e a frustração, para que possam continuar o seu processo de aprendizagem com ânimo.

Os professores devem compreender a importância das emoções e saber como trabalhá-las na tomada de decisões em contexto educativo, considerando as necessidades emocionais das crianças para, efetivamente, melhorar a aprendizagem e aumentar o seu nível de motivação. A relação positiva entre os professores e as crianças é crucial para o sucesso académico, pois cria um ambiente de confiança, equilíbrio e apoio que as ajuda a sentirem-se mais motivadas e confiantes.

Lazarus e Folkman (1984) indicam que as emoções aparecem como importantes reguladores dos nossos comportamentos e ações. No contexto da aprendizagem das línguas, isto significa que as emoções podem influenciar positivamente a motivação das crianças e ajudá-las a persistirem nas suas metas de aprendizagem. Dörnyei (2005) considera ser conveniente que os professores reconheçam e apoiem as emoções das crianças, pois esse reconhecimento pode ajudar a aumentar a sua motivação e, consequentemente, o seu desempenho. Além disso, o autor também argumenta que a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor, que valoriza e reconhece as emoções das crianças, pode ser fundamental para o sucesso da aprendizagem de línguas estrangeiras.

O papel da regulação emocional reflete-se na relação entre as emoções das crianças e o seu desempenho académico. Neste caso, a regulação emocional refere-se à capacidade de um indivíduo controlar e regular as suas emoções de forma adequada. Neste cenário, a capacidade para regular as emoções é uma competência fundamental para alcançar o sucesso escolar, pois permite a gestão do *stress* e dos desafios da vida escolar.

2. Motivação e aprendizagem

O conceito de "motivação" reúne as atitudes positivas de um indivíduo e, nessa circunstância, palavras-chave como "necessidades", "desejos" e "interesses" indicam aspetos ou condições para alcançar estados de motivação. Brown (1987) indica que este conceito é "commonly thought of as an inner drive. Impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action" (p. 114).

A motivação surge como um fator preponderante na aquisição de uma língua estrangeira e é apontada como "the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language" (Gardner, 1985, p. 10). O professor necessita de estar ciente do impacto que a força da motivação exerce para ajudar as crianças a concretizarem as suas metas no processo de aprendizagem. Será vantajoso sensibilizá-las para a gestão dos seus sentimentos, no sentido de as ajudar a enfrentar e lidar com as emoções negativas e promover as emoções positivas (Pekrun et al., 2002). A motivação das crianças é a força que impulsiona a aprendizagem e as ajuda a persistir mesmo quando se deparam com dificuldades.

2.1. Fatores com impacto na aprendizagem

Os professores devem ter em atenção a multiplicidade de fatores que podem interferir positiva ou negativamente na aprendizagem da língua e desenvolver estratégias que lhes permitam conhecer as crianças e compreender o que dificulta e facilita a sua aprendizagem, criando condições que promovam a sua motivação, não apenas para melhorar o seu desempenho, mas também para as ajudar a desenvolverem um interesse duradouro pela aprendizagem de línguas estrangeiras. Oxford e Shearin (1994, p. 12) identificam seis fatores com impacto na qualidade da aprendizagem:

- attitudes (i.e., sentiments toward the learning community and the target language);
- beliefs about self (i.e., expectancies about one's attitude to succeed, self-efficacy, and anxiety);
- goals (perceived clarity and relevance of learning goals as reasons for learning);
- involvement (i.e., extent to which the learner actively and consciously participates in the language learning process);
- environmental support (i.e., extent of teacher and peer support, and the integration of cultural and outside-of-class support into learning experience);
- personal attributes (i.e., aptitude, age, sex, and previous language learning experience).

Estes fatores evidenciam, entre outros aspetos, a dimensão da afetividade no processo de aprendizagem. O termo "afeto" remete para aspetos como "emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour" (Arnold & Brown, 2011, p. 157), mas também consiste em "a person's attitudes, emotions, interests, motivation, self-efficacy and values" (Schroeder & Cahoy, 2010, p. 129). Segundo Pekrun e Linnenbrink-Garcia (2014), a afetividade inclui emoções, motivação e autorregulação. Estes fatores encontram-se interligados e influenciam o desempenho académico das crianças.

As atitudes das crianças em relação à aprendizagem de Inglês podem determinar a sua motivação e o seu desempenho académico. Gardner e Lambert (1972) evidenciaram que as atitudes positivas relativamente à língua aumentam a proficiência. Logo, o professor deve criar um ambiente de sala de aula positivo e que incentive as crianças a seguirem o caminho desejado, como demonstrou Gardner (1985). Sublinha-se aqui a importância da autoconfiança, da autoestima e do sentido de autoeficácia.

A autoconfiança assume um papel essencial no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira. A definição apontada por Brown (1987) assenta no princípio "I can do it" e aplica-se à crença da criança na sua capacidade em realizar uma tarefa. As crianças autoconfiantes tendem a ser bem-sucedidas na sua aprendizagem, pois acreditam nas suas capacidades e nunca desistem.

Outro aspeto importante é a autoestima, visto encontrar-se associada a diversos estados emocionais e exercer uma influência preponderante no desempenho académico.

O conceito inclui a avaliação das crenças e atitudes de um indivíduo em relação às suas capacidades e aos seus valores (Rosenberg, 1965). Este fator favorece o sucesso académico, as atitudes positivas e o bem-estar em sala de aula. Neste caso, as crianças que possuem uma boa autoestima conseguem, por norma, transmitir as suas emoções e os seus sentimentos em diversos contextos (Lary & Macdonald, 2003). É importante que os professores trabalhem para aumentarem a autoestima das crianças, reconhecendo e elogiando as suas conquistas, incentivando-as a partilharem as suas ideias e opiniões, bem como a elaborarem atividades que se enquadrem no seu nível de apetência.

Quanto à autoeficácia, este fator traduz a persistência, o esforço e a autorregulação das crianças que conduz à obtenção de resultados mais positivos em termos de aprendizagem. Schunk (1991) refere que a autoeficácia é responsável por gerar, aumentar e manter a motivação, elucidando esta situação: "When students are aware that they are progressing in their proficiency of a particular L2 skill, they increase in and maintain higher levels of self-efficacy, and in turn, their motivation is enhanced" (p. 207). Em contexto escolar, a autoeficácia permite à criança cumprir as

tarefas e as metas de aprendizagem com sucesso. Os professores detêm um grande poder no que diz respeito à autoeficácia das crianças. Webb-Williams (2014) sublinha que "most of what teachers do can influence a child's self-efficacy belief" (p. 81), referindo os seguintes exemplos: "classroom instruction, setting of tasks, how the children are responded to, how effort and achievement are rewarded, how feedback is given, how children are grouped" (p. 81).

2.2. Estratégias motivacionais

Vários teóricos sublinham a importância das estratégias motivacionais no ensino de uma língua estrangeira. Dörnyei (2001) descreve as estratégias motivacionais como "motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect" (p. 28), e Guilloteaux e Dörnyei (2008) definem-nas como "instructional interventions applied by the teacher to elicit and stimulate student motivation" (p. 57). O propósito destas estratégias é promover e direcionar a motivação das crianças.

Dörnyei e Csizér (1998, p. 215) enumeram dez princípios de ação avaliados por professores com foco nas ações que motivam as crianças na aquisição da segunda língua em contexto de sala de aula (Figura 2).

1 Set a personal example with your own behaviour.
2 Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3 Present the tasks properly.
4 Develop a good relationship with the learners.
5 Increase the learners' linguistic self-confidence.
6 Make the language classes interesting.
7 Promote learner autonomy.
8 Personalize the learning process.
9 Increase the learners' goal-orientedness.
10 Familiarize learners with the target language culture.

Figura 2. Princípios de ação para motivar os alunos (Dörnyei & Csizér, 1998)

Dörnyei (2001, p. 29) apresenta, ainda, um conjunto de estratégias de ensino que configuram um modelo adequado para a prática motivacional, envolvendo quatro dimensões (Figura 3).

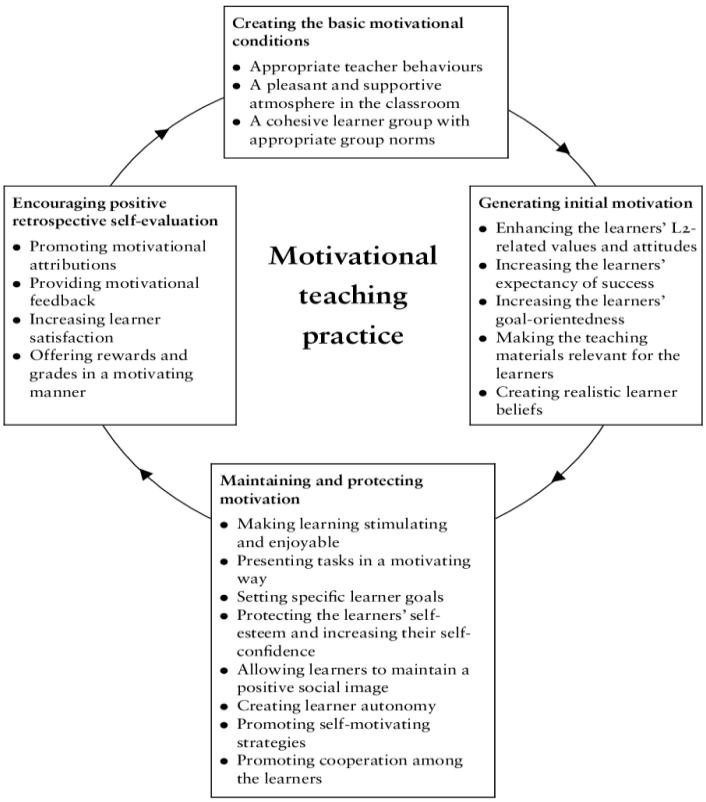


Figura 3. Prática de ensino motivacional (Dörnyei, 2001)

A abordagem pedagógica proposta visa promover a motivação das crianças no processo de aprendizagem: envolve a criação de um ambiente de sala de aula que seja acolhedor, seguro e que estimule a participação ativa das crianças; foca-se em estratégias para motivar as crianças no início do processo de aprendizagem, com atividades interessantes e desafios estimulantes; envolve a identificação de fatores que possam prejudicar a motivação das crianças e a implementação de estratégias para mantê-las ao longo do tempo, como o *feedback* construtivo e o reconhecimento do desempenho; pretende ajudar as crianças a reconhecerem e celebrarem os seus próprios sucessos na aprendizagem, aumentando a sua autoestima e motivação para continuarem a aprender.

Conforme apontam Oxford e Shearin (1994), as estratégias motivacionais devem ser escolhidas com base no perfil individual de cada criança, levando em consideração as suas necessidades e interesses pessoais. Os professores podem recorrer a uma variedade de estratégias de ensino para ajudarem a motivar as crianças, adaptadas a cada uma e ao contexto de aprendizagem. Em seguida, são abordadas algumas dessas estratégias.

2.2.1 Criar um ambiente acolhedor em contexto de sala de aula

Criar e desenvolver um ambiente de aprendizagem positivo, no qual todas as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas, ajuda a que se sintam mais à vontade para colaborarem nas tarefas de sala de aula. Um ambiente de aprendizagem positivo fornece apoio e promove o envolvimento e a participação ativa da criança ao longo do seu processo de aprendizagem. Um espaço seguro e confortável é um dos fatores mais importantes para incentivar a motivação, proporcionando maior segurança e coragem para arriscar.

Aponta-se, ainda, a possibilidade de se estabelecer um clima de cooperação e apoio mútuo entre as crianças, fornecendo-lhes oportunidades para trabalharem em equipa e colaborarem umas com as outras (Dörnyei, 2001).

2.2.2. Encorajar as crianças a definirem os objetivos de aprendizagem

As crianças podem alcançar o sucesso educativo estabelecendo os seus próprios objetivos e definindo as suas expectativas. É imprescindível incentivar as crianças a especificarem objetivos, sendo que o professor deve ajudá-las a defini-los para os atingir.

Na perspetiva de Dörnyei (2009), a definição de objetivos é uma forma eficaz de aumentar a motivação das crianças para aprenderem Inglês, ficando os professores com o dever de as encorajar a definirem metas realistas e alcançáveis para a sua aprendizagem.

Importa, assim, criar objetivos claros e significativos para as crianças, que sejam concretos, realistas e relevantes para os seus interesses e necessidades. As crianças podem ser convidadas a definir os seus próprios objetivos de aprendizagem e a tomarem decisões sobre o conteúdo e o estilo de aprendizagem que melhor se adequa a cada uma (Deci & Ryan, 1985). Este aspeto pode aumentar a motivação das crianças, uma vez que elas se sentem mais investidas no processo de aprendizagem.

2.2.3. Proporcionar atividades para desenvolver a confiança

A realização de atividades em pares ou pequenos grupos são grandes aliados na promoção da autoconfiança das crianças. Este tipo de atividades permite-lhes que não se limitem a expressar somente as suas ideias e desenvolvam também trabalho cooperativo, aumentando, deste modo, a motivação. A autoconfiança pode ser desenvolvida através da aprendizagem cooperativa, na qual as crianças trabalham em grupo para atingirem objetivos comuns. Segundo Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem que envolvem a aprendizagem cooperativa proporcionam uma maior motivação e

autoconfiança da criança. Quanto a Dörnyei (2005), sugere que o desenvolvimento de atitudes positivas, como a autoconfiança, são essenciais para a aquisição bem-sucedida da língua estrangeira e que a aprendizagem cooperativa pode ajudar a fomentar tais atitudes. Portanto, incorporar atividades em pares ou em pequenos grupos que estimulem a aprendizagem cooperativa pode ser eficaz para desenvolver a autoconfiança e a motivação das crianças.

2.2.4. Criar momentos de *feedback* positivo

O reforço e a atribuição de *feedback* positivo proporcionam a satisfação das crianças. Hattie e Timperley (2007) destacam o facto de que o *feedback* é "one of the most powerful influences on learning and achievement" (p. 87). As crianças necessitam de recebê-lo, proporcionando informações específicas em termos de desempenho para compreenderem o seu progresso e saberem o que precisam melhorar. Além disso, é fundamental que o *feedback* seja sempre construtivo, de modo a que as mesmas se sintam incentivadas para continuar a aprender. O *feedback* deve ser específico, informativo e orientado para o processo, em vez de, simplesmente, se focar no resultado final, conforme frisam Ryan e Deci (2000). O teor do *feedback*, positivo ou negativo, influencia a motivação e as atitudes das crianças, mas o *feedback* positivo prevalece no seu sucesso.

3. Autonomia e autorregulação da aprendizagem

A autonomia e, no seu âmbito, a autorregulação da aprendizagem, são fundamentais para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

O conceito de autonomia pode ser definido como "capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action" (Little, 1991, p. 4). Little reforça ainda a autonomia da criança como a capacidade de tomar decisões e exercer um grau de controlo sobre a sua própria aprendizagem. Nessa perspetiva, o professor não é apenas o único responsável pelo processo de aprendizagem: a criança torna-se uma participante ativa.

Ao permitir que as crianças escolham e orientem as suas próprias atividades, elas tornam-se mais responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvem capacidades de pensamento crítico e resolução de problemas. O modelo de autonomia de Benson (2011) propõe que as crianças consigam, gradualmente, desenvolver a autonomia da aprendizagem de acordo com três níveis de controlo (Figura 4):

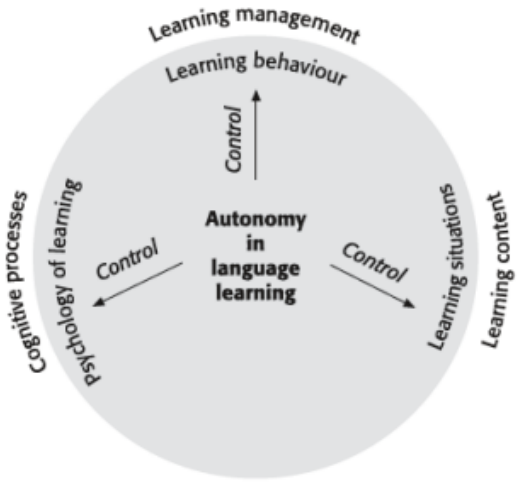


Figura 4. Dimensões da Autonomia (Benson, 2011)

No desenvolvimento do controlo referente à gestão da aprendizagem, as crianças aprendem a gerir o seu próprio ambiente de aprendizagem e os recursos; no controlo do processo cognitivo, aprendem a tomar decisões sobre como processar e integrar novas informações; no controlo do conteúdo da aprendizagem, aprendem a escolher e avaliar os materiais de aprendizagem, selecionando os recursos que são relevantes para os seus interesses e objetivos. À medida que as crianças progridem nestes três níveis, tornam-se mais responsáveis pela sua própria aprendizagem. Este modelo destaca a importância do desenvolvimento da criança, pois permite que aprenda a aprender, assuma, progressivamente, responsabilidades na aprendizagem e se sinta mais motivada. Chan (2000) remete para a perspetiva de Van Lier (1996), sublinhando a tomada de decisões no que concerne às questões "what, how and when to learn". Uma estratégia importante para promover a autonomia da criança é a utilização de atividades que envolvam a colaboração e a interação com os seus pares, implicando a construção de conhecimento de forma coletiva.

A autorregulação refere-se à capacidade da criança para controlar e monitorizar a sua própria aprendizagem, sendo uma componente central do desenvolvimento da autonomia. Zimmerman (1989) indica que a autorregulação é composta por três processos: planeamento, monitorização e avaliação. O planeamento envolve o estabelecimento de metas e de estratégias para as alcançar, a monitorização consiste na verificação do progresso em relação às metas estabelecidas e a avaliação corresponde à reflexão sobre a aprendizagem. Os professores podem ajudar as crianças a desenvolver essas capacidades, fornecendo a orientação e o *feedback* adequados.

Matric (2018) define a autorregulação como "the individuals' ability to direct their actions towards goals and ideals which can come from personal desires or the expectations of others, and helps individuals adjust to the demands of society and the environment" (p.79). A autorregulção da

aprendizagem implica um conjunto de comportamentos com flexibilidade para orientar, monitorizar e encaminhar o processo de aprender, bem como gerir as interações no ambiente de aprendizagem para garantir o sucesso, conforme sugerem Singer e Bashir (1999).

Schunk e Zimmerman (1998) definem a autorregulação da aprendizagem como "the process of students' activation and maintenance of cognition, emotion, and behavior to achieve personal goals" (p. 19). Trata-se de um processo cíclico em três fases – preparação, execução e autoavaliação, conforme a figura 5.

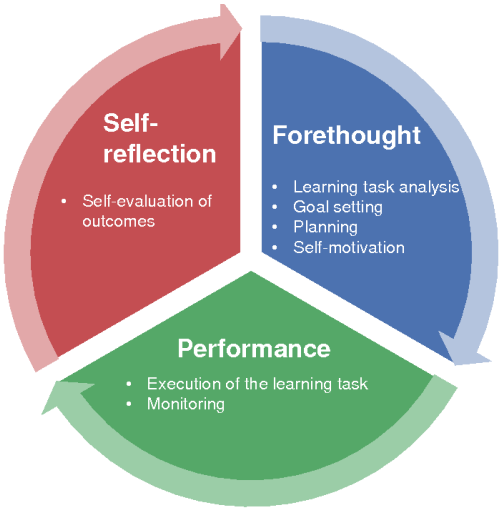


Figura 5. Fases do ciclo de autorregulação (Zimmerman, 2000)

Na fase de preparação, as crianças definem os seus objetivos de aprendizagem e selecionam estratégias de aprendizagem adequadas para alcançá-los; na fase de execução, colocam em prática as estratégias selecionadas, monitorizam o seu próprio desempenho e ajustam as suas estratégias conforme necessário; na fase de avaliação, avaliam o seu próprio desempenho e a eficácia das suas estratégias de aprendizagem, fazem ajustes e preparam-se para o próximo ciclo de autorregulação.

A capacidade de autogestão do próprio processo de aprendizagem é um fator determinante para o sucesso da criança na aquisição de uma língua estrangeira. Dörnyei e Ottó (2015) salientam que as crianças autorreguladas estabelecem as metas para a sua aprendizagem, planeiam o método para atingirem essas metas, monitorizam o seu progresso e ajustam as suas estratégias caso seja necessário. A regulação da aprendizagem pela própria criança envolve a compreensão e o controlo de vários processos cognitivos, tais como a atenção, a memória, a motivação e a compreensão. A motivação é um fator crítico para a regulação da aprendizagem, pois impulsiona a criança a envolver-se ativamente no processo de aprendizagem e a estabelecer as metas e as estratégias para alcançá-las, asseguram Deci e Ryan (2008).

Segundo Oxford (2017), a autonomia refere-se à capacidade da criança em assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, definir os respetivos objetivos de aprendizagem, identificar estratégias eficazes e monitorizar o seu próprio progresso.

Já a regulação da própria aprendizagem refere-se à capacidade da criança em monitorizar e avaliar a própria aprendizagem, identificar e corrigir os erros, e ajustar as estratégias de aprendizagem de acordo com as suas necessidades individuais. Incentivar a promoção da autonomia e da regulação da própria aprendizagem pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento da proficiência linguística das crianças, além de fomentar a motivação e o interesse. O ensino de línguas estrangeiras deve atender às necessidades e características individuais de cada criança, a fim de promover a autonomia e a regulação da própria aprendizagem.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, destaco as informações recolhidas na análise do contexto do projeto de prática pedagógica, abordando o perfil do estabelecimento de educação e ensino, a caracterização da turma, as práticas pedagógicas em contexto de sala de aula e as orientações curriculares no ensino de Inglês no 1.º CEB. Após a exposição dos elementos referentes à análise contextual, apresento o meu Plano de Intervenção Pedagógica, baseado na metodologia de investigação-ação.

1. Enquadramento contextual

1.1. O Agrupamento de Escolas e a Escola

O Agrupamento pertence ao concelho de Sesimbra e integra escolas da Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB. O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) é um documento de caráter pedagógico que espelha a identidade e o planeamento institucional, sendo um documento de referência para todos os elementos da comunidade escolar. Os princípios orientadores do PEA pautam-se pelo compromisso de toda a comunidade nos processos educativos e a garantia de uma cultura inclusiva e um espaço que assegura a igualdade de oportunidades, explicitando quatro princípios orientadores: desenvolvimento da autonomia do agrupamento, promoção da responsabilidade e participação ativa de toda a comunidade, inovação e melhoria das práticas pedagógicas, promoção do trabalho colaborativo e promoção da igualdade de oportunidades.

Ressalva-se que, no ano letivo de 2018/2019, o Agrupamento integrou o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), que definiu medidas e objetivos, assegurando o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos no PEA, bem como a integração de um modelo semestral em termos de organização do calendário escolar, fator que contribuiu para beneficiar a alteração ao nível das práticas pedagógicas e da avaliação das aprendizagens.

O Agrupamento implementou um projeto pedagógico integrador, o INCLUD-ED, no ano letivo de 2017/2018, originando uma Comunidade de Aprendizagem. O INCLUD-ED surgiu como resultado da pesquisa financiada pelo VI Programa - Quadro da Comissão Europeia, coordenada pela Community of Research in Excellence for All (CREA), da Universidade de Barcelona. Esta investigação possibilitou a descoberta de ambientes de aprendizagem que proporcionam excelentes resultados académicos e de inclusão. O estudo reforça que o sucesso académico está intimamente ligado às interações pessoais num ambiente de convivência e de partilha de experiências e de saberes, aplicando sete princípios da

aprendizagem dialógica – diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. A escola passou pelas fases de aplicação, implementando, progressivamente, as Ações Educativas de Sucesso (AES) do Projeto INCLUD-ED. O seu principal objetivo foi alcançar o sucesso escolar de todos, promovendo a coesão social e a participação das famílias que, em contexto escolar, ajudam as educadoras, os professores titulares e outros docentes, assistentes operacionais e crianças a formarem diferentes comissões mistas para se aplicarem as várias AES, especialmente os Grupos Interativos, as Tertúlias Dialógicas e a Biblioteca Tutorada.

A escola onde realizei o estágio está situada numa zona urbana. As instalações da escola apresentam dimensões razoáveis que garantem a segurança e o bem-estar das crianças, sendo que também se encontra dotada com equipamento funcional que possibilita uma aprendizagem adequada. O espaço exterior oferece uma área destinada aos momentos recreativos, uma horta pedagógica, múltiplos espaços verdes e uma biblioteca. O corpo docente era constituído por cinco professoras titulares de turma, uma educadora de infância, professores de Apoio Educativo e Necessidades Educativas Especiais, professores das Atividades Extracurriculares (áreas de Expressões Artísticas e Atividade Física), duas professoras de Inglês e uma professora bibliotecária. Existiam sete assistentes operacionais, elementos representantes do corpo não docente.

1.2. A turma

O projeto foi concebido no ano letivo de 2021/2022 para uma turma do 4.º Ano. Esta turma agrupava vinte e quatro crianças, treze elementos do sexo masculino e onze do sexo feminino. Todas as crianças residiam na zona geográfica da escola. Vinte e duas eram de nacionalidade portuguesa, uma era oriunda de Angola (com dupla nacionalidade) e outra era natural da Suíça. De acordo com as informações das fichas individuais das crianças, a maioria dos pais apresentava habilitações académicas ao nível do ensino secundário e exercia funções, predominantemente, no setor terciário. Relativamente ao contexto socioeconómico, atribuiu-se o indicador de escalões de Ação Social Escolar a nove crianças: escalão A (três crianças); escalão B (quatro crianças) e escalão C (uma criança).

Quanto a aspetos comportamentais, a orientadora cooperante e a professora titular afirmaram que as crianças tinham um perfil participativo, ainda que, esporadicamente, disperso, e consideravam-nas um pouco conversadoras. Em termos de vínculo socioafetivo, notou-se uma turma bem integrada, convivendo num ambiente equilibrado, ainda que, por vezes, surgissem alguns contratempos que acabavam por se solucionar.

A turma tinha apenas uma criança abrangida pelas adaptações curriculares, neste caso, as medidas seletivas contempladas no artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. No âmbito da disciplina de Inglês, não beneficiou de apoio (a cargo do professor de Educação Especial).

No plano de turma, constava que as áreas específicas da compreensão e produção escrita necessitavam de um reforço adicional, de forma a facilitar a capacidade de interpretação e expressão escrita.

Quanto ao desempenho escolar da turma referente à disciplina de Inglês, no primeiro semestre de 2021/2022, verificaram-se bons resultados, visto que onze crianças obtiveram "Bom", oito "Muito Bom" e cinco "Suficiente"; já no segundo semestre, registaram-se onze crianças avaliadas com "Bom", nove com "Muito Bom" e quatro com "Suficiente".

As dificuldades sentidas pela turma no decurso do estágio prenderam-se, essencialmente, com a compreensão oral e produção e interação orais, aspetos que procurei reforçar em todas as aulas. Concluiu-se que, no 3.º ano de escolaridade, o recurso à língua materna devia predominar nas aulas, fator que terá condicionado a aquisição de conhecimentos. Importa referir que todas as crianças transitaram para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB).

A professora titular afirmou que as medidas de acompanhamento e suporte à aprendizagem e a inclusão da criança ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 se revelaram eficazes e adequadas ao seu perfil educacional, reforçando a importância da sua continuidade no 2.º CEB. Salientou, também, que a avaliação do segundo semestre foi francamente positiva, tendo-se verificado progressos.

A observação de aulas, o diálogo com as crianças e a partilha de informação por parte da professora cooperante revelaram-se fundamentais para o conhecimento da turma. Para conhecer o perfil das crianças, apliquei, ainda, o questionário inicial *Tell Me About You!* (anexo 2), cujos resultados serão apresentados no Capítulo III.

1.3. Práticas pedagógicas em contexto de sala de aula

A observação de aulas lecionadas pela professora cooperante revelou-se uma experiência pertinente para conhecer as suas práticas de ensino. O documento *Classroom Observation: Well-being and Involvement* (anexo 1) foi um suporte importante para atender ao ambiente de aprendizagem, ao desempenho e às atitudes das crianças, tal como às interações dos agentes envolvidos no contexto educativo.

Todas as crianças tinham um Plano de Aprendizagem (PA), preenchido pela professora titular e pelas próprias. Esta medida visava potenciar a realização de tarefas diversificadas e diferenciadas

(orais, escritas, pesquisas em grupo/individuais...) e dar *feedback* útil aos Pais/Encarregados de Educação acerca da evolução das aprendizagens dos seus educandos. Promovia-se a lecionação das aulas recorrendo a metodologias de trabalho interativo – trabalho de projeto, resolução de problemas, etc..

Na aula de Inglês, a professora começava por registar o sumário no quadro, no qual se incluía um resumo das tarefas. Solicitava a colaboração das crianças para reforçar a oralidade, pronunciando e soletrando o número da lição, a data e o estado do tempo.

A orientação pedagógica adotada consistia na abordagem comunicativa. Quanto aos domínios de referência, a professora recorria à produção escrita, apesar de incentivar mais a compreensão e expressão orais. A professora atribuía alguma importância aos exercícios do manual escolar adotado, mas desenvolvia outras práticas como, por exemplo, a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) em articulação com a professora titular, nomeadamente em Estudo do Meio e Matemática, e a metodologia de *Storytelling* que permitia, de forma natural, desenvolver a literacia na sala de aula e, simultaneamente, apresentar a linguagem em contexto, para além de transmitir valores e desenvolver a competência intercultural das crianças.

O trabalho de grupo era implementado em algumas ocasiões e as crianças, por norma, realizavam tarefas em pares ou em grupo com reflexo na melhoria das aprendizagens.

O PA era definido pela professora, mas promovia-se o diálogo com as crianças no que dizia respeito às propostas elaboradas. Raramente se solicitavam trabalhos de casa, dado que as tarefas concretizadas nas aulas se revelavam suficientes para a aquisição dos conhecimentos.

A avaliação das crianças traduziu-se num processo contínuo, consistindo na avaliação diagnóstica no início do ano letivo, nas avaliações formativas (questões-aula) ao longo das aulas e na avaliação sumativa no final dos dois semestres. Em cada momento de avaliação formativa foram utilizados registos estruturados de recolha de informação, de modo a perceber a evolução das aprendizagens das crianças, sendo ajustadas as medidas e estratégias pedagógicas sempre que se justificava. A utilização de instrumentos de avaliação que atribuíam *feedback* de alta qualidade às crianças (rubricas de avaliação) constituíam uma prática regular, pois à criança importava saber para onde ia, como ia e como poderia colmatar as suas lacunas. Os instrumentos de avaliação sumativa eram elaborados de acordo com os objetivos, utilizando linguagem adequada e vocabulário ajustado às idades, tendo em conta o número de questões, o grau de dificuldade e o tempo real para a sua realização. Estas informações referentes ao seu desempenho seriam anotadas em grelhas que acabavam por ser partilhadas com as crianças no final dos momentos de avaliação intercalar e de cada

semestre, para as ajudar a refletir sobre a sua avaliação e sobre os aspetos que poderiam e deveriam melhorar. De acordo com o PA, foi promovida a autoavaliação para diferenciar e dar *feedback* às crianças nos momentos de avaliação, incentivando-as a uma reflexão crítica e construtiva sobre os seus resultados.

1.4. Orientações curriculares no ensino do Inglês

O PASEO, em vigor desde julho de 2017, tornou-se um documento fundamental que define princípios, visão, valores e áreas de competências, sublinhando a convergência e articulação das decisões de organização e gestão curriculares. Realça o foco na área de relacionamento interpessoal que confere ênfase "à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais". As Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas em 2018 para o Ensino Básico, remetem para domínios que reúnem conhecimentos, capacidades e atitudes na disciplina, orientadas para o desenvolvimento das competências no PASEO.

O manual escolar adotado, *Let's Rock 4*, elaborado de acordo com as AE (4.º Ano – Nível A1: Utilizador Elementar; Conselho da Europa, 2001 – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), contém sete unidades, sendo que apresenta inicialmente uma unidade introdutória. As unidades encontram-se estruturadas num modelo-padrão incluindo vocabulário, histórias, temas musicais, cultura, propostas de *Show and Tell* e *Arts and Craft,* e exercícios com foco nas quatro competências – audição, leitura, escrita e expressão oral. No final de cada unidade surgem exercícios de consolidação de conteúdos. A abordagem CLIL surge nas diferentes unidades, assim como o método *Total Physical Response* (TPR), nomeadamente nas tarefas de *Listen and Point*. A organização gráfica do manual é apelativa e as ilustrações são atrativas e adequadas à faixa etária das crianças.

2. Plano de Intervenção Pedagógica

Nesta secção, exponho o plano de intervenção pedagógica: objetivos, estratégias didáticas e estratégicas de recolha de informação. O projeto envolveu uma metodologia de investigação-ação, estabelecendo uma relação entre o contexto, os intervenientes e a problemática. A investigação-ação desenvolve-se em ciclos de reflexão, observação e intervenção, com o intuito de aperfeiçoar as práticas e avaliar os seus efeitos. Banegas e Consoli (2020) apontam que "action research can be defined as a research approach which frames teaching and learning as situated social practices wherein reflection, on the part of the main teaching and learning actors, is crucial to identify issues that affect such practices" (p. 176).

2.1. Objetivos e estratégias de intervenção

O projeto focou-se no papel das emoções na aprendizagem e reflete a minha filosofia de ensino. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve uma série de emoções e a aula é um espaço em que se vivenciam diversas experiências que suscitam diferentes reações nas crianças. As emoções têm impacto na sua aprendizagem e, como tal, pretendo que o bem-estar das crianças seja uma prioridade. Foram, então, definidos os seguintes objetivos: (i) conhecer as perceções, os sentimentos e as preferências das crianças relativamente à aprendizagem da língua inglesa; (ii) promover a dimensão emocional da aprendizagem do Inglês; (iii) desenvolver competências de autorregulação em contexto de aprendizagem; e (iv) avaliar o contributo da exploração das emoções no envolvimento e desempenho das crianças na aprendizagem do Inglês. O quadro 1 articula estes objetivos com as estratégias pedagógico-investigativas utilizadas.

Objetivos	**Estratégias Pedagógico-Investigativas**	**Informação a recolher e analisar**
1. Conhecer as perceções, os sentimentos e as preferências das crianças relativamente à aprendizagem da língua inglesa. 2. Promover a dimensão emocional da aprendizagem do Inglês. 3. Desenvolver competências de autorregulação em contexto de aprendizagem. 4. Avaliar o contributo da exploração das emoções no envolvimento e desempenho das crianças na aprendizagem do Inglês.	Observação de aulas, análise documental e registos de caráter reflexivo no portefólio; (Objs. 1 e 4) Realização de um questionário inicial e diálogos com as crianças; (Obj. 1) Atividades didáticas para o desenvolvimento e valorização da dimensão emocional da aprendizagem da língua; (Obj. 2) Tarefas de autorregulação e conversas informais com as crianças. (Objs. 3 e 4)	Perfil biográfico e especificidades da turma; Opiniões e preferências das crianças sobre a aprendizagem da língua inglesa; Recetividade, envolvimento e desempenho das crianças nas atividades didáticas realizadas; Perceções das crianças relativamente ao valor educativo e limitações da experiência pedagógica.

Quadro 1. Objetivos, estratégias pedagógico-investigativas e informação a recolher e a analisar

O quadro 2 sintetiza as atividades didáticas realizadas com as crianças, visando valorizar a dimensão emocional e a motivação das mesmas, a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento dos vários domínios da língua inglesa: compreensão oral e escrita; interação oral e escrita; produção oral e escrita. Salienta-se que a autorregulação da aprendizagem possibilita o recurso a estratégias comportamentais e metacognitivas, privilegiando, de igual modo, a motivação.

Datas	Atividades Didáticas	Recursos Didáticos
21, 22 e 28 de abril de 2022	Sequência Didática 1 – ***Introduction to Emotions*** ➢ Exploração e expansão de vocabulário inerente ao tema de *feelings*. ➢ Jogo de Mímica. ➢ Audição do tema musical *How are you feeling today?*, de Taylor Dee. ➢ *Spelling Words*. ➢ Elaboração de um desenho criativo. ➢ Registo de feelings em *post-its* coloridos. ➢ Preenchimento da Ficha de Autorregulação.	➢ Apresentação *PowerPoint* ➢ *Flashcards* ➢ Vídeo *How are you feeling today?* ➢ Fichas de Trabalho ➢ Folha de Papel A4 ➢ Lápis de cor ou lápis de cera ➢ *Post-its*
26 e 27 de maio de 2022	Sequência Didática 2 – ***The Sad Sad Monster*** ➢ Leitura e visualização da releitura da história *The Sad Sad Monster*, de Dolores Costello. ➢ Organização de sequências de imagens da história. ➢ Exploração e expansão de vocabulário inerente aos temas de *playground activities*, *body parts* e *food items*. ➢ *Body Parts* videochant. ➢ Jogo *Mystery Bag*. ➢ *Quiz* interativo. ➢ Elaboração da capa *The Happy Happy Monster*. ➢ Leitura expressiva da história. ➢ *Food Items puzzle*. ➢ Preenchimento da Ficha de Autorregulação.	➢ Livro *The Sad Sad Monster*, de Dolores Costello ➢ Vídeo *The Sad Sad Monster* (*Children's Book Read Aloud*) ➢ Apresentação *PowerPoint* ➢ *Videochant* ➢ Fichas de Trabalho
9 e 17 junho de 2022 (duas aulas com a duração de 60 minutos)	Sequência Didática 3 – ***I promise... to stop bullying*** ➢ Exploração e expansão de vocabulário inerente ao tema do *bullying*. ➢ Distinção dos diferentes tipos de *bullying*. ➢ Visualização do *short film One Person Can Make A Difference*. ➢ Questionário de escolha múltipla. ➢ Distinção entre *Words can hurt* / *Word can be kind*. ➢ Elaboração de balões coloridos com mensagens de prevenção ao *bullying*. ➢ Preenchimento da Ficha de Autorregulação.	➢ Apresentação *PowerPoint* ➢ Vídeo *Types of Bullying Behavior* ➢ *Short Film One Person Can Make A Difference* ➢ Fichas de Trabalho
21 de junho de 2022	***Reflection Time*** ➢ Diálogo informal com as crianças para a recolha de ideias baseadas nas reflexões pessoais sobre o percurso da disciplina de Inglês ao longo do ano letivo.	

Quadro 2. Síntese descritiva das principais atividades realizadas

2.2. Estratégias de recolha de informação

Para além da observação direta em sala de aula e das reflexões que foram sendo feitas no portefólio de estágio, foram utilizadas duas estratégias principais de recolha de informação junto das crianças: questionários e um diálogo de reflexão final.

Questionário inicial

O questionário inicial *Tell Me About You!*, apresentado no anexo 2, envolveu questões de resposta fechada e questões semiabertas que apresentassem a possibilidade de as crianças transmitirem uma opinião pessoal por palavras próprias. Pretendi, deste modo, reunir informação relativamente às experiências e opiniões das crianças no que diz respeito ao ensino de Inglês, às atividades preferidas e aos seus sentimentos ao longo das aulas.

A turma realizou o questionário em aula e efetuou-se o tratamento de dados.

Questionários de autorregulação

Foram aplicadas fichas de autorregulação das aprendizagens referente às sequências didáticas do projeto, com a designação *Tell Me What You Think!*, apresentadas nos anexos 3, 4 e 5. Realça-se que a sua estrutura é semelhante, com duas questões de resposta fechada e três questões de resposta aberta, referentes às diferentes dinâmicas proporcionadas no decurso de cada sequência didática. Criaram-se estes documentos para proporcionar às crianças oportunidades de reflexão sobre as aulas e sobre as suas emoções e sentimentos no seu percurso de aprendizagem, o que favoreceu a sua autonomia e uma aprendizagem significativa. As fichas de autorregulação das aprendizagens foram elaboradas em português com o intuito de evitar barreiras que afetassem o processo de comunicação, pois as crianças encontravam-se no nível de iniciação (A1).

Momento de reflexão final

Reservei um momento coletivo para *Reflection Time* numa aula posterior ao término do projeto, de forma a recolher opiniões das crianças (oralmente) sobre as aulas lecionadas. Assim, deu-se a oportunidade às crianças de se pronunciarem acerca de como se sentiram ao longo das aulas, as suas aprendizagens e as suas perceções do meu papel enquanto professora.

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No presente capítulo, descreve-se o projeto de prática pedagógica e apresentam-se dados recolhidos e analisados em três momentos distintos: fase inicial, fase intermédia e fase final. Incluem-se, aqui, os resultados da aplicação do questionário inicial, as sequências didáticas desenvolvidas e as respetivas reflexões, e a avaliação global da intervenção pedagógica.

1. Fase inicial: perceções das crianças

Na fase inicial de estágio, o foco residiu na observação do trabalho desenvolvido pela professora cooperante, não só com o intuito de obter informações referentes às metodologias e estratégias de ensino adotadas nas aulas, mas também para analisar o perfil e o desempenho do grupo-turma. O questionário inicial pretendeu reunir perceções das crianças relativamente às suas experiências e opiniões no que concerne ao ensino de Inglês, atividades preferidas e os seus sentimentos ao longo das aulas.

As crianças realizaram o questionário inicial no dia 2 de dezembro de 2021. Transmiti-lhes que responder a um questionário seria o ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto a ser implementado, visto que as suas opiniões proporcionariam informações relevantes, solicitando-lhes o registo de respostas com sinceridade. Aquando da sua realização, efetuei a leitura do enunciado em cada pergunta, concedendo-lhes, em seguida, algum tempo para redigirem as suas respostas, sendo que conseguiram seguir estas instruções, ainda que certas questões tenham suscitado algumas dúvidas.

Quando questionadas sobre o início da aprendizagem da língua inglesa, nove crianças informaram que iniciaram na Educação Pré-Escolar, oito crianças começaram a aprender Inglês no 2.º ano e quatro crianças no 1.º ano. Contudo, existiam três crianças cujo primeiro contacto se tinha estabelecido apenas no 3.º ano (gráfico 1).

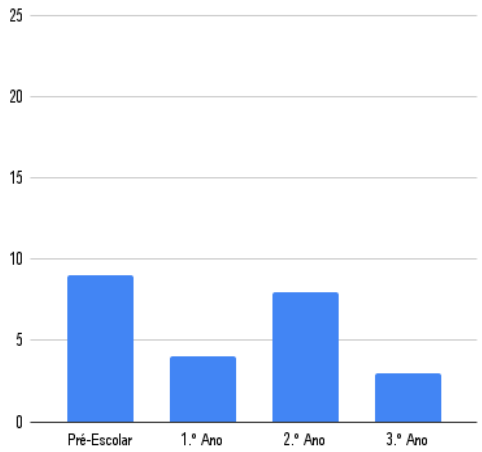


Gráfico 1. Iniciação à aprendizagem de Inglês

Em resposta à pergunta referente à tipologia de trabalho em sala de aula, a maioria das crianças assinalou trabalhos de grupo ou trabalho em pares, ao contrário de quatro respostas que indicaram preferência pelo trabalho individual (gráfico 2).

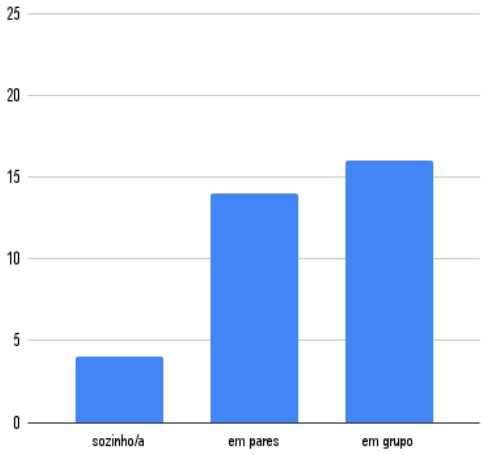


Gráfico 2. Preferência da tipologia de trabalho em sala de aula

Quanto às atividades preferidas das crianças, o visionamento de filmes, a realização de jogos e desenhar assumiram um papel de destaque (gráfico 3).

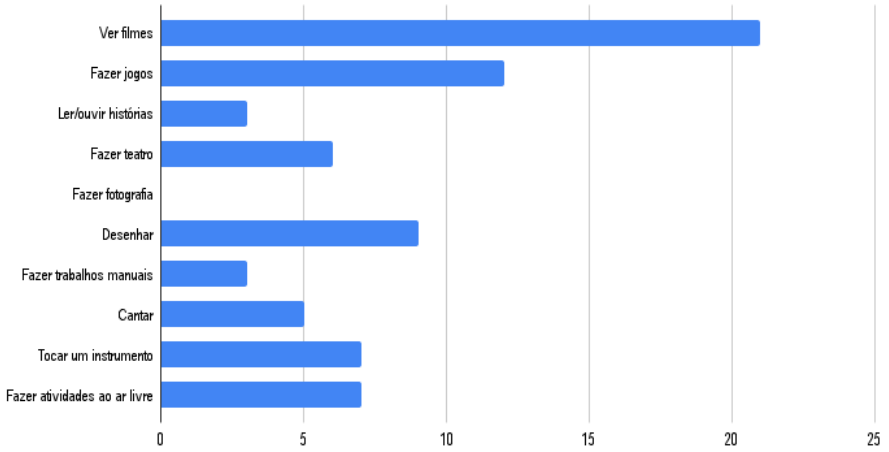


Gráfico 3. Atividades preferidas das crianças

Em relação aos sentimentos das crianças na aula de Inglês (gráfico 4), vinte e duas respostas confirmaram que se sentiam felizes nos momentos em que conseguiam aprender algo de novo, enquanto sete respostas indicavam tranquilidade. As dificuldades de compreensão refletiam-se em sentimentos de nervosismo e tristeza. Sentiam-se felizes e tranquilos quando alguém as ajudava, mas num cenário invertido indicaram tristeza e nervosismo. Salientaram que ficavam felizes e tranquilas quando era atribuída importância às suas intervenções, contrastando com a tristeza e a irritação nos momentos de desvalorização das mesmas. Destacaram o nervosismo e a tristeza face aos erros cometidos e sensações de felicidade e tranquilidade, essencialmente, quando não cometiam erros. Valorizar as crianças recorrendo a elogios transmitia-lhes felicidade e tranquilidade; por outro lado, a ausência de elogios provocava-lhes tristeza ou, então, uma certa tranquilidade, talvez acreditando que não sentiam a necessidade de recebê-los constantemente. Estes resultados traduzem bem a importância da dimensão emocional da aprendizagem e alguns dos fatores nela envolvidos.

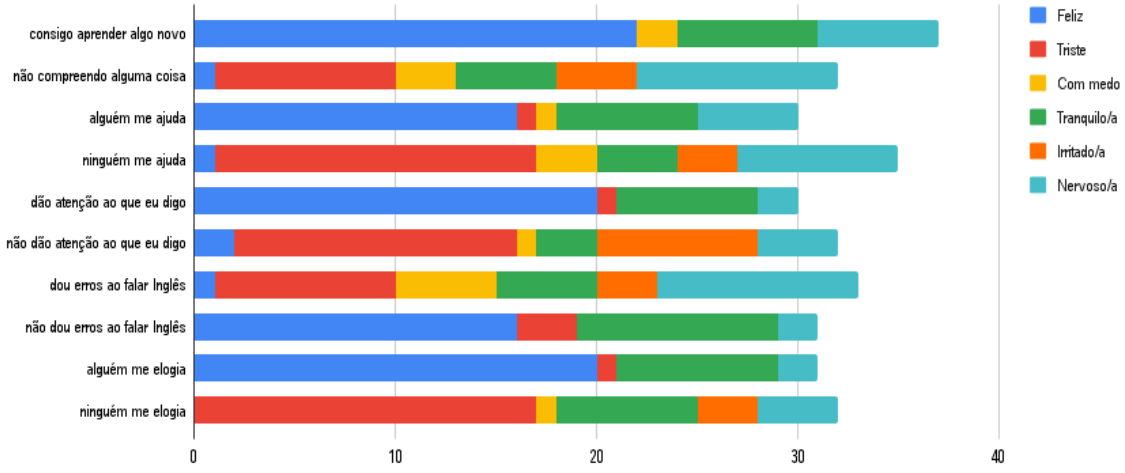


Gráfico 4. Sentimentos das crianças na aula de Inglês

2. Fase intermédia: desenvolvimento do projeto

Esta secção apresenta as três sequências didáticas planeadas e desenvolvidas no âmbito do projeto, atribuindo ênfase às emoções das crianças, a par das suas competências linguísticas e comunicativas e, também, da autorregulação da aprendizagem. Procurei favorecer a autoestima e a autoconfiança, aliadas à motivação, promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo. Cada sequência didática foi divida em três aulas, apresentando-se as respetivas planificações e materiais em anexo.

2.1. Sequência Didática I: *Introduction to Emotions*

A sequência didática *Introduction to Emotions* pretendeu ajudar as crianças a aprenderem vocabulário associado aos sentimentos e a reconhecerem diferentes sentimentos para descreverem o estado emocional de um ou mais colegas de turma.

A finalidade foi aprender e respeitar as suas próprias emoções e ainda lidar com as emoções expressas pelos outros.

A planificação das aulas e os recursos didáticos utilizados encontram-se nos anexos 6 e 7, transcrevendo-se em seguida as competências de comunicação e de aprendizagem visadas no quadro 3.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Identifying and understanding vocabulary. CC2: Practicing speaking using simple structures. CC3: Practising writing. CC4: Learning and singing a song. CC5: Practising spelling.	LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting about learning. LC3: Expressing emotions and feelings. LC4: Developing creativity through drawings. LC5: Linking emotions to colours. LC6: Making comparisons. LC7: Reflecting on language learning.

Quadro 3. Competências comunicativas e de aprendizagem (Sequência Didática I)

2.1.1. Ação pedagógica

Iniciei a primeira aula com a introdução dos conceitos-chave “happiness”, “sadness”, “fear” e “anger”, explicitando que se inseriam nas emoções. Solicitei que me indicassem, oralmente, uma lista de emoções e surgiram, espontaneamente, as palavras “happy”, “sad” e “angry”.

Atendendo à temática, registei no quadro como ponto de partida a questão "When do you feel happy?", sendo que a maioria das crianças partilhou "quando estou a jogar". No momento em que perguntei "When do you feel sad?", mencionaram o facto de não estarem regularmente com alguns familiares, receberem uma nota baixa ou até mesmo ter o sinal fraco de *internet*. Nesta dinâmica, as crianças começaram a dispersar-se nas respostas, sendo necessário organizar as intervenções de quem partilhou informação, ajudando-as a reformular as suas ideias em Inglês.

Referi que a escola era um espaço importante para todas e, como tal, pretendia saber como se sentiam nesse espaço. Grande parte das crianças transmitiu que se sentiam "happy", já que podiam estar com os amigos e "play with my friends". Também expressaram os seus sentimentos em relação à aula de Inglês, na qual sobressaiu a palavra "good". Destaco, ainda, a afirmação de uma criança que disse "It's cool, porque fazemos games", ou seja, "You feel excited in the English classes", reforcei.

Expliquei às crianças que observariam um conjunto de imagens numa apresentação *PowerPoint* (anexo 7A) com jovens a expressarem diferentes sentimentos ("happy", "angry", "sad", etc.). Verificámos cada palavra na primeira visualização e, em seguida, indiquei que, para praticarmos a produção oral, passaríamos a descrever as imagens. Exemplifiquei a primeira – "They are happy.", mas alertei para o facto de ser necessário recorrer aos pronomes pessoais "he", "she" ou "they" e no caso do verbo "to be" utilizaríamos as formas "is" ou "are". Foi possível verificar conteúdos previamente adquiridos, porém ajudei-as na componente de expressão oral, neste caso, na descrição de cada imagem, já que sentiram algumas dificuldades na estruturação de uma frase simples.

Assim que anunciei um jogo de mímica, as crianças mostraram-se entusiasmadas para fazer a atividade, tendo utilizado *flashcards* com diferentes expressões faciais, neste caso, a utilização de vários vetores pesquisados e descarregados do motor de pesquisa *Google Images* (ver figura 6). Consideraram algumas imagens hilariantes, proporcionando a boa disposição de todos na sala de aula. Surpreendentemente, solicitaram-me a sua repetição, tendo o seu pedido sido prontamente atendido. De facto, considera-se que os jogos "bring in relaxation and fun for students, thus help them learn and retain new words more easily." (Nguyen&Khuat, 2003, p. 238)

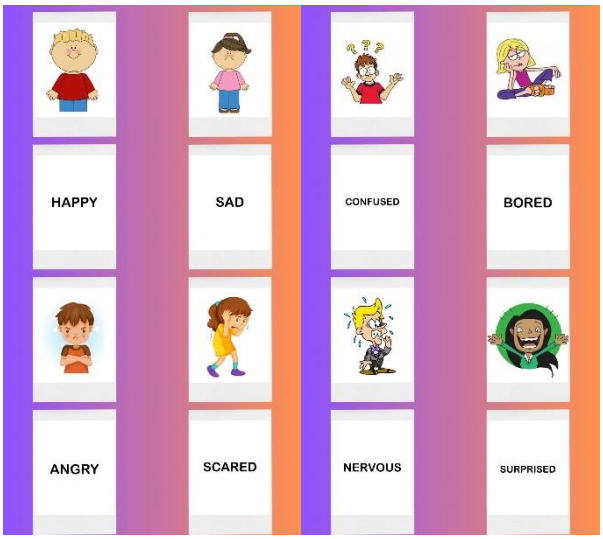


Figura 6. *Flashcards* com expressões faciais

Antes da resolução de uma ficha de trabalho (anexo 7B), na qual as crianças tinham de legendar as imagens de acordo com as fotografias que tinham visualizado anteriormente na apresentação *PowerPoint*, recorri às imagens projetadas inicialmente para me assegurar da aquisição do vocabulário. Aplicaram os seus conhecimentos na ficha de trabalho e sentiram-se muito satisfeitas por verificarem as suas respostas corretas, assim que confirmaram a respetiva correção projetada no quadro.

Em seguida, expliquei-lhes que teríamos um momento musical. Entreguei uma folha com o tema musical "How are you feeling today?" (figura 7), cuja letra aborda uma variedade de emoções e a importância de conseguir expressá-las. A cancão foi dividida em duas partes, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.



"How are you feeling today?", Taylor Dee

How are you feeling?
How are you feeling?
How are you feeling today?

Are you mad, sad, confused or happy?
Tell me how are you feeling today

How are you feeling?
How are you feeling?
How are you feeling today?

Are you excited, proud, nervous or scared?
Tell me how are you feeling today

How are you feeling?
How are you feeling?
How are you feeling today?

Are you angry, sleepy, annoyed or bored?
Tell me how are you feeling today

How are you feeling?
How are you feeling?
How are you feeling today?

Show me your emotions one by one
And show me how are you feeling today

Figura 7. Letra do tema musical "How are you feeling today?"

Começámos por analisar o conteúdo da letra e, logo depois, as crianças cantaram a primeira parte da canção, ainda que se tenham sentido atrapalhadas pelo ritmo da música ser um pouco rápido, pelo que decidi cantar em conjunto com toda a turma, de forma a transmitir-lhes confiança e reduzir alguma ansiedade. Incentivei-as com reforços positivos, resolvendo focar-me na melodia do tema, cantando a um ritmo lento sem a reprodução da letra para facilitar e, em seguida, conseguiram cantar sem embaraços. Neila (2013) insiste que as crianças devem familiarizar-se com a melodia antes de escutarem a letra do tema musical, já que é possível ajudá-las a estar "more focused on understanding and learning the lyrics when they finally listen them" (p. 18).

Senti-me satisfeita com a abordagem introdutória ao tema, pois as crianças mostraram-se interessadas e recetivas às atividades propostas. Deste modo, cumpriu-se o plano de aula conforme previamente estabelecido, concluindo que a turma, em geral, obteve os conhecimentos necessários para a próxima etapa.

Na segunda aula desta primeira sequência didática, deparei-me com a sala vazia e organizei os materiais, assegurando-me que tudo estaria preparado assim que comparecessem. Indicaram-me que as crianças se encontravam a realizar uma atividade no âmbito do Dia Mundial da Terra. Iniciei a aula com dez minutos de atraso, fator que condicionou a planificação estipulada.

Apesar do constrangimento inicial, lancei o desafio que consistia em soletrar as palavras aprendidas na aula anterior (ex., "bored", "scared", "surprised", etc.). A turma uniu-se e realizou com entusiasmo a atividade de *Spelling*, sendo que algumas crianças ajudaram colegas em momentos de hesitação com certas letras para completar a respetiva palavra. Verifica-se, assim, que as crianças se envolvem nas atividades "with an attitude of willingness that reflects an inner acceptance of the value or utility of a task" (Ryan, & Deci, 2000 p. 55).

Sondei as crianças relativamente ao estilo de música preferido e a maioria das respostas incluiu "a música do *TikTok*", "a música do *YouTube*", mas igualmente "a música da rádio". Explicaram que se sentiam animadas e enérgicas com os temas musicais que gostavam de ouvir. Indiquei que escutariam dois tipos de música diferentes (instrumentais), as quais serviriam de apoio à realização da tarefa seguinte, que implicou a associação entre música e emoções, sendo também aliada à área de expressão plástica. Entreguei uma folha de papel branca dividida em duas partes e transmiti-lhes que teriam de desenhar formas geométricas recorrendo aos lápis de cor para expressarem o que sentiam enquanto escutavam cada uma das músicas instrumentais. Escutaram o primeiro áudio e ilustraram os seus sentimentos na primeira metade da folha e, em seguida, adornaram a outra parte ao som do segundo áudio. Após a conclusão da tarefa, pretendi que se

exprimissem oralmente, questionando como se tinham sentido no momento em que escutaram cada música.

As crianças manifestaram diferentes reações no que diz respeito aos dois temas instrumentais pelo facto de o estilo de música ser diferente do que escutavam diariamente. No primeiro áudio, "happy" mereceu o destaque por parte de todas as crianças. Em contraste, sentiram-se "scared" e "nervous" face à sonoridade do segundo áudio.

No momento da partilha dos seus sentimentos, enquanto escutavam as músicas, recorreram ao vocabulário abordado anteriormente.

Concretizaram desenhos relativos aos dois temas musicais com o propósito de expressarem o seu poder criativo pessoal (ver exemplos na figura 8), ainda que, em alguns casos, afirmando que necessitavam de escutar novamente as músicas. Questionei as crianças sobre as cores que usaram e os motivos da escolha. Deram respostas como: "usei green porque fiquei alegre", "usei yellow porque me deixou happy" ou "pintei com blue porque me senti relaxed".



Figura 8. Desenhos produzidos (exemplos)

Relativamente à utilização das cores, as crianças mencionaram, oralmente, o nome de cada uma que utilizaram. O objetivo seria registar o vocabulário no quadro (ex., "green", "blue", "red", etc.)

e anotar no caderno diário. Optei por não o fazer, visto que, para finalizar esta aula, pretendia verificar se as crianças tinham aprendido a primeira parte da canção "How are you feeling today?", interpretada na aula anterior ("How are you feeling? / How are you feeling? / How are you feeling today? / Are you mad, sad, confused or happy? / Tell me how are you feeling today. / How are you feeling? / How are you feeling? / How are you feeling today?/ Are you excited, proud, nervous or scared?/ Tell me how are you feeling today.") e, ainda, analisar a letra e praticar a segunda parte ("How are you feeling? / How are you feeling? /How are you feeling today? / Are you angry, sleepy, annoyed or bored?/ Tell me how are you feeling today./ How are you feeling? / How are you feeling? / How are you feeling today?/ Show me your emotions one by one/ And show me how are you feeling today."). Algumas crianças ainda sentiram ligeiras dificuldades com o ritmo da música, mas conseguiram esforçar-se para praticarem a primeira parte e aprenderem a segunda.

Importa referir que, face ao atraso inicial da minha aula, ocorreram interrupções, tais como uma auxiliar solicitar a uma das crianças o levantamento de material escolar que tinha em falta e, mais tarde, o facto de outra criança não assistir à aula até ao fim, uma vez que a sua encarregada de educação se encontrava à sua espera no exterior da escola, informação que não me fora comunicada. Todos estes fatores contribuíram para oscilações em termos de foco e desempenho nas atividades. A questão das interrupções é apontada por Mosbah (2020), afirmando que "Precious learning time is mainly robbed by a variety of interruptions that are inevitable in every EFL classroom and may sometimes go beyond teachers' direct control" (p. 16).

Considero que esta aula ficou ligeiramente aquém das minhas expectativas pelos motivos citados anteriormente, logo o plano de aula preparado não foi cumprido na íntegra. Contudo, como a colaboração das crianças se revelou bastante positiva na atividade de *Spelling*, bem como no desafio dos desenhos criativos, encontrei motivos que me deixaram animada. Futuramente, pondero propor a elaboração do desenho criativo com recurso apenas a um tema musical, possibilitando a repetição da audição do mesmo.

Quanto à terceira e última aulas da primeira sequência didática, no momento inicial, projetei uma imagem de um arco-íris e imediatamente escutei "It's a rainbow". As crianças conseguiram explicar que "é possível vê-lo no céu se chover e estiver sol ao mesmo tempo" tendo identificado as cores oralmente, com facilidade. Distribuí uma folha de trabalho com um arco-íris (ver figura 9), na qual as crianças teriam de refletir e registar, por escrito, a associação entre cores e sentimentos, recorrendo às palavras exploradas nas primeira e segunda aulas (ex. "green", "red", "happy", "angry", etc.). Algumas crianças questionaram se podiam consultar os apontamentos para preencherem a

informação. Acedi a esse pedido e aproveitei para registar o vocabulário das cores no quadro, uma vez que não tinha sido apontado no caderno na aula anterior.



Figura 9. Folha de trabalho com um arco-íris

A tarefa seguinte envolveu uma partilha e decisão a pares relacionada com a associação entre cores e sentimentos, no seguimento da qual distribuí *post-its* coloridos, cujo objetivo seria escolher um sentimento para escrevê-lo na respetiva cor.

Notei entusiasmo no instante em que entreguei os *post-its* coloridos, todavia, as crianças mostraram-se desanimadas com o facto de trabalharem com o par que tinham a seu lado, dado que cada uma gostaria de ter escolhido o respetivo par. A partilha de ideias tornou a aula mais ruidosa, uma vez que tiveram de decidir as palavras a escrever nos *post-its*.

Após finalizarem o registo das palavras nos mesmos, os pares dirigiram-se ao quadro com a intenção de os colarem no formato do arco-íris projetado no quadro. Enquanto algumas crianças colocavam o seu conjunto de *post-its*, outros caíam. Notei que ficaram desiludidas, mas reforcei a minha satisfação pela sua colaboração nesta atividade.

O objetivo da tarefa concretizada em pares evitou um ambiente intimidante caso esta se realizasse individualmente, visto que cada criança sentir-se-ia sozinha e, possivelmente, pouco motivada. Num panorama de trabalho de grupo surgiriam eventuais oscilações em que algumas crianças se destacariam e outras teriam um papel mais passivo. Reconhece-se que "In a pair, the atmosphere tends to more protective and private than in a group" (Jones, 2007 p. 7), pois as crianças sentem-se menos inibidas no trabalho a pares e conseguem expressar mais sentimentos ou experiências pessoais do que estando inseridos num grupo.

A atividade seguinte (anexo 7C) consistia em completar frases criativas, recorrendo às cores e aos sentimentos do arco-íris e, como tal, exemplifiquei de que forma poderiam completar os espaços (ex., "My world is... blue when I feel... sad.").

Logo depois, na tarefa referente a *Rainbow and Feelings* (anexo 7D), as crianças preencheram uma tabela para assinalarem as cores associadas aos seus próprios sentimentos, frisando que tinha

indicado um exemplo referente ao preenchimento da tabela. Executámos o exercício em simultâneo, de forma a registar no quadro uma tabela com a lista da associação entre as cores e os sentimentos de todas as crianças.

Importa mencionar que cada uma das fichas de trabalho esteve projetada no quadro. A turma compreendeu os exercícios, ainda que algumas crianças não os tenham conseguido executar no tempo solicitado.

As crianças prepararam-se para cantar o tema musical "How are you feeling today?" na íntegra, mas interpretámo-lo apenas uma vez, visto que ainda seria necessário proceder ao preenchimento do questionário de autorregulação. Distribuí o questionário, efetuando a leitura das questões e apelando-lhes que fossem sinceras nas suas respostas.

A figura 10 ilustra trabalhos realizados pelas crianças. Esta aula poderia ter sido mais eficaz, caso a gestão de tempo por parte das mesmas fosse equilibrada entre a transição de tarefas, evitando distrações e focando-se nos objetivos de cada uma. Agradou-me muito verificar que as crianças conseguiram trabalhar com o respetivo par, mesmo que, inicialmente, não se sentissem predispostas a isso. Concluí que, no futuro, será necessário adaptar esta atividade de associação entre sentimentos e cores com recurso a cartolinas coloridas, menos propensas a cair do quadro, e *bostik,* mais forte do que a cola dos *post-its*, uma vez que gostaria de aplicar esta dinâmica noutros contextos.



Figura 10. Exemplos de atividades concretizadas pelas crianças na Sequência Didática I

2.1.2. Perceções das crianças

Com base nos resultados do questionário de autorregulação, é possível considerar-se que a sequência didática foi apreciada pelas crianças. Observa-se no gráfico 5 que vinte e uma crianças valorizaram o momento que lhes proporcionou desenhar enquanto escutavam duas músicas diferentes, sendo que apenas três crianças gostaram mais ou menos.

Dezasseis crianças mostraram satisfação relativamente ao exercício de mímica referente aos diferentes sentimentos e emoções, ainda que somente oito crianças tenham gostado mais ou menos. Ouvir e interpretar o tema musical "How are you feeling?" conseguiu fascinar catorze crianças, apesar de sete mencionarem que gostaram mais ou menos e o tema não ter agradado a três crianças. Na minha perspetiva, o gosto musical é subjetivo e nem sempre corresponde às preferências de todos. Treze crianças revelaram gosto em conseguir associar as cores aos sentimentos no arco-íris, enquanto onze referiram ter gostado mais ou menos. A atividade de associar as cores aos sentimentos no arco-íris ficou aquém das minhas expectativas.

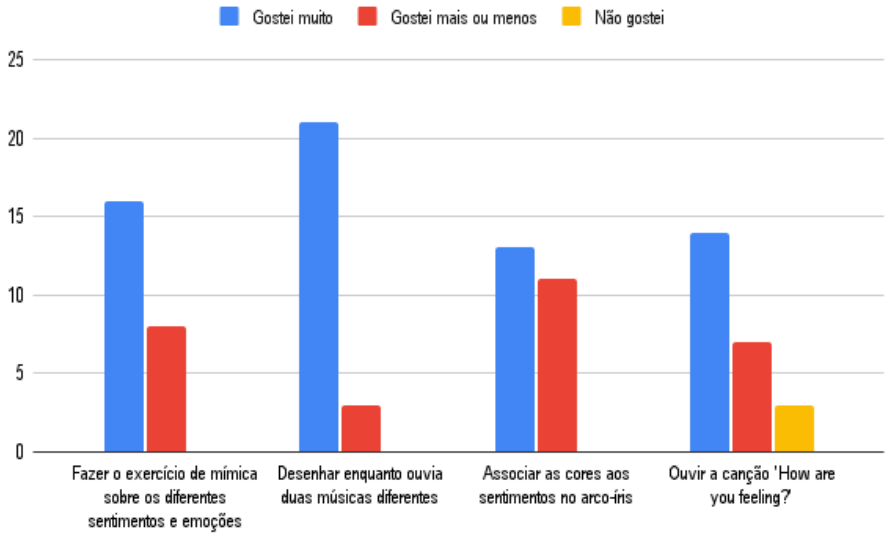


Gráfico 5. Perceções das crianças da Sequência Didática I

No questionário, constava uma tabela com duas colunas nas quais as crianças deveriam registar "o que me fez sentir bem" e "o que me fez sentir mal". No primeiro parâmetro surgiram respostas como "aprender matéria nova", "desenhar ao som da música", "fazer o jogo da mímica" e "cantar em grupo". Quanto ao segundo parâmetro, indicaram "todos a falar ao mesmo tempo" e "alguns colegas falarem mais vezes".

Relativamente à questão sobre o que aprenderam nas aulas, é notória a referência à aquisição

do vocabulário e à exploração das emoções (ver exemplos na figura 11).

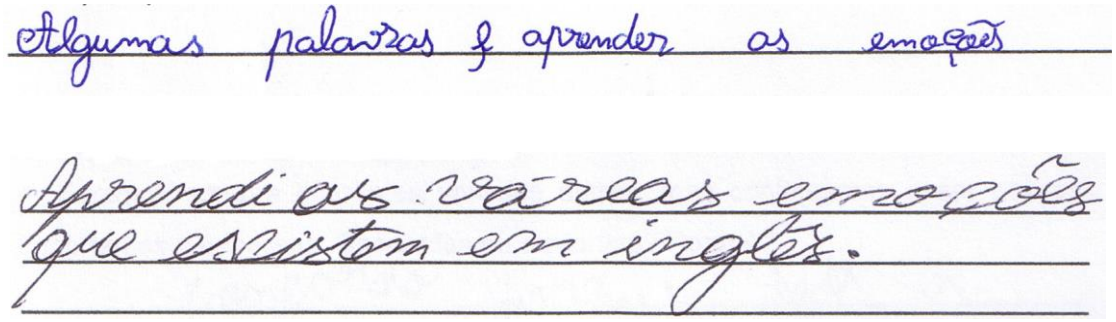


Figura 11. Respostas partilhadas pelas crianças referentes às aulas da Sequência Didática I

2.2. Sequência Didática II: *The Sad Sad Monster*

Ensinar e refletir sobre a aceitação das diferenças e o respeito pelo outro é essencial numa educação para a cidadania no contexto escolar. As crianças iniciam o seu processo de socialização na escola, espaço que deve conferir segurança e práticas de respeito mútuo. Outro caminho possível passa pela relação de afeto e compaixão pelo outro para a construção de uma sociedade em plena harmonia.

Já que as histórias constituem a forma mais antiga de educação, utilizadas desde sempre como veículo de transmissão de tradições entre gerações, e porque permitem, de forma natural, desenvolver a literacia na sala de aula, potenciar a imaginação e criatividade e, simultaneamente, apresentar a linguagem em contexto, para além de transmitirem valores e desenvolverem a competência intercultural, recorreu-se, nesta sequência didática, à metodologia *Storytelling* com o *picturebook* "The Sad, Sad Monster" de Dolores Costello. Esta história retrata um monstro que se sente triste porque todos têm medo dele. Ele tenta ser amigo das pessoas, mas todas fogem. O dilema retratado, muito acessível na linguagem e apelativo nas ilustrações, com uma mensagem forte, possibilita às crianças adotarem a perspetiva das personagens. Colocando-se no lugar do "outro" facilita a tarefa de dialogar sobre questões que distinguem e, ao mesmo tempo, aproximam todos, como a inclusão/exclusão e as regras de convívio social relevantes para o desenvolvimento da cidadania e, consequentemente, para o enriquecimento pessoal das crianças.

O plano de aulas e os recursos didáticos implementados constam nos anexos 8 e 9, remetendo para as competências de comunicação e de aprendizagem apresentadas no quadro 4.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Identifying vocabulary with the help of images.	LC1: Analysing and identifying details of pictures.
CC2: Writing new words.	LC2: Being aware of the values in a story.
CC3: Organising ideas logically and sequentially.	LC3: Developing creativity through drawings.
CC4: Matching words and images.	LC4: Developing cooperative learning.
CC5: Practising speaking skills.	LC5: Learning in a reflective manner.
CC6: Practising listening skills.	LC6: Reflecting on language learning.
CC7: Completion responses.	
CC8: Practising reading skills.	

Quadro 4. Competências comunicativas e de aprendizagem (Sequência Didática II)

2.2.1. Ação pedagógica

O momento inicial da primeira aula desta sequência didática ficou marcado pela leitura da história. Senti que as crianças mostraram interesse relativamente à história selecionada, pois assim que mostrei a capa e perguntei "Why is the monster sad?", algumas colaboraram com as suas impressões no que diz respeito à imagem que consta na capa do livro (figura 12), referindo "no friends", "está sozinho" ou até "não tem ninguém para brincar". É notório como o recurso a histórias permite à criança fazer parte do seu processo de aprendizagem sem se aperceber: "the idea that they can be relaxed and not be under any pressure will help them become more confident within the L2 classroom" (Wood, 2016, p.3). Notei alguma curiosidade no olhar das crianças e avancei para a leitura da história, exibindo as páginas do livro, sendo que uma delas decidiu ajudar recorrendo à tradução da sequência dos acontecimentos para a língua materna. A história contém frases simples, mas fiquei, de facto, surpreendida por uma das crianças revelar iniciativa de forma espontânea para traduzir os acontecimentos.

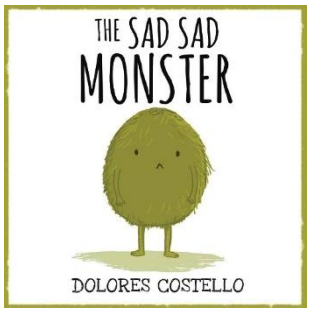


Figura 12. Capa do livro *The Sad Sad Monster*

Acabei por não colocar questões de compreensão das partes da história, conforme estava estipulado na planificação. Tenho plena noção da importância da verificação de leitura por se assumir como "an integral aspect of such activities, and in our experiences as language teachers we have seen that well-designed comprehension questions help students interact with the text to create or construct meaning" (Day, 2005, p. 61). Após a análise deste contratempo, concluí que, no futuro, terei de ser mais cuidadosa e assegurar-me de que a compreensão da leitura tem o seu *timing*.

De seguida, expliquei às crianças que tinha chegado o momento de visualizarmos o vídeo do *picturebook*. Assim que terminou, perguntei-lhes "How do you feel about this story?" e obtive respostas como "It's a bad story, but in the end it will be a good story."; "Devemos jogar com todas as pessoas." ou ainda "Não desistir de ser amigo.". Reforcei que somos todos iguais, mas temos as nossas diferenças e devemos aceitar todas as pessoas. Assim que se discutiu a moral da história concluí que, na generalidade, as crianças compreenderam a mensagem que transmite, apesar de participarem no debate somente os alunos mais confiantes.

Logo depois, observaram uma imagem da história e recorri às perguntas "Who is the girl?" e "What's her name?", escutando a resposta "Sarah", em uníssono. À questão que lancei relativamente às atividades que se verificaram na história, as crianças indicaram "walking" e "playing with a ball". Assim que perguntei "Is she a good friend?", todas anuíram de forma positiva.

Propus uma tarefa com a informação pessoal da autora (anexo 9F) onde as crianças necessitavam de preencher uma tabela com os aspetos biográficos referidos numa lista.

Esta atividade deveria ter sido concretizada antes da leitura, mas estava ansiosa para ver as reações que a história desencadearia nas crianças. Na minha opinião, este ligeiro desvio não prejudicou a sequência das tarefas estipuladas na planificação. Assim que recorri ao exemplo "What's her name?" para completarem a tabela, rapidamente começaram a surgir as outras respostas, oralmente, e resolvi registá-las no quadro para me assegurar de que confeririam a informação registada por escrito. Seguiu-se uma tarefa na qual as crianças ordenaram a sequência dos acontecimentos da história (anexo 9G), sendo a mesma registada no quadro, já que a correção se baseava apenas em mostrar as páginas, para possibilitar que cada criança verificasse as respostas da sua folha. Considero que a correção com recurso às páginas da história foi benéfica, uma vez que ativou o estímulo visual.

Em seguida, projetei uma imagem selecionada da história (figura 13), questionando "What's the monster doing?" e imediatamente escutei "He's playing with Sarah.". Expliquei que, como se encontravam no recreio, a imagem mostrava um exemplo de "playground activities". Indiquei que iríamos visualizar um vídeo com mais exemplos, pedindo a colaboração de todas. Mostraram-se pouco recetivas na repetição das palavras, o que me fez pensar que o vídeo pode não ter sido apelativo para o grupo-turma. Kamelia (2019) refere que as crianças "find the experience of using the video material to be interesting, relevant, useful and somewhat motivating in the



Figura 13. Imagem projetada de uma "playground activity"

classroom" (p. 34), mas este recurso teve pouco impacto nesta situação concreta. Forneci uma folha (anexo 9C) que continha o vocabulário explorado no vídeo e as crianças resolveram cortar para colar no caderno. Este recurso ajudou-as na resolução de uma ficha de trabalho (anexo 9H), na qual deviam estabelecer a ligação entre as imagens retiradas do vídeo e as palavras associadas ao vocabulário. Pedi-lhes que realizassem a tarefa e, logo que projetei a correção, notou-se a sua satisfação por terem as suas respostas corretas. No fim, recorri à pergunta "What do you like to do at the playground?", mas o cansaço e a fome já eram evidentes, dada a hora da aula, daí a dificuldade em mencionarem as suas preferências relativamente às atividades que gostavam e não gostavam de fazer no recreio da escola.

De uma forma geral, a adesão das crianças à história tornou a aula dinâmica. Apreciaram a leitura que realizei e acompanharam o vídeo de reconto de forma exemplar, o que revelou a adequação da história selecionada, que procurarei explorar em futuras abordagens.



Figura 14. Imagem projetada referente às "body parts"

Na segunda aula, comecei por projetar uma imagem da personagem principal da história (figura 14), "the monster", de forma a que as crianças identificassem as "body parts". Conseguiram enumerá-las e registei a lista no quadro. As crianças visualizaram uma *videochant* (anexo 9A) para praticar o vocabulário através da repetição das palavras apelando, gentilmente, à sua colaboração. Neste caso, à medida que as crianças visualizavam o vídeo, acabaram por dialogar sobre os filmes (saga *Harry Potter*) em que apareciam aquelas imagens. Pretendia-se que os aprendentes "gained benefits from the captioned video in terms of meaning recognition, form recall, and the spelling of new vocabulary" (Yawiloeng, 2020, p. 79), porém este desafio não correu como o expectável, uma vez que o estímulo visual sobressaiu mais do que treino das palavras. Assim que comecei a distribuir uma folha com o vocabulário (ver figura 15), uma criança questionou-me se poderia cortar para colar no caderno, sugestão com a qual concordei e transmiti à turma, visto que seria mais fácil consultar os conteúdos.

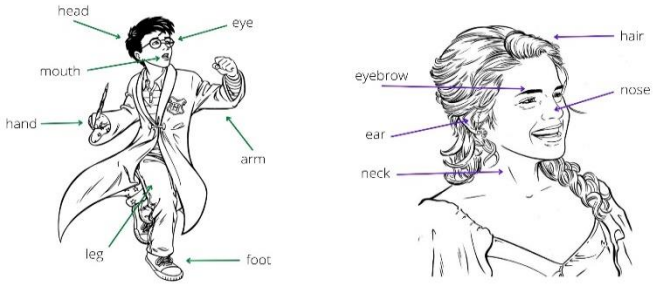


Figura 15. Folha referente ao vocabulário de "body parts"

(Adaptado de Harry Potter/Get Coloring Pages; Hermione Granger/The Coloring Pages Website)

Em seguida, desafiei as crianças a participarem no jogo "Mystery Bag*"* (anexo 9J). Um dos objetivos deste jogo consistia em "to reduce the stress of students and to entertain them during the foreign language education process" (Larsen-Freeman, 2000, p. 113). Individualmente, as crianças retirariam um papel com um vocábulo relativo às "body parts" e diriam "Touch your...", de forma a que os colegas realizassem a respetiva ação. Realizou-se o jogo com base no método TPR que preparei e a pouca predisposição das crianças foi inesperada. Incentivei, repeti as frases e os gestos para ajudá-las, sendo as estratégias usadas insuficientes para cativá-las.

Seguidamente, em pares, concretizaram uma ficha de trabalho (anexo 9I) com as duas personagens principais da história, na qual necessitavam de organizar as letras para formar as palavras (ex.: oesn – nose). Apresentei um exemplo no quadro, ainda que algumas crianças me tenham dito que a ficha continha erros. Voltei a reforçar que as letras estavam misturadas e que seria necessário organizá-las, de modo a que ficassem escritas corretamente, reforçando que, após a conclusão da tarefa, seriam convidadas a escrever as respostas no quadro. Fiquei entristecida, aquando do momento da correção, por ter sentido dificuldades em cativar as crianças que ainda não tinham participado na aula a dirigirem-se ao quadro por iniciativa própria.

A atividade seguinte implicava um desafio interativo. Em primeiro lugar, referi que era possível elaborar a descrição física das personagens, recorrendo à utilização das formas "has got" e "hasn't got". Registei no quadro dois exemplos para explicitar a diferença entre as duas formas. Em segundo lugar, certifiquei-me que as crianças conseguiriam compreender a distinção entre as duas formas verbais. Só então passei à atividade propriamente dita, um *quiz* (anexo 9K), utilizando a ferramenta

educacional *Kahoot*. As crianças teriam de apontar se as frases que estavam a ler eram verdadeiras ou falsas.

Para finalizar a aula, e, porque as crianças já estavam dispersas, pois ansiavam pelo almoço, atribuí o trabalho de casa, explicando que o objetivo da tarefa consistia em criar uma nova capa de livro com o título "The Happy Happy Monster". Entreguei uma folha de trabalho para esse efeito, reforçando que tinham uma semana para o concretizar (ver exemplos na figura 16). Esta aula constituiu um enorme esforço para envolver a turma nas atividades. Cumpriu-se com o estipulado no plano, consciente de que tentei conquistar e motivar o grupo-turma apelando ao seu empenho e foco.

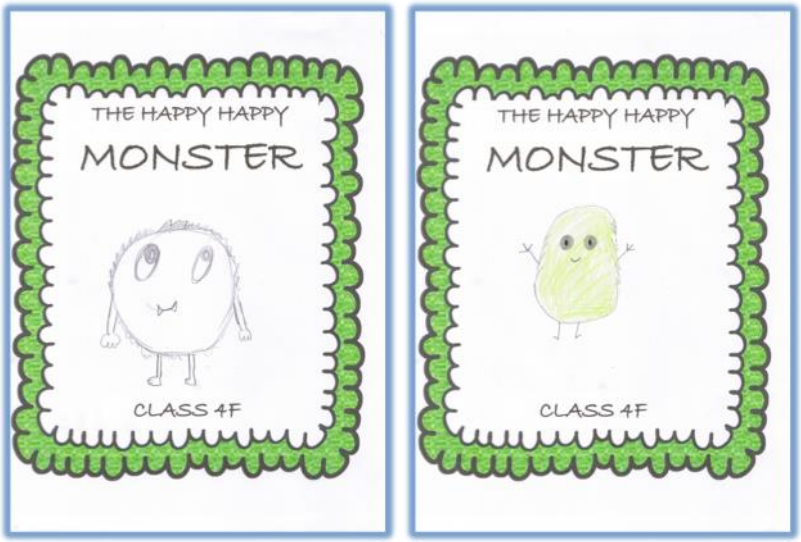


Figura 16. Exemplos de capas produzidas pelas crianças

Relativamente à terceira aula, as crianças sentiam-se extasiadas, já que começaram por entregar-me o trabalho de casa. Agradeci a colaboração de todas, valorizei a criatividade dos trabalhos e sentiram-se satisfeitas por terem a oportunidade de ver as capas criadas pelos colegas. As crianças desenharam o "The Happy Happy Monster" e, como tal, questionei-as: "How can we be happy?" e "How can we make other people happy?". Enumeraram vários motivos, ajudei-as a estruturarem as ideias em Inglês para que as mesmas fossem registadas no quadro. Expliquei-lhes que, na aula seguinte, seria distribuída a lista de ideias que partilharam, devidamente organizada e em formato de papel, para incluir no caderno diário. Seguem-se alguns exemplos dessas ideas: "have a family"; "have friends", etc..

Avancei para a etapa seguinte com foco na leitura expressiva. Expliquei a importância desta prática, pois teríamos de recorrer às emoções e expressão corporal. Distribuí uma folha com a transcrição integral da história "The Sad Sad Monster" (anexo 9E) e exemplifiquei a parte que

correspondia à primeira página do livro (visto que não constava, nesta folha, a sequência das páginas conforme a obra). Realizar a leitura expressiva revelou-se uma tarefa árdua, visto que nem todas as crianças se sentiam confiantes para concretizá-la. Transmitiram-me que algumas palavras eram difíceis ou que não liam em Inglês todos os dias. Expliquei-lhes que o meu papel seria apoiá-las na leitura e não apontar os erros que pudessem cometer. De acordo com Pereira et al. (2019), o papel do professor torna-se crucial em determinados níveis "from providing an adequate reading model to supporting children in practising expressive reading skills and involving them in their self-assessment of performance" (p. 48). Neste caso, o objetivo projetado para a turma passava por encorajar e apreciar este tipo de leitura, sem valorizar como prioridade a *performance* das crianças.

Posteriormente, projetei uma imagem da história (figura 17) e perguntei "What can you see? Is it food, fruit or vegetables?". As crianças conseguiram identificar todos os elementos e viram um vídeo (anexo 9B) referente à temática da alimentação para repetirem o vocabulário. Estabeleci a distinção entre os conceitos de "healthy" e "unhealthy", com frases como "Salad is healthy" e "Chips are unhealthy". Colaboraram de forma bastante positiva no registo dos itens saudáveis e não saudáveis numa folha de trabalho (anexo 9D) onde apontaram as palavras nas duas categorias diferentes, anotando os itens de "healthy food" com caneta verde e os itens de "unhealthy food" com caneta vermelha. Após conferir o registo escrito das palavras, solicitei que colocassem a respetiva folha de trabalho no caderno diário.



Figura 17. Imagem projetada exemplificando o tema de "food"

Propus um desafio à turma que consistia em fazer um *puzzle* (anexo 9L) com imagens relativas à alimentação (ver figura 18), no qual, cada grupo constituído por três crianças, teria de juntar as peças de uma imagem e colá-las numa cartolina. Após completar o *puzzle*, cada elemento do grupo teria de escrever uma frase de acordo com as suas preferências sobre o respetivo item, como por exemplo "I like...", "I love..." ou "I don't like...". Sentiu-se o entusiasmo de todos na sala de aula. O único aspeto negativo foi o facto de nem todos os grupos concluírem esta tarefa, uma vez que a leitura expressiva ocupou mais tempo do que o inicialmente previsto.



Figura 18. *Puzzles* reproduzidos pelas crianças

Não foi possível dialogar sobre as refeições que comiam na escola, já que necessitavam de proceder ao preenchimento do questionário de autorregulação. O plano de aula foi parcialmente cumprido, na medida em que se privilegiou mais a leitura expressiva e a conclusão do *puzzle* ficou condicionada ao tempo sobrante. Acredito que treinar a leitura expressiva com as crianças lhes proporcionou um maior envolvimento com o texto, uma noção da voz em termos de timbre e volume (de quem conta a história), mas também para realçar as partes importantes da mensagem na história.

A figura 19 apresenta exemplos das atividades realizadas pelas crianças.

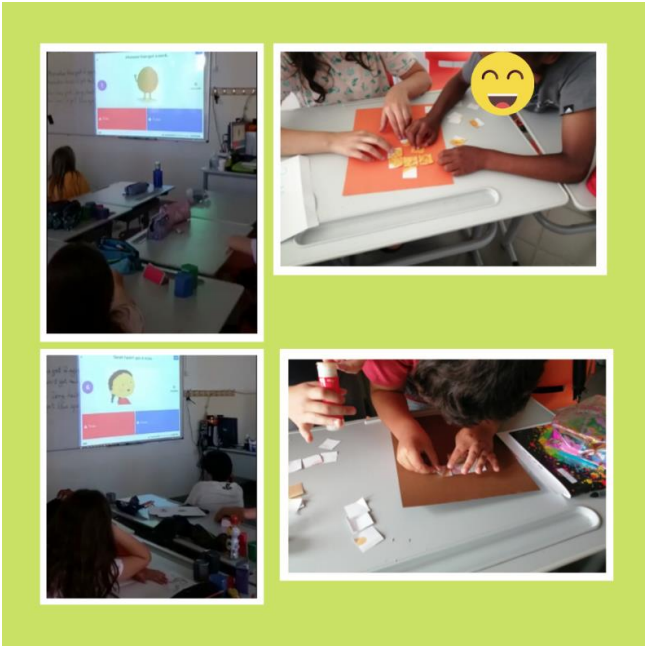


Figura 19. Exemplos de atividades concretizadas pelas crianças na Sequência Didática II

2.2.2. Perceções das crianças

O questionário referente à segunda sequência didática foi realizado por vinte crianças, dado que quatro se encontravam a cumprir o isolamento profilático por COVID-19, de acordo com o cumprimento dos critérios estabelecidos nas normas efetuadas pela Direção-Geral da Saúde (DGS).

A partir da análise do gráfico 6, verifica-se que catorze crianças apreciaram a história, quatro referiram que gostaram mais ou menos e duas sentiram-se descontentes.

Treze crianças indicaram que gostaram de ordenar a sequência de imagens da história, já seis apenas gostaram mais ou menos e uma acabou por desvalorizá-la. A atividade "Be Happy" alcançou a preferência de doze crianças, sendo que cinco mencionaram ter gostado mais ou menos e a mesma não tendo agradado a três. Dez crianças indicaram que gostaram de realizar o questionário interativo de frases verdadeiras e falsas em relação às personagens, ainda que nove tenham demonstrado que gostaram mais ou menos e uma não se tenha sentido cativada. Na legendagem das "body parts" das personagens, nove crianças assumiram terem gostado muito e outras nove terem gostado mais ou menos. A leitura expressiva apenas conseguiu conquistar oito crianças, visto que dez gostaram mais ou menos e duas não a consideraram apelativa.

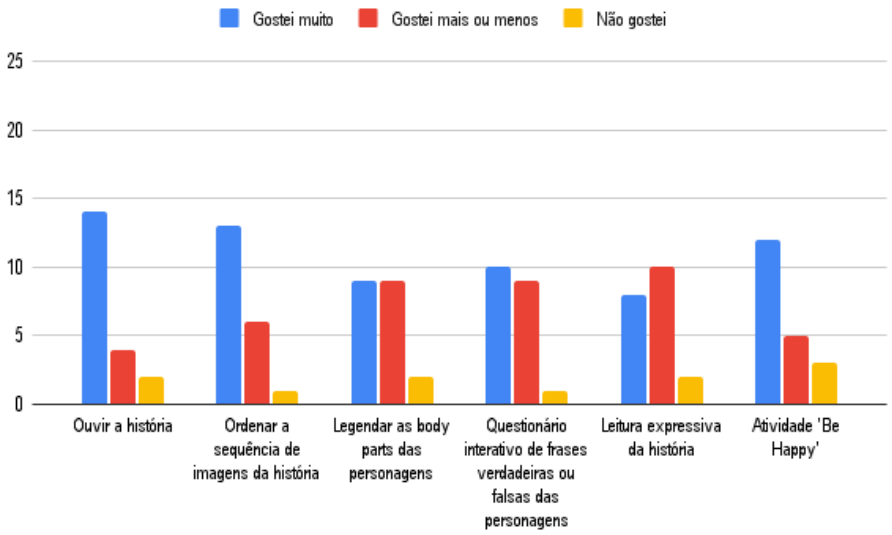
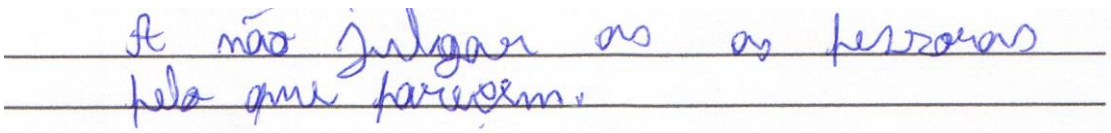


Gráfico 6. Perceções das crianças relativamente à Sequência Didática II

Relativamente à questão para aferirem o que aprenderam com a história, as crianças realçaram aspetos como a igualdade, a amizade ou até a aparência física, conforme se verifica na figura 20.



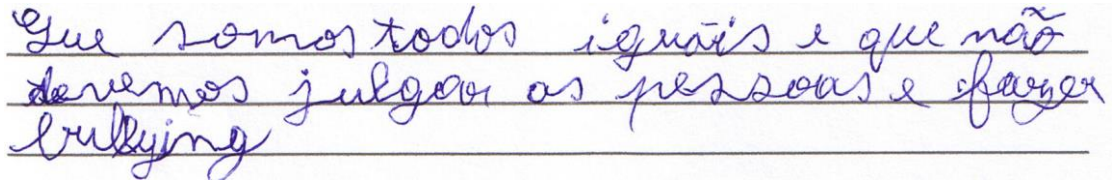


Figura 20. Respostas partilhadas pelas crianças incidindo na aprendizagem da história

No que diz respeito à questão "Seremos sempre diferentes uns dos outros, mas continuamos a ser pessoas importantes e especiais. Concordas ou discordas? Porquê?", em geral, as crianças concordaram, já que o aspeto não reflete a nossa personalidade, como se pode observar nas respostas apresentadas na figura 21:

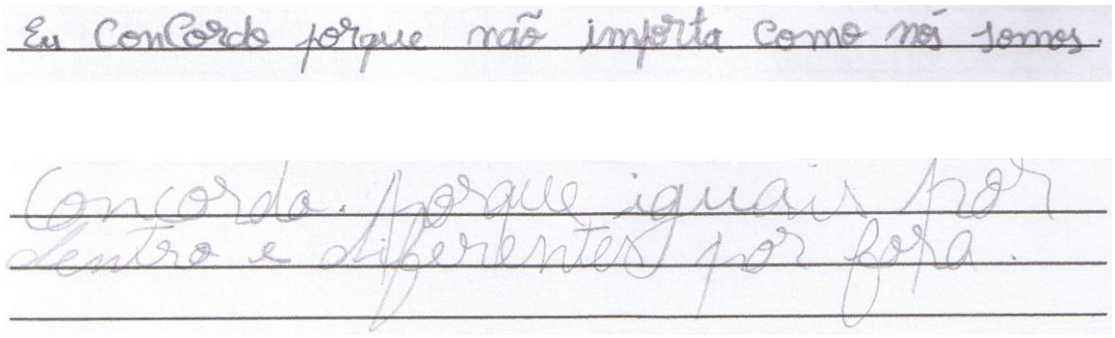


Figura 21. Respostas partilhadas pelas crianças com foco na diversidade e igualdade

2.3. Sequência Didática III: *I promise... to stop bullying!*

A sequência didática *I promise... to stop bullying* representou uma análise aos diferentes tipos de *bullying* e envolveu atitudes essenciais na prevenção deste fenómeno nas escolas. A ideia foi aproveitar a história explorada na sequência anterior e introduzir o tema da (in)tolerância associado à compreensão dos padrões de comportamento dos *bullies* no sentido de se criar uma cultura escolar mais positiva, celebrando as diferenças de cada um. Solicitou-se às crianças uma tomada de consciência do poder da união enquanto grupo-turma, de modo a tomarem uma posição contra o *bullying*; compreenderem como é possível ser um *upstander* e como denunciar qualquer tipo de *bullying*; envolverem-se em novos comportamentos e criarem relações positivas e saudáveis. Deste modo, criou-se espaço para a discussão sobre esta temática e definiram-se estratégias de prevenção do *bullying* em contexto escolar.

A planificação das aulas e os recursos didáticos produzidos encontram-se nos anexos 10 e 11. O quadro 5 apresenta as competências de comunicação e de aprendizagem visadas.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Building up new vocabulary. CC2: Understanding simple sentences, words or expressions. CC3: Answering questions about the topic. CC4: Expressing feelings and opinions (with limited vocabulary). CC5: Expressive reading.	LC1: Analysing and identifying details of pictures/short film. LC2: Expressing emotions and feelings. LC3: Developing cooperative learning. LC4: Learning in a reflective manner. LC5: Reflecting on language learning.

Quadro 5. Competências comunicativas e de aprendizagem (Sequência Didática III)

2.3.1. Ação pedagógica

Antes de introduzir o tema, entreguei uma folha referente às ideias relativas à atividade de "Be Happy" (anexo 11B) e as crianças colocaram-na no caderno diário para recordarem as ideias que partilharam na aula anterior.



Figura 22. Imagem animada sobre o bullying (Getty Images / iStockphoto)

O estímulo visual ajuda a contextualizar as crianças no tema da aula e assim comecei por projetar uma imagem animada (figura 22) que apresentava um cenário de *bullying* no espaço escolar, com o propósito de responderem às questões "What's happening? Is this fiction or can this be real?".

Após exibir a imagem, a palavra *bullying* surgiu sem hesitações por parte de várias crianças, bem como o facto de a situação ser real e não apenas ficção como nos filmes ou séries, conforme justificaram. Observaram em seguida outra imagem (ver figura 23) que apresentava o ambiente das crianças que podem ser mais vulneráveis ao *bullying*., sendo colocadas as perguntas "How does this picture make you feel?" e "Why do you feel about that?". Notou-se a desilusão face ao cenário da imagem, pois as crianças tinham noção de que a atitude representada não era correta e manifestaram as suas opiniões recorrendo ao Português, principalmente ao facto de, às vezes, existirem colegas que são maus e não precisarem de magoar ninguém.



Figura 23. Imagem real sobre o *bullying* (FamilyEducation)

O sentimento de tristeza foi geral, mas algumas crianças também mostraram a sua revolta, logo a palavra "angry" ecoou na sala. Na perspetiva de Sinclair (1987), "The main advantage of a picture is its obvious visibility to learners. Using pictures can bring benefits to teaching, as they promote learners' interest in acquiring a

foreign language" (p. 337). As imagens criaram o impacto desejado nas crianças, pois espelharam uma realidade do quotidiano.

Abordei, então, o conceito de *bullying*, realçando que "it hurts someone's feelings". Surpreendi-me quando algumas crianças nomearam os tipos de *bullying* antes de visualizarem um vídeo no âmbito da temática. Penso que tenham sido alertadas, ao longo do 1.º CEB, para vários cenários com os quais se poderiam deparar no futuro. O vídeo apresentava vários tipos de *bullying*, que podem ter impactos diferentes nas suas vítimas (ex. *verbal bullying*, *social bullying*, *physical bullying* e *cyberbullying*). As crianças visualizaram-no e realizei as pausas necessárias para clarificar alguns aspetos. Em seguida, disponibilizei uma ficha de trabalho (anexo 11C) com a lista das características dos tipos de *bullying* em Inglês, bem como as respetivas informações traduzidas em Português. Realizaram um exercício (anexo 11D) para identificarem os tipos de *bullying*, de acordo com as características específicas de cada um. Procedemos à sua correção oralmente, efetuando a leitura da lista de características, tendo as crianças mencionado o tipo de *bullying* correspondente.

Procurei, na última tarefa da aula, que as crianças realizassem a leitura de um conjunto de frases e decidissem quais os sentimentos da lista que constavam na ficha de trabalho "How do you feel when someone..." (anexo 11E) face a situações reais.

O debate do tema *bullying* na aula possibilitou a partilha de opiniões por parte das crianças, o aspeto que mais valorizei. É possível referir que a aula acabou por complementar a aprendizagem, visto que a turma já tinha algumas perceções respeitantes ao tema.

Tenho intenções de continuar a abordar os tipos de *bullying* e as respetivas características, pois o tema é explorado superficialmente na disciplina de Inglês neste ciclo.

A segunda aula iniciou-se com a satisfação das crianças assim que anunciei a visualização de uma curta-metragem intitulada "One Person Can Make A Difference", no âmbito da temática tratada na aula anterior. O filme relata a história de uma jovem, Susie, que é intimidada pelos colegas da sua turma. Um dia, Ryder, uma aluna recente na escola, confronta os *bullies*, impedindo-os de continuarem a atormentar Susie. Antes da visualização, entreguei uma ficha de trabalho (anexo 11F) com um questionário de escolha múltipla referente ao conteúdo do filme, li e verifiquei a compreensão das questões com as crianças. Ao longo do visionamento, o facto de conversarem momentaneamente sobre certos detalhes que observavam mostrou o seu interesse, mas também afetou o nível de concentração. Senti dificuldades para colaborarem na tarefa de escolha múltipla para aferir a compreensão do filme. Na generalidade, conseguiram resolver a tarefa, ainda que, enquanto percorria

os grupos para verificar a resolução do exercício e atribuir um autocolante em forma de *smiley,* algumas crianças necessitassem da minha ajuda para a finalizar.

Recordei que, ao longo do vídeo, surgiam várias expressões de índole negativa que acabavam por nos magoar (por exemplo, "weak" e "loser"). Acabei por reforçar que era importante tratar todas as pessoas com palavras generosas e a etapa seguinte foi distribuir expressões antónimas (positivas e negativas) em duas colunas numa ficha de trabalho (anexo 11G): "Words can hurt" e "Words can be kind". Exemplifiquei no quadro como deveriam resolver o exercício, utilizando "Loser" para a coluna "Words can hurt" e "Winner" na coluna "Words can be kind". No momento da correção, notei que apenas algumas crianças tinham compreendido as instruções. Possivelmente, seria necessário conceder mais outro exemplo e acredito que teria sido mais vantajoso realizar este exercício em grupo em vez de ter sido atribuído individualmente.

Incentivei as crianças a participarem na leitura expressiva do conjunto de expressões positivas e negativas, ajudando-as com os tons de voz e diferentes entoações, tendo verificado que mostraram recetividade nesta tarefa.

Ao elaborar este plano de aula, idealizei proporcionar as atividades mais adequadas ao grupo-turma. Conseguiu-se cumprir o plano de aula, mas senti que, possivelmente, outros fatores (a realização de vários eventos remetendo para o final do ano letivo, tais como o acampamento e a festa de finalistas) tenham estado na origem de algum desinteresse exteriorizado. O vídeo teve um forte impacto nas crianças, apesar de não se pronunciarem sobre os problemas graves no filme como eu perspetivava.

Quanto à terceira aula, estabeleceu-se um diálogo relativamente às expectativas do próximo ano letivo, uma vez que as crianças transitariam para o 2.º CEB e frequentariam uma escola diferente. Muitas partilharam as suas ideias, tais como "Sinto-me nervous porque não quero separar-me dos meus friends"; "Sinto-me happy porque a escola é maior" ou até "Sinto-me sad porque gosto de estar nesta escola". Abordei o facto de fazerem novos amigos quando frequentassem o novo estabelecimento escolar. Registei no quadro "share things" para exemplificar uma das formas para iniciar novas amizades. As crianças indicaram-me outros exemplos, como "ser simpático"; "ser fixe com todos" e "sermos nós próprios", sendo que as respostas me surpreenderam de forma bastante positiva, tendo-as ajudado a reformularem as ideias em Inglês.

Após este diálogo inicial, realcei a importância de evitar o *bullying* de futuro e expus algumas ideias que alertavam para a prevenção deste problema. As crianças acompanharam uma apresentação em *PowerPoint* (anexo 11A) intitulada *I promise... to stop bullying,* que apresentava várias formas de

evitar o *bullying* (por exemplo, “Speak up”, “Protect someone”, etc.), escritas em diferentes cores. Seguidamente, distribuí cartolinas dessas cores com o molde de um balão, para que cada criança o recortasse e escrevesse a mensagem de combate ao *bullying* que estava escrita na cor do seu balão. Ficaram satisfeitas por saber que cada uma teria um balão onde colocaria a mensagem de acordo com a cor, mas mostraram descontentamento relativamente ao facto de não poderem escolher a cor que pretendiam. A minha intenção passou por distribuir as cores aleatoriamente, de forma a evitar confusões entre todas. Encorajei as crianças a pronunciarem de forma expressiva cada mensagem. Começámos por praticar nos lugares, até que decidi juntar-me a todas para juntos conseguirmos cumprir a nossa missão, o eco das nossas vozes na prevenção contra o *bullying* (ver figura 24).

O plano para esta aula foi cumprido da forma pretendida, marcado pela dedicação das crianças num gesto simbólico de prevenção do *bullying*. A envolvência de toda a turma foi notória e superou em muito as minhas expectativas. Certamente, no futuro, investirei neste tipo de atividade, incluindo a divulgação da mensagem a outras turmas. No final da aula, as crianças preencheram o questionário de autorregulação relativo à sequência didática.





Figura 24. Exemplos de atividades concretizadas pelas crianças na Sequência Didática III

2.3.2. Perceções das crianças

O questionário referente à terceira sequência didática foi realizado por dezanove crianças, dado que cinco se encontravam a cumprir o isolamento profilático por COVID-19, de acordo com o cumprimento das normas estabelecidas pela DGS.

Através do gráfico 7, pode observar-se que dezasseis crianças valorizaram a visualização do filme "One Person Can Make A Difference" e compreendem a importância de saber o que fazer para se combater o *bullying*, apesar de três terem gostado mais ou menos. Onze crianças destacaram o gosto em identificar palavras simpáticas e que magoam, enquanto oito consideraram ter gostado mais ou menos. Aprender e conversar sobre o *bullying*, dizer o que o *bullying* nos faz sentir, fazer e dizer frases contra o *bullying* (balões) foi apreciado por onze crianças, sete gostaram mais ou menos e uma não gostou.

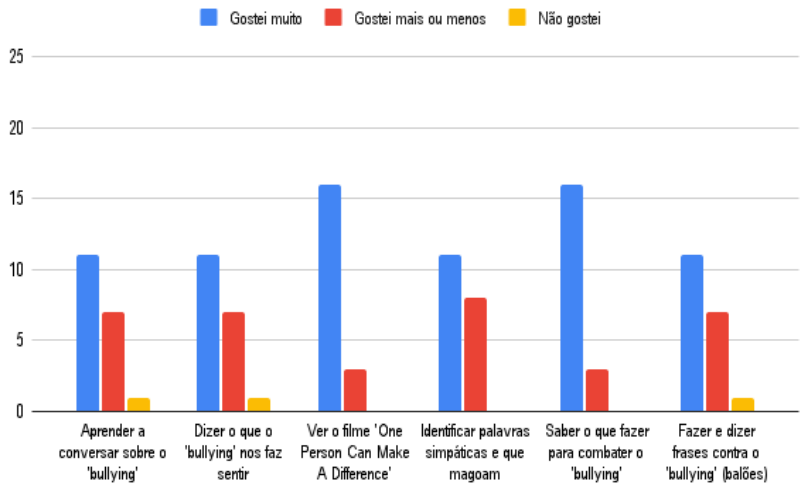


Gráfico 7. Perceções das crianças em relação à Sequência Didática III

Na questão sobre a aprendizagem nas aulas em geral, as crianças referiram conhecimentos

relacionados com o *bullying* e medidas para se protegerem, tal como se pode observar nos exemplos da figura 25.

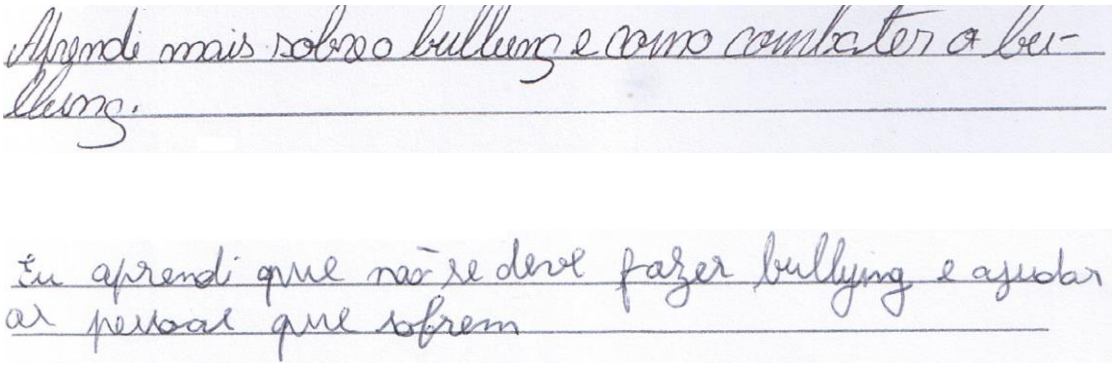


Figura 25. Respostas partilhadas pelas crianças em relação às aulas da Sequência Didática III

Quanto à questão de resposta aberta que solicitava formas de evitar o *bullying*, visto que é uma realidade que existe na escola, as crianças valorizaram a amizade, a proteção dos amigos e abordagem de um adulto quando ocorrem situações de *bullying* (figura 26).

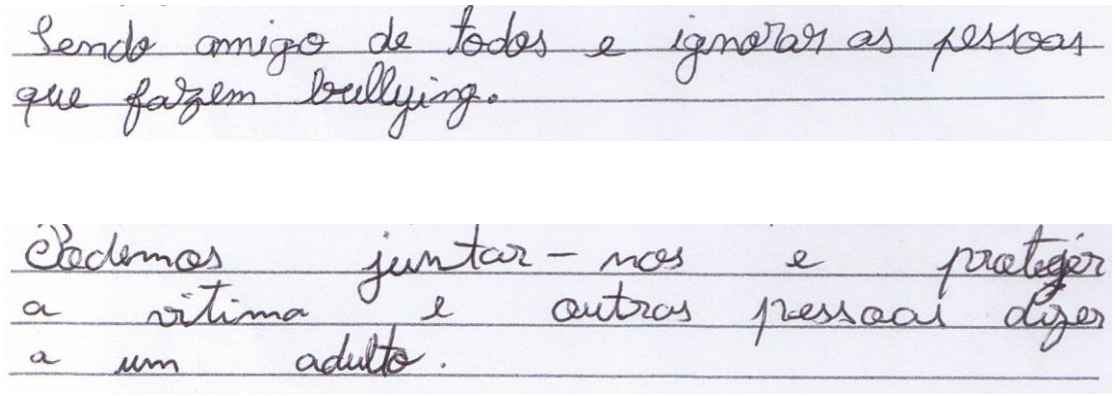


Figura 26. Respostas partilhadas pelas crianças exemplificando formas de evitar o *bullying*

3. Avaliação global do projeto

Na etapa final, realizou-se um diálogo informal com as crianças, *Reflection Time*, com o intuito de lhes dar voz relativamente às aulas em geral e ao meu papel de professora. Expliquei que teriam a liberdade de expressar as suas ideias e mencionei as seguintes frases para completarem: "As aulas ajudaram-me a sentir..."; "Senti que foi fácil aprender..." e "A professora fez-me sentir...". Algumas crianças mostraram-se mais tímidas, outras mais comunicativas, transmitindo as suas opiniões sem julgamentos da minha parte. As anotações foram registadas, tendo definido três categorias para organizar as suas respostas, e selecionando três exemplos de opiniões que transcrevo no quadro 6.

Bem-estar	"As aulas ajudaram-me a sentir mais animado. A teacher está sempre bem disposta." "As aulas ajudaram-me a sentir mais alegre. Tivemos momentos engraçados." "As aulas ajudaram-me a sentir mais confiante porque consegui fazer mais em Inglês." Opiniões: 15
Competências Linguísticas	"Senti que foi fácil aprender as palavras porque ainda não sabia algumas." "Senti que foi fácil aprender mais palavras através dos jogos." "Senti que foi fácil aprender novas palavras." Opiniões: 10
Papel da professora	"A professora fez-me sentir mais satisfeito porque fez jogos na maior parte das aulas." "A professora fez-me sentir menos preocupada porque nos ajudou nos exercícios." "A professora fez-me sentir especial porque não se esquece do que nós gostamos." Opiniões: 17

Quadro 6. Opinião das crianças

A partilha de opiniões das crianças no momento de *Reflection Time* mostrou que as aulas lhes proporcionaram bem-estar e confiança, e que aprenderam os conteúdos com facilidade, por exemplo com recurso à história e à visualização de vídeos. Em relação aos comentários que teceram sobre o exercício das minhas funções, as suas palavras refletiram a alegria e a satisfação por me ouvirem cantar, por ter proposto atividades engraçadas e por ensinar conteúdos divertidos, e por ter fornecido apoio à resolução de dificuldades. De um modo geral, as crianças consideraram que foram motivadas para a aprendizagem da língua e que o meu projeto teve um impacto positivo na exploração das emoções e dos sentimentos em contexto escolar, assim como no que diz respeito à sensibilização e mudança de atitudes para a problemática do *bullying*.

No decurso do projeto implementado reuni vários elementos de avaliação, recorrendo a diálogos com as crianças, à observação direta das atividades concretizadas e à aplicação dos questionários de autorregulação. Remeto para a questão 2 destes questionários, comum a todos eles e que permitiu que as crianças expressassem os seus sentimentos nas aulas referentes a cada sequência didática. Nessa questão, as crianças selecionavam e sublinhavam um ou mais dos seis adjetivos apresentados no enunciado.

Relativamente à primeira sequência didática, na qual responderam vinte e quatro crianças ao questionário, observou-se que as crianças se sentiram felizes, calmas e interessadas na abordagem introdutória ao tema, que implicou aquisição de vocabulário e a associação entre a expressão de sentimentos, a música e as cores (gráfico 8).

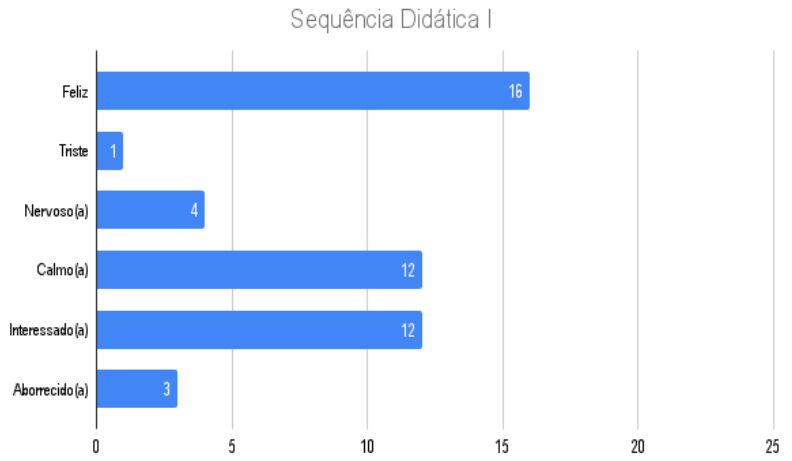


Gráfico 8. Sentimentos das crianças durante as aulas da Sequência Didática I

Quanto à segunda sequência didática, na qual responderam ao questionário vinte crianças, constatou-se que as atividades com recurso a uma história as levaram a sentirem-se felizes e interessadas, ainda que lhes tenham despertado algum nervosismo e aborrecimento (gráfico 9). Nem sempre as crianças são capazes de apreciar uma história, mas competiu-me cativar e envolver todas.

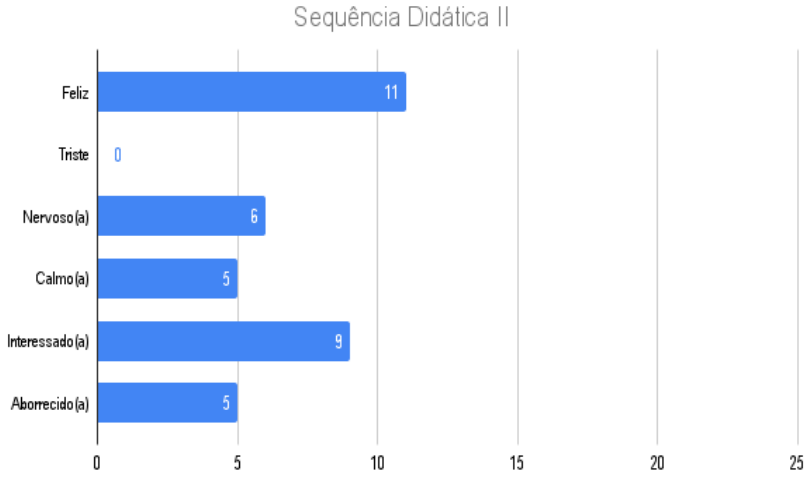


Gráfico 9. Sentimentos das crianças durante as aulas da Sequência Didática II

No que respeita à terceira sequência didática, na qual dezanove crianças responderam ao questionário, podemos dizer que na exploração do tema do *bullying* e de medidas de prevenção as crianças se sentiram felizes, interessadas e calmas (gráfico 10). Apesar de ser um tema sensível, suscitou o diálogo e reforçou a importância da consciencialização deste fenómeno no espaço escolar.

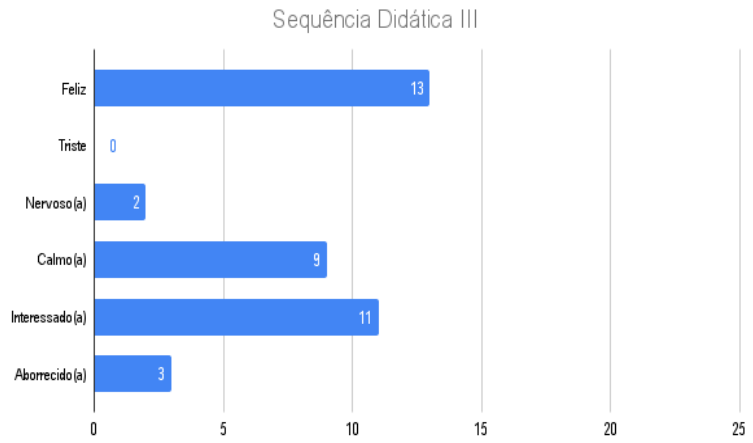


Gráfico 10. Sentimentos das crianças durante as aulas da Sequência Didática III

Na questão 5 dos questionários de autorregulação, as crianças podiam registar livremente uma mensagem à professora em relação às aulas. O quadro 7 apresenta exemplos de respostas, revelando a recetividade das crianças à abordagem desenvolvida e o seu interesse em realizar outras atividades no seu âmbito.

1.ª Sequência Didática
"Gostei das aulas. Teacher, podia fazer mais desafios criativos."
"Podíamos fazer mais desenhos de sentimentos."
"Gosto muito destas aulas porque a Professora Sofia explica muito bem. E gostava de fazer *karaoke* numa das aulas."
2.ª Sequência Didática
"Teacher, gosto muito das suas ideias."
"Pode continuar a fazer mais jogos professora."
"Podíamos fazer algumas destas atividades fora da sala."
3.ª Sequência Didática
"Gostei imenso porque não falamos de *bullying* todos os dias."
"Gostei de saber mais sobre este tema."
"Podíamos ter feito uma peça de teatro sobre o *bullying*."

Quadro 7. Exemplos de mensagens dirigidas à professora

Para avaliar o projeto de estágio, senti necessidade de analisar a adequação, pertinência e clareza das tarefas de aprendizagem das sequências didáticas em termos de planificação e implementação na sua globalidade, justificando a sua apreciação com exemplos e identificando limitações e possibilidades futuras. A análise que apresento na grelha do quadro 8 é baseada em parâmetros de uma pedagogia para a autonomia, explorados na Unidade Curricular (UC) "Conceção e

Avaliação de Materiais Didáticos de Inglês para Crianças", ministrada no curso. Nessa UC, esta grelha foi aplicada a uma das sequências didáticas do projeto, sendo aqui usada para uma análise global do mesmo.

As tarefas de aprendizagem...

1. Apresentaram instruções claras e concisas, adequadas ao nível linguístico e cognitivo dos alunos?

Ao longo de todas as aulas, existiu um esforço permanente em adaptar o meu discurso tanto à faixa etária das crianças, bem como aos vários níveis de proficiência de língua existentes na turma para uma *práxis* efetiva e eficaz. Atribuí a devida importância aos tempos de espera concedidos às crianças para a realização das atividades, tendo em conta os ritmos de aprendizagem e potencialidades/dificuldades. As tarefas permitiram às crianças serem capazes de reconhecer os diferentes tipos de enunciados, tendo recorrido à linguagem não-verbal (por exemplo) como facilitadora da comunicação pedagógica.
Em relação à criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o trabalho foi adaptado às suas capacidades e necessidades, ainda que acompanhasse a turma em todas as outras tarefas.

2. Foram adequadas aos alunos (nível etário e de escolaridade, conhecimentos prévios, motivações, interesses, necessidades, expectativas...)?

Antes de iniciar a implementação das sequências didáticas elaboradas para o meu projeto de intervenção, as crianças foram convidadas a responder a um questionário onde procurei saber mais sobre motivações, interesses, necessidades, expectativas e comportamentos relativamente à aprendizagem da língua inglesa. Refira-se que as crianças já estavam familiarizadas com vocabulário relacionado com as cores e os sentimentos (AE do 3.º ano de escolaridade).
Ao longo do projeto, foi possível a construção de um ambiente de aprendizagem propiciador de afetos e emoções como geradores de motivação, autonomia e autorregulação no ensino-aprendizagem. Através das respostas aos questionários e dos diálogos informais posteriores, foi possível conhecer as suas perceções e atitudes e, assim, na planificação das aulas das sequências didáticas, as atividades compreenderam tipologias diversificadas (desenho livre; audição de músicas, jogos temáticos, etc....) que estimularam a criatividade e a imaginação das crianças.
O objetivo foi usar estratégias de ensino relevantes e apelativas, utilizando recursos audiovisuais e recorrendo à utilização das novas tecnologias: canções, *flashcards*, vídeos, jogos, história ilustrada (metodologia *Storytelling*), *PowerPoints* interativos, pequenas rubricas introdutórias, mímica e expressividade corporal para potenciarem a criação de um ambiente de sala de aula colorido, emocionalmente positivo, e respeitador dos ritmos individuais das crianças. Paralelamente, os materiais utilizados pautaram-se pela autenticidade, adaptabilidade, legibilidade e acessibilidade e foram adequados aos níveis de proficiência das crianças, à sua faixa etária e respeitaram os seus interesses.

3. Foram adequadas à situação de aprendizagem (tempo disponível, relação com aprendizagens anteriores, quantidade de informação...)?

A relação dos novos conteúdos introduzidos com as aprendizagens anteriores foi, de facto, importante. Os conteúdos foram adequados e as tarefas permitiram aplicar os conhecimentos adquiridos, ao envolver as crianças nas suas aprendizagens. A quantidade de informação selecionada foi apropriada e interligou-se entre as várias atividades de modo a criar "pontes" entre os diversos saberes/conteúdos apresentados e conferir um ritmo natural e coerente.
Quase todas as aulas das sequências didáticas foram realizadas no tempo estipulado nas planificações.

4. Serviram interesses diversificados e permitiram uma aprendizagem diferenciada?

No desenvolvimento das sequências didáticas (conceção, planificação e implementação), as aprendizagens foram diversificadas de acordo com os interesses revelados pelas crianças. Assim, a utilização de vários recursos permitiu efetuar diferentes abordagens aos conteúdos. Por exemplo, a escolha da imagem que serviu de ponto de partida para a abordagem da história *The Sad, Sad Monster* serviu interesses diversificados, porque cada criança teve a oportunidade de contribuir com as suas ideias/opiniões.
As sequências didáticas promoveram uma aprendizagem mais individualizada porque permitiram que as crianças exprimissem as suas opiniões e preferências, respeitando o ritmo de cada uma. Também é importante salientar o *feedback* dado às crianças sobre os seus trabalhos, uma vez que esse *feedback* é imprescindível para o seu sucesso.

5. Estavam sequenciadas de modo coerente (por ex., em termos temáticos e de complexidade)?

Ao pensar nas tarefas para as três sequências didáticas e de acordo com os objetivos traçados inicialmente, delineei as atividades sequencialmente, de forma lógica e coerente, e organizei-as de maneira a que a complexidade fosse aumentando no decorrer das aulas, mas tendo sempre em conta a flexibilidade da planificação que permite ajustes, pois nenhuma criança pode ficar para trás.

Na primeira sequência didática, introduzi o vocabulário associado às emoções e explorei as cores, de forma a estabelecer uma associação entre emoções e cores sendo que, posteriormente, as crianças elaboraram frases criativas na atividade "My World is..." para se pronunciarem relativamente a este tópico.

Na segunda sequência didática, o recurso à história *The Sad Sad Monster* possibilitou um reforço dos conteúdos programáticos do Inglês no 1.º CEB. Por exemplo, a abordagem referente às *body parts* permitiu às crianças identificarem aspetos sobre si próprias, ou seja, diferentes partes do corpo humano no jogo *Touch your...*, bem como ordenar letras para formarem as palavras das partes do corpo das personagens da história.

Na terceira sequência didática, a distinção entre os vários tipos de *bullying* revelou-se imprescindível para a análise da curta-metragem *One Person Can Make A Difference*. A concretização da atividade *Colourful Balloons* sensibilizou as crianças na prevenção deste fenómeno frequente em contexto escolar, favorecendo a promoção da cidadania.

6. Promoveram aprendizagens relevantes no âmbito da disciplina?

A minha preocupação consistiu sempre em adequar atividades promotoras de aprendizagens relevantes no âmbito da disciplina, valorizando as competências de compreensão, produção/interação orais, assim como as competências interculturais e estratégicas.

Competências comunicativas

Compreensão oral: compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e expressões em canções/fichas/livros.

Compreensão escrita: identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; compreender instruções muito simples com apoio visual; compreender uma história.

Interação oral: perguntar e responder sobre temas previamente apreendidos; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples; participar numa conversa com troca simples de informação sobre temas familiares.

Interação escrita: preencher um formulário (em formato papel) muito simples com informação pessoal básica.

Produção oral: comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas (estruturas fixas); dizer rimas e cantar.

Produção escrita: preencher espaços lacunares em textos simples com palavras dadas; escrever sobre si próprio de forma muito elementar, tendo um texto/estruturas base como exemplo; escrever sobre as suas emoções de forma simples, tendo um texto base como exemplo; ordenar letras para escrever palavras e legendar imagens; ordenar palavras para escrever frases; preencher espaços em frases simples, com palavras dadas; copiar e escrever palavras aprendidas.

Competências Interculturais

Reconhecer elementos da sua cultura: diferentes aspetos de si próprio, identificar pessoas e lugares.

Competências estratégicas:

Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos: revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como *please* e *thank you*, solicitando colaboração em vez de dar ordens ao interlocutor; planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares/trabalho de grupo.

Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto: cantar, reproduzir rimas e participar em atividades dramáticas; ouvir, ler e reproduzir histórias.

Nesta sequência de ideias, o recurso à utilização das novas tecnologias veio contribuir para uma maior interação e dinamismo, sendo um elemento facilitador das aprendizagens, incentivando as crianças a participarem de forma mais efetiva e eficiente em contexto de sala de aula. As abordagens pedagógicas centraram-se na criança e a utilização da metodologia ativa *Storytelling*, por exemplo, foi também um bom meio para desenvolver a fluência em todas as *skills,* funcionando como um estímulo para a apreensão de vocabulário.

7. Promovem aprendizagens transferíveis para outras disciplinas/situações da vida?

As tarefas implicaram aprendizagens ativas – levando as crianças a vivenciarem experiências estimulantes de trabalho escolar e de situações de vida – exprimindo as suas emoções em vários contextos, através de diferentes meios didáticos que os conduziram a uma certa valorização e descoberta de novos saberes. Por outro lado, a abordagem da história desenvolveu nas crianças a consciência de si próprias e dos outros, bem como a interdisciplinaridade com Estudo do Meio (os espaços escolares).

8. Proporcionam experiências significativas (realistas, personalizadas, relacionadas com a experiência...)?

As tarefas proporcionam aprendizagens significativas que valorizam as vivências, interesses e necessidades das crianças e desenvolvem as interações emocionais/sociais entre pares, e entre a docente e as crianças. Por outro lado, tive atenção ao papel e à gestão do erro na aprendizagem: entendo-o numa perspetiva natural, formativa e promotora de sucesso. Aproveito as tarefas para desenvolver valores de cooperação e solidariedade (entreajuda), utilizando a abordagem S*torytelling* e da moral para imprimir um cunho realista.

9. Orientaram o aluno para o recurso a fontes de apoio (dicionário, manual, fichas de trabalho, apontamentos, consultas bibliográficas/online...)?

As crianças revelaram alguma dependência em relação a mim, pelo que as estratégias implementadas promoveram a sua autonomia. As crianças também foram convidadas a realizarem fichas de trabalho/questões-aula e a copiar os apontamentos do quadro nos seus cadernos.

10. Promoveram o trabalho colaborativo e a negociação (de ideias, experiências, modos de trabalho, soluções...)?

As atividades foram pensadas para trabalhar as relações interpessoais e incentivar e valorizar pequenos esforços e experiências de sucesso, no sentido de estimularem as crianças a superarem as suas dificuldades. As aprendizagens foram integradoras, pois decorrem de saberes e experiências que as crianças têm de acordo com as suas realidades e que, ao longo das sequências didáticas, foram sendo recriadas ou introduzidas em novas descobertas. A atividade de desenho livre, por exemplo, não só permitiu desenvolver nas crianças competências ao nível da motricidade fina como também a exteriorização de imagens, a manifestação de sentimentos que se transformam em comunicação e permitiram a interação com os pares/grupos e comigo. Estes momentos favoreceram a partilha de ideias e contribuíram até para a sensibilidade estética e artística das crianças (competências incluídas no PASEO), tornando as suas práticas criativas, reflexivas e inovadoras, até pelo prazer de observarem as suas produções finais expostas no átrio da escola.

Do mesmo modo, as tarefas propostas procuraram respeitar os ritmos de aprendizagem e ir ao encontro de preferências, gostos e contributos das crianças para a planificação das mesmas. O trabalho colaborativo teve o intuito de criar um clima de confiança que implicou a prestação de todos no processo ensino-aprendizagem e pretendeu favorecer a interação social, a cooperação e o respeito por si e pelos outros através do diálogo, do confronto de ideias e do trabalho em grupos.

11. Promovem a reflexão sobre o conteúdo de aprendizagem (factos, conceitos, teorias, técnicas, regras...)?

As sequências didáticas compreenderam as competências gerais e comunicativas da língua estrangeira, através de materiais didáticos apelativos que favoreceram a aprendizagem sistemática, colaborativa e reflexiva, pois centraram-se a aprendizagem na criança. De facto, as crianças são consideradas parceiras críticas que contribuem para o sucesso da turma e têm uma perceção muito pertinente em relação à sua responsabilidade e à forma como veem a aprendizagem, por se envolverem na construção do conhecimento (tendo em conta que o Projeto INCLUD-ED está enraizado na escola).

12. Promovem a reflexão sobre o processo de aprendizagem (experiências, dificuldades, estratégias, estilos, hábitos...)?

As tarefas promoveram a reflexão sobre o processo de aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento crítico e o trabalho colaborativo. As estratégias implementadas ajudaram a desenvolver as competências sociais e interrelacionais: atividades artísticas, leituras expressivas e canções inglesas, questionários de autorregulação, diálogos e debate de ideias, etc., sendo criados momentos de reflexão sobre as atividades e as aprendizagens.

Envolvidas desta forma, as crianças aprenderam a respeitar diferentes pontos de vista, as dificuldades de cada uma, os tempos de espera e de intervenção, os estilos e hábitos de trabalho. A promoção das capacidades de autorregulação era um dos objetivos do projeto.

13. Promoveram a participação na gestão do trabalho pedagógico (fazer escolhas, tomar decisões, dar sugestões...)?
Agi sempre com a mesma atitude: se pretendo contribuir para a construção de uma relação pedagógica baseada nas emoções positivas, tenho obviamente de dar voz às crianças. Assim, demonstrei recetividade e interesse em aceitar as suas sugestões e na negociação de ideias, colocando-as como intervenientes proativas do processo ensino-aprendizagem. A minha principal preocupação passou sempre por lhes dar ouvidos para lhes proporcionar aprendizagens com significado pessoal, estimulando a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes.

14. Possibilitaram a autoavaliação (através de questões de reflexão, listas de verificação de estratégias usadas, autoclassificação em níveis de desempenho, autocorreção...)?
No final de cada sequência, proporcionei às crianças momentos de reflexão sobre as suas aprendizagens, designadamente no preenchimento do questionário anónimo *Tell Me What You Think!* (redigido na língua materna), para desenvolver competências de autorregulação das aprendizagens. Através do diálogo e da autocorreção foi possível às próprias crianças compreenderem melhor a sua evolução nas aprendizagens. As sequências didáticas não incluíram tarefas de autoclassificação.

15. Forneceram ou solicitaram propostas para trabalho futuro (extensão ou remediação)?
Tendo em conta que a unidade escolar é uma Comunidade de Aprendizagem, com um projeto pedagógico integrador (INCLUD-ED), deparei-me com desafios que tentei enfrentar com otimismo no sentido de vivenciar novas abordagens e metodologias. Como tenho consciência da importância da constante readequação/ajustamento dos conteúdos/tarefas, na análise da informação recolhida para aferir as aprendizagens das crianças tenho sempre em mente a questão: Como posso colmatar as lacunas das crianças com mais dificuldades?. Quando percebia que havia crianças com dificuldades, tentei planificar e (re)organizar melhor as futuras atividades de ensino-aprendizagem, permitindo ajustamentos contínuos à realidade dessas crianças.

Quadro 8. Reflexão sobre o projeto com base em parâmetros de uma pedagogia para a autonomia

Com base nesta reflexão, posso dizer que a abordagem seguida contribuiu para promover aspetos importantes de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, apesar de reconhecer algumas limitações que foram sendo apontadas ao longo da apresentação do trabalho realizado. Por outro lado, tratando-se de um projeto de investigação-ação de curta duração, penso que muitos dos aspetos referidos necessitariam de ser consolidados com mais tempo de lecionação, embora considere que os objetivos do projeto foram globalmente cumpridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de intervenção pedagógica constituiu uma investigação e reflexão contínuas sobre as práticas em contexto de sala de aula. Refletir sobre as minhas próprias práticas pedagógicas promoveu e proporcionou mudanças no desenho do projeto ao longo de todo o processo.

A inovação pedagógica assume um foco especial na sala de aula e nas boas práticas dos professores, no sentido de assegurar uma aprendizagem plena e significativa às crianças. Senti a necessidade de me atualizar, aprimorar constantemente os conhecimentos e conhecer as especificidades dos diferentes métodos de ensino, de forma a refletir e a transformar a minha prática.

Procurei aplicar práticas pedagógicas em contexto educativo que visaram a promoção do desenvolvimento de competências emocionais nas crianças, tendo em conta a temática do meu projeto. Valorizei o bem-estar e a estabilidade emocional das crianças, ao invés de abordar somente os conteúdos definidos nos planos de aulas. Ensinar é um universo que envolve carinho, sorrisos, abraços, momentos de diversão, compaixão e união de todos. As emoções são uma componente importante da aprendizagem e criam um impacto significativo no sucesso educativo. É minha convicção que a integração das emoções na aprendizagem acabou por ser benéfica para a motivação e o sucesso das crianças, pois traçaram um caminho positivo no seu desenvolvimento em termos de socialização, consciência crítica, autonomia e capacidade de enfrentar adversidades. É essencial compreender os fatores que influenciam a motivação e as estratégias que podem ser utilizadas para estimulá-la, nomeadamente, criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, incentivar a participação ativa das crianças e estabelecer um clima de cooperação entre elas e delas com o professor. Esses elementos são essenciais ao equilíbrio e harmonia que procurei imprimir às minhas aulas.

Em termos de limitações do projeto, destaco a dependência das crianças em relação à língua materna, ainda que normal e aceitável, o que me criou desafios ao nível da adequação da linguagem, as faltas às aulas por isolamento profilático por COVID-19 e alguns constrangimentos pessoais de índole laboral, pois conciliar o horário de trabalho com as deslocações à unidade escolar e a implementação do projeto envolveu um enorme esforço que tentei enfrentar com otimismo e resiliência.

Na sequência das atividades realizadas, e pensando na transição das crianças para o 5.º ano de escolaridade, ano que inicia um novo ciclo e que traz novos desafios de integração e socialização, destacaria a necessidade de promover uma maior consciencialização da problemática do *bullying* através da proposta de novas atividades de ensino-aprendizagem (extensão), incluir a comunidade escolar do agrupamento, por exemplo com artigos para o jornal escolar, realizar atividades com *PenPal*

friends ou desenvolver projetos sobre *bullying/cyberbullying* com outros agrupamentos e, ainda, se quisermos ser mais ambiciosos, dar continuidade à temática em projetos Erasmus+ que tenham como objetivo o desenvolvimento de competências das crianças para uma cidadania europeia ativa e consciente. Julgo que se trata de uma problemática central na vida escolar e que afeta muitas crianças, devendo ser mais explorada com vista a garantir o seu bem-estar e o seu sucesso educativo.

Finalmente, e em jeito de conclusão, diria que procurei desenvolver um projeto que valorizasse o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem, a consciência emocional, os valores que moldam as atitudes e os efeitos da motivação e da autorregulação das crianças. A minha formação revelou-se uma etapa rigorosa e exigente, mas que me concedeu ferramentas didáticas e de investigação para colorir um quadro na construção do meu percurso.

"Life throws challenges, and every challenge comes with rainbows and lights to conquer it."

Amit Ray

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik*. *International Journal of English Studies*, *22* (1), 11-22.

Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A Map of the Terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.

Banegas, D. & Consoli, S. (2020). Action Research in Language Education. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 176-187). New York: Routledge.

Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. London: Pearson.

Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching.* (3rd Ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curricular Area Across the EU. A Review of the International Evidence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Chan, V. (2000). Fostering Learner Autonomy in an ESL Classroom. *TESL Canada Journal*, *18* (1), 75-91.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa [Versão Portuguesa].

Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*, 2-19.

Day, R. R. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a Foreign Language*, *17* (1), 60-73.

Deci, L., & Ryan, M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne, 49* (3), 182-185.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva).

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, *31* (3), 117-135.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2005*). The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, *2* (3), 203-229.

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in Action: A Process Modelo f L2 Motivation. *Working Paper in Applied Linguistics*, *4*, 43-69.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation* (2nd Ed.). London: Routledge.

Elgamal, A. (2018). Cognitive Factors Affecting Language Learning and Acquisition of Native and Non-Native Speakers. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, *4* (4), 135-152.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology in Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

González, N. (2010). Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *12* (1), 95-106.

Guilloteaux, M., & Dörnyei, Z. (2008). Motivationg Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, *42* (1), 55-77.

Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teacher and Teaching Education*, *14* (8), 835-854.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77* (1), 81-112.

Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, *2* (4), 363-370.

Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kamelia, K. (2019). Using Video as Media of Teaching English Language Classroom: Expressing Congratulation and Hopes. *Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, *1* (1), 34-38.

Kelly, L. G. (1976). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Kim, T.Y., & Kim, Y. K. (2017). The Impact of Resilience on L2 Learners' Motivated Behavior and Proficiency in L2 Learning. *Educational Studies*, *43* (1), 1-15.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Coping and Adaptation*. New York: Springer.

Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). Individual Differences in Self-Esteem: A Review and Theoretical Integration. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 401-418). New York: Guilford Press.

LeFrancois, G. R. (2000). *Psychology for Teaching*. (10th Ed.). Belmont: Wadsworth Thompson Learning.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Lopez, M. (2011). The Motivational Properties of Emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *13* (2), 43-59.

Lopez, M. & Aguilar, A. (2012). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 15* (1), 109-124.

Luo, J., & Yu, R. (2015). Follow the heart or the head? The Interactive Influence Model of Emotion and Cognition. *Frontiers in Psychology, 6,* 1-14.

Martin, J. (2003). Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory and Agency. *Educational Psychologist, 39* (2), 135-145.

Matric, M. (2018). Self-Regulatory Systems: Self-Regulation and Learning. *Journal of Process Management New Technologies*, *6* (4), 79-84.

Masten, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, *56* (3), 227-238.

Ministério da Educação e Ciência (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

Ministério da Educação e Ciência (2018). Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

Mosbah, S. (2020). *Teachers' Time Management Issues during EFL Instruction*. Ahmed Draia University.

Neila, M. (2013). *Using Songs in the ESL Classroom: A Reflection and a Proposal*. Universidad de Valladolid.

Nguyen, T. T. H., & Khuat, T. T. N. (2003). The Effectiveness of Learning Vocabulary Through Games. *The Asian EFL Journal*, *5* (4), 238-245.

OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York: Routledge.

Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). *Language Learning Strategies: An Overview*. New York: Oxford University Press.

Pekrun, R. (2005). Progress and Open Problems in Educational Emotion Research. *Learning and Instruction*, *15* (5), 497-506.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist, 37* (2), 91-105.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to Emotions in Education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 1-10). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Pereira, L., Vieira, F. & Teófilo, A. (2019). Expressive Reading and Dramatization of Stories in Teaching English to Young Learners. *Children's Literature in English Language Learning Journal*, *7* (1), 45-60.

Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion* (5th Ed.). Iowa: John Wiley and Sons.

Rogers, C.R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science* (Vol. III., pp. 184-256). New York: Mc-Graw Hill.

Rosaldo, M. (1984). Toward an Anthropology of Self and Feeling. In R. Shweder and R. LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* (pp. 137-157). Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey: Princeton University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25* (1), 54-67.

Scherer, K. (2009). The Dynamic Architecture of Emotion: Evidence for the Component Process Model. *Cognition and Emotion*, *23* (7), 1307-1351.

Schmidt, R. W. (1997). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Language Learning*, *47* (1), 122-158.

Schroeder, R., & Cahoy, E. S. (2010). Valuing Information Literacy: Affective Learning and the ACRL Standards. *Portal: Libraries and the Academy*, *10* (2), 127-146.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *26* (3), 207-231.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.

Shao, K., Nicholson, L., Kutuk, G. & Lei, F. (2020). Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Language Emotions and Positive Psychology Model. *Frontiers in Psychology*, *11:2142*, 1-13.

Sinclair, J. (1987). *Collins COBUILD English Language Dictionary*. [Collins Birmingham University International Language Database]. London: Collins.

Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, *30* (3), 265-273.

Turuta, C. (2021, February, 28-29). *The Development of Pupils' Communicative Skills Through Pictures* [Paper presentation]. Conferinţei Republicane A Cadrelor Didactice, Chişinău, Moldova.

Van Lier, L. (1996). *The AAA Curriculum Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomous and Authenticity*. London: Longman.

Webb-Williams, J. (2014). Gender Differences in School Children's Self-Efficacy Beliefs: Students' and Teachers' Perspectives. *Educational Research and Reviews*, *9* (3), 75-82.

Wood, J. D. (2016). *Using Stories to Help Children Learn a Foreign Language*. Universidad de Granada.

Yawiloeng, R. (2020). Second Language Vocabulary Learning from Viewing a Video in an EFL Classroom. *English Language Teaching*, *13* (7), 76-83.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, *81* (3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Sel-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de Observação: *Classroom Observation: Well-being and Involvement*

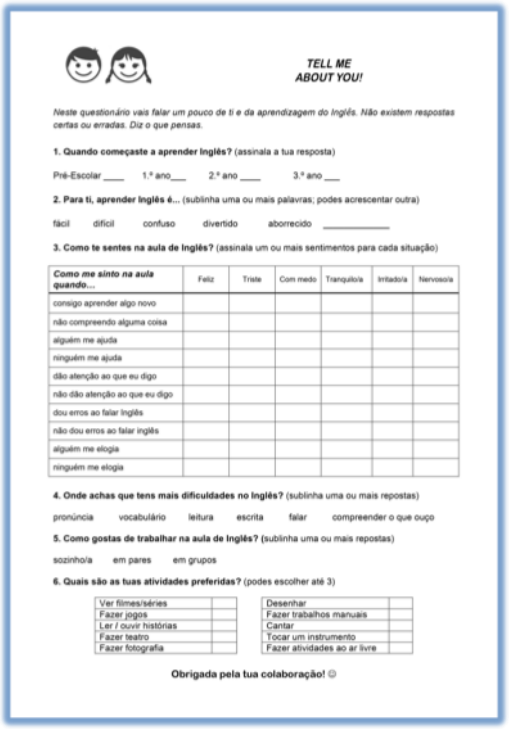
(instrumento elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB (docente: F. Vieira) com a colaboração das mestrandas Ana Daniela Jesus, Catarina Francine, Fátima Sá, Filipa Abreu, Joana Araújo (2015/16) (baseado em Laevers et al., 2005))

Classroom Observation: Well-being and Involvement

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

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

Anexo 2 – Questionário Inicial: *Tell Me About You!*



TELL ME ABOUT YOU!

Neste questionário vais falar um pouco de ti e da aprendizagem do Inglês. Não existem respostas certas ou erradas. Diz o que pensas.

1. Quando começaste a aprender Inglês? (assinala a tua resposta)

Pré-Escolar ____ 1.º ano___ 2.º ano ____ 3.º ano ___

2. Para ti, aprender Inglês é... (sublinha uma ou mais palavras; podes acrescentar outra)

fácil difícil confuso divertido aborrecido _____

3. Como te sentes na aula de Inglês? (assinala um ou mais sentimentos para cada situação)

Como me sinto na aula quando...	Feliz	Triste	Com medo	Tranquilo/a	Irritado/a	Nervoso/a
consigo aprender algo novo						
não compreendo alguma coisa						
alguém me ajuda						
ninguém me ajuda						
dão atenção ao que eu digo						
não dão atenção ao que eu digo						
dou erros ao falar Inglês						
não dou erros ao falar inglês						
alguém me elogia						
ninguém me elogia						

4. Onde achas que tens mais dificuldades no Inglês? (sublinha uma ou mais repostas)

pronúncia vocabulário leitura escrita falar compreender o que ouço

5. Como gostas de trabalhar na aula de Inglês? (sublinha uma ou mais repostas)

sozinho/a em pares em grupos

6. Quais são as tuas atividades preferidas? (podes escolher até 3)

Ver filmes/séries		Desenhar	
Fazer jogos		Fazer trabalhos manuais	
Ler / ouvir histórias		Cantar	
Fazer teatro		Tocar um instrumento	
Fazer fotografia		Fazer atividades ao ar livre	

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3 – Sequência Didática I:

Questionário de Autorregulação



TELL ME WHAT YOU THINK!

1. Diz-me o que pensas sobre estas aulas. O que gostaste mais e menos de fazer?

Atividades	Gostei muito	Gostei mais ou menos	Não gostei
Fazer o exercício de mímica sobre diferentes sentimentos e emoções			
Desenhar enquanto ouvia duas músicas diferentes			
Associar as cores aos sentimentos no arco-íris			
Ouvir a Canção *How are you feeling?*			

2. Como te sentiste nestas aulas? Podes sublinhar uma ou mais palavras.

Feliz	Triste	Nervoso(a)	Calmo(a)	Interessado(a)	Aborrecido(a)

3. O que te fez sentir bem ou mal nestas aulas?

O que me fez sentir bem	*O que me fez sentir mal*

4. O que aprendeste com estas aulas?

5. Queres dizer mais alguma coisa à professora sobre estas aulas?

Anexo 4 – Sequência Didática II:

Questionário de Autorregulação



TELL ME WHAT YOU THINK!

1. Diz-me o que pensas sobre estas aulas. O que gostaste mais e menos de fazer?

Atividades	Gostei muito	Gostei mais ou menos	Não gostei
Ouvir a história			
Ordenar a sequência de imagens da história			
Legendar as *body parts* das personagens			
Questionário interativo de frases verdadeiras ou falsas das personagens			
Leitura expressiva da história			
Atividade '*Be Happy*'			

2. Como te sentiste nestas aulas? Podes sublinhar uma ou mais palavras.

Feliz	Triste	Nervoso(a)	Calmo(a)	Interessado(a)	Aborrecido(a)

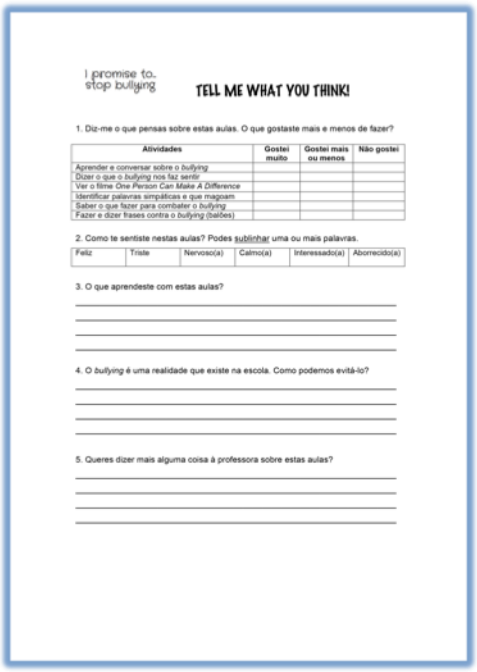
3. O que aprendeste com a história?

4. Seremos sempre diferentes uns dos outros, mas continuamos a ser pessoas importantes e especiais. Concordas ou discordas? Porquê?

5. Queres dizer mais alguma coisa à professora sobre estas aulas?

Anexo 5 – Sequência Didática III:

Questionário de Autorregulação



I promise to.. stop bullying

TELL ME WHAT YOU THINK!

1. Diz-me o que pensas sobre estas aulas. O que gostaste mais e menos de fazer?

Atividades	Gostei muito	Gostei mais ou menos	Não gostei
Aprender e conversar sobre o *bullying*			
Dizer o que o *bullying* nos faz sentir			
Ver o filme *One Person Can Make A Difference*			
Identificar palavras simpáticas e que magoam			
Saber o que fazer para combater o *bullying*			
Fazer e dizer frases contra o *bullying* (balões)			

2. Como te sentiste nestas aulas? Podes sublinhar uma ou mais palavras.

Feliz	Triste	Nervoso(a)	Calmo(a)	Interessado(a)	Aborrecido(a)

3. O que aprendeste com estas aulas?

4. O *bullying* é uma realidade que existe na escola. Como podemos evitá-lo?

5. Queres dizer mais alguma coisa à professora sobre estas aulas?

Anexo 6 – Planificação da Sequência Didática I

DIDACTIC SEQUENCE I					
School	Escola Básica...	**Teacher**	Sofia Brito	**Class**	4.º F
Date/s	21/4/2022; 22/4/2022; 28/4/2022				

Theme/Title	**Introduction to Emotions**			
Project objectives (if applicable)	Promoting the emotional component of English language learning. Developing self-regulation competences.			
Contents	**Grammatical**	**Lexical**	**Cultural**	**Other**
	Personal Pronouns: I, you, he, she, we, they. **Verb to be:** am, is, are. **Present Simple:** feel, feels.	**Adjectives:** happy, angry, sad, scared, surprised, confused, nervous, bored... **Colours:** red, yellow, green, blue, pink, purple, orange, brown, black, white, grey.		Recognising emotional awareness of oneself and others.
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	**Communicative Competences (CC)**		**Learning Competences (LC)**	
	CC1: Identifying and understanding vocabulary. CC2: Practicing speaking using simple structures. CC3: Practising writing. CC4: Learning and singing a song. CC5: Practising spelling.		LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting about learning. LC3: Expressing emotions and feelings. LC4: Developing creativity through drawings. LC5: Linking emotions to colours. LC6: Making comparisons. LC7: Reflecting on language learning.	
Evaluation (if applicable)	Questionário de Autorregulação: *Tell Me What You Think!*			

Sequence development (Procedures/ CC & LC/ Materials/ Time)	**Procedures**	**CC**	**LC**	**Materials**	**Time**
	Lesson 1 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the lesson explaining the tasks.	CC1 CC2 CC3 CC4	LC3	Whiteboard Whiteboard marker Computer Internet Connection Video Projector Sound Speakers Notebook Pen Pencil Rubber Flashcards PowerPoint	5
	Warm-Up • The teacher introduces the most important emotions to the students – *happiness, sadness, fear and anger*. • The teacher asks students about situations where they feel a particular feeling (written on the blackboard) and why, e.g. *When do you feel happy/ sad/...?. Why?.* She also asks how they usually feel at school and in the English class, and how they feel that day. This dialogue needs to be in Portuguese, so				20

	that students can share ideas freely.			Presentation Photocopies	
	Pictures and Emotions • The teacher shows a set of pictures in a PowerPoint presentation where students can see people expressing different feelings, such as *happy, sad, angry, nervous, worried, relaxed, scared, surprised, confused* and *bored*. • Students can practice speaking by describing each picture – *He is happy*, *She is sad*, *They are angry*,... • The teacher shows some *flashcards* and asks students to mime the facial expressions that they are looking at. • Students will do a worksheet where they need to label the pictures accordingly to the photos showed. The teacher shows the pictures again which helps them to do the worksheet. • The teacher projects the key answer on the board, so that students can correct the worksheet.				30
	Closing • Students are going to listen to *How Are You Feeling Today?* song, by Taylor Dee (*https://www.youtube.com/watch?v=Rt6UFMjoCRM*). The teacher gives a handout including the lyrics, she will also help the students to know the meaning of certain emotions/words and invites them to learn part one, singing sentence by sentence all together.				5
	Lesson 2 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the lesson explaining the tasks.	CC3 CC4 CC5	LC3 LC4	Whiteboard Whiteboard marker Computer Internet Connection Video Projector Sound Speakers Notebook Pen Pencil Rubber Ruler Blank Sheet of Paper Coloured Pencils/Crayons Photocopies	5
	Warm-Up • The teacher asks students to spell the words learned in the previous lesson because students are supposed to participate in the annual Spelling Bee contest at the end of the school year.				5
	Emotions through Music • The teacher asks students if they like listening to music, what kind of music they like and how music makes them feel. She explains they will listen to two different types of music to see if they feel different things or not. • She gives a blank sheet of paper split into two parts and explains that they are going to hear two instrumental tracks: *Any Colour You Like*, by Pink Floyd (*https://www.youtube.com/watch?v=_83urK9rO4U*)				45

	and *The Beautiful Days*, by Swans (*https://www.youtube.com/watch?v=7tMAOhgRBw8*). The objective is to draw in each part of the blank sheet of paper how every student feels while listening to each track. The first half will belong to track one and the second half is dedicated to track two. The teacher suggests that students can draw lines or geometric shapes to fill in each part of the blank sheet of paper. They should use coloured pencils/crayons. • When students finish, the teacher asks how they felt while listening to the different tracks. The teacher starts making a list on the board related to the different feelings expressed by the students on each track. Students need to write the words in their notebooks that were not learned in the previous lesson. • The teacher asks students why they have used different colours in their drawings. They start their dialogue in Portuguese to explain the reasons. • The teacher asks students to refer the different colours and writes them on the board. They will write that list in their notebooks.				
	Closing • Students are going to listen to *How Are You Feeling Today?* song, by Taylor Dee. They recapitulate part one and learn part two, singing sentence by sentence all together.				5
	Lesson 3 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the lesson explaining the tasks.	CC1 CC3 CC4	LC1 LC2 LC5 LC6 LC7	Whiteboard Whiteboard marker Computer Internet Connection Video Projector Sound Speakers Notebook Pen Pencil Rubber Ruler Post-Its Photocopies	5
	Rainbow Colours and Feelings • The teacher projects a picture of a rainbow and asks what it is, if they ever saw one, and teaches the word *rainbow*. Then, she asks about its colours (*What colour is this?*) in order to recall vocabulary. • The teacher gives a handout including a colourful rainbow. Students need to think about what feelings they associate to each colour of the rainbow, using vocabulary explored in the first and second lessons. They write the words in the worksheet (in English). Each colour may be associated to one or more feelings. • In pairs, students share and justify their ideas related to the feelings-colours association. The information will be registered on the board adding colourful post-its next to each rainbow colour. • Through the rainbow, students are going to complete creative sentences about colours and feelings, for				43

	example, *My world is blue when I feel sad*, included in the handout. • The teacher will give a handout to gather information on the topic explored during this lesson. Students are supposed to fill in a table, associating colours to their own feelings and emotions. In the end, the teacher will draw a table on the board to make a list accordingly to all students' feelings-colours associations.				
	Closing • Students are going to sing the song in full. • Students will fill in the *Tell Me What You Think!* questionnaire.				12

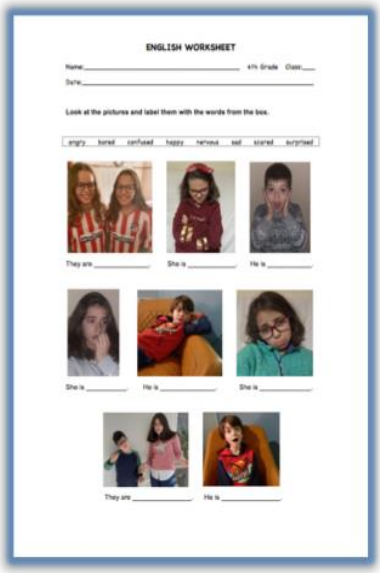
Anexo 7 – Recursos Didáticos referentes à Sequência Didática I

A – *PowerPoint Presentation*

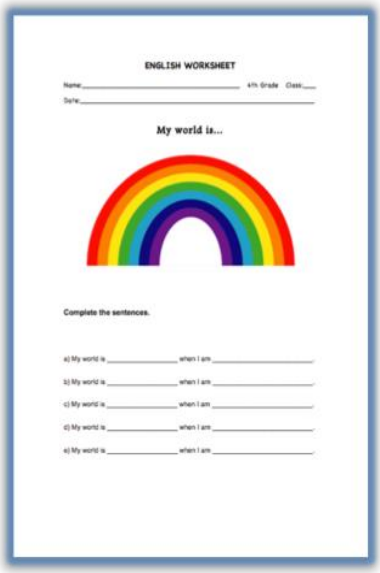




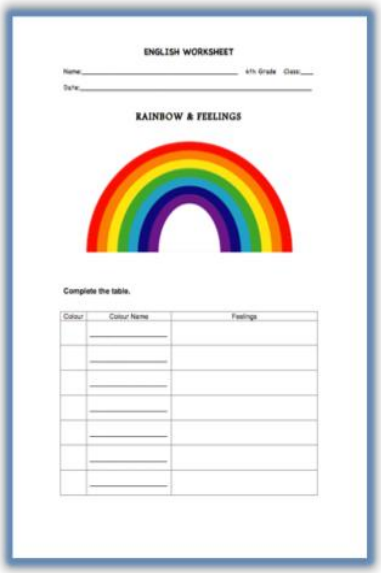
B – *Worksheet 1*



C – *Worksheet 2*



D – *Worksheet 3*



Anexo 8 – Planificação da Sequência Didática II

DIDACTIC SEQUENCE II					
School	Escola Básica...	**Teacher**	Sofia Brito	**Class**	4.° F
Date/s	23/5/2022; 27/5/2022; 3/6/2022				

Theme/Title	***The Sad Sad Monster*, by Dolores Costello**			
Project objectives (if applicable)	Promoting the emotional component of English language learning. Developing self-regulation competences.			
Contents	**Grammatical**	**Lexical**	**Cultural**	**Other**
	Adjectives: good, afraid, sharp, sad. **Indefinite Pronouns:** everyone, nobody. **Likes/Dislikes:** I like..., I love..., I don't like... **Verbs:** was/wasn't, sat, wanted. **Verb have got:** has got, hasn't got.	**Playground Activities:** dance, run, jump, walk, swing, slide, skip rope, sing a song, play hide and seek, play football, play basketball. **Human Body:** head, eye, mouth, arm, hand, leg, foot, hair, ear, eyebrow, nose, neck. **Food:** burger, carrots, salad, chips, pizza, soup, sandwich, ice cream.	Being friendly and compassionate.	Social awareness: Accepting the other people's differences.
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	**Communicative Competences (CC)**		**Learning Competences (LC)**	
	CC1: Identifying vocabulary with the help of images. CC2: Writing new words. CC3: Organising ideas logically and sequentially. CC4: Matching words and images. CC5: Practising speaking skills. CC6: Practising listening skills. CC7: Completion responses. CC8: Practising reading skills.		LC1: Analysing and identifying details of pictures. LC2: Being aware of the values in a story. LC3: Developing creativity through drawings. LC4: Developing cooperative learning. LC5: Learning in a reflective manner. LC6: Reflecting on language learning.	
Evaluation (if applicable)	Questionário de Autorregulação: *Tell Me What You Think!*			

Sequence development (Procedures/ CC & LC/ Materials/ Time)	**Procedures**	**CC**	**LC**	**Materials**	**Time**
	Lesson 1 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the	CC1 CC3 CC4 CC5	LC1 LC2 LC5	Whiteboard Whiteboard marker Computer	5

	lesson explaining the tasks.	CC6 CC7		Internet Connection Video Projector Sound Speakers Notebook Pen Pencil Rubber Storybook PowerPoint Presentation Photocopies	
	***The Sad Sad Monster*: Book Cover & Author** • The teacher shows the book cover and introduces the title, *The Sad Sad Monster*. She asks the students why the monster is sad. They are expected to share their thoughts in Portuguese. • The teacher provides a worksheet where students are going to complete a table using information about the author. She will check the answers orally, asking questions (e.g. *What's her name?*).				9
	What is the monster doing? • Students are invited to talk about the main character of this story projected on the board. They can also speak about him in Portuguese. • Before starting a brainstorming, the teacher projects another picture of the monster and asks students: *What is he doing?*, *Is he running or jumping?*. *Is he playing with a ball?*. They can describe what the monster is doing, using a given sentence like *He is....*				10
	Storytime • The teacher starts reading the story. While reading, she asks students general questions, e.g. *Is he happy/sad?*, *Where is he?*, *What is he doing?*, *Who is the girl?*, *Is she happy/sad?*, *Where are they?*. • After reading, the teacher shows the story's video (*https://www.youtube.com/watch?v=n-Lw2VDB02s&t=2s*) and asks the students if they think the story had a good ending. Students also discuss the moral/message of this story, accepting difference and even talk about their own personal situations, expressing their ideas in Portuguese. The teacher helps them reformulating their ideas in English. • The teacher gives a worksheet to the students, which objective is to order the sequence of the pictures. She opens the book and shows them each page to check their answers.				19
	Playground Activities • Students watch a video about playground activities(*https://www.youtube.com/watch?v=7aD4OLQowUM&t=18s*), namely *dance, jump, run, walk, slide, swing, skip rope, sing a song, play football, play basketball* and *play hide and seek*. They listen to the				10

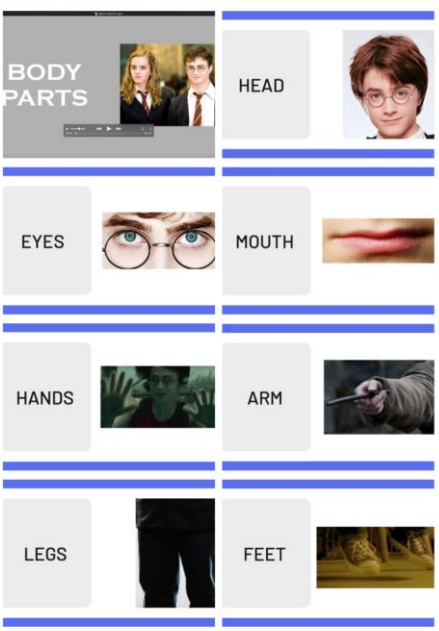
	words and repeat them. Then, the teacher provides a handout including the vocabulary, so that they can stick it in their notebooks. • Students must do a worksheet with a matching exercise about playground activities and then the teacher projects the key answer on the board.				
	Closing • Students can talk briefly about what they like/don't like to do at the school's playground, using expressions such as *I like playing football.* or *I don't like skipping rope*.				7
	Lesson 2 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the lesson explaining the tasks.	CC1 CC5 CC6 CC7	LC1 LC3 LC4	Whiteboard Whiteboard marker Computer Internet Connection Video Projector Sound Speakers Notebook Pen Pencil Rubber Storybook PowerPoint Presentation Photocopies	5
	Human Body • The teacher projects a picture of the main character and asks students what human body parts they know. She registers the words on the board. • Then, the teacher shows a video chant including body parts, for instance *head, eye, mouth, hand, arm, leg, foot, hair, ear, eyebrow, nose* and *neck*. Students listen to and practice what they hear by repeating the vocabulary. The teacher gives a handout including the vocabulary viewed on the video and students stick it in their notebooks. • In a mystery bag, a student randomly chosen takes a piece of paper including a body part word. His/Her classmates need to listen to what he/she is going to say. Students stand up to hear a classmate saying *Touch your...* and repeat the gesture. • In pairs, students must do a worksheet about the vocabulary explored in this lesson. They need to unjumble the words to label the pictures. Then, the worksheet will be projected and one student from each pair will write the answers on the board.				35
	Describing the story characters • The teacher refers that it is possible to describe the characters using *has got* or *hasn't got*. She writes two examples on the board, e.g. *Sarah has got brown hair.* and *The monster hasn't got hair*. Students do an interactive true/false Kahoot quiz				15

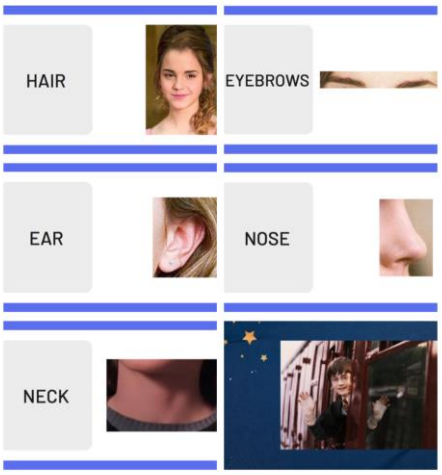
	about the characters' description. They will give their answers orally.				
	Closing • The teacher asks students to imagine *The Happy Happy Monster*. Now the monster is no longer sad. She asks them to draw a happy monster for homework and she gives a handout with a frame similar to the cover.				5
	Lesson 3 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the lesson explaining the tasks and checks about the homework asked in the previous lesson. • Then, the teacher writes the expression *Be Happy* on the board. Students will do an oral brainstorming to refer ideas in terms of how to be happy and how can we make others happy. They share the ideas in Portuguese and the teacher registers their messages in English. The result of this task will be provided to students in a handout to be sticked in their notebooks.	CC1 CC2 CC5 CC6 CC8	LC4 LC5 LC6	Whiteboard Whiteboard marker Computer Internet Connection Video Projector Sound Speakers Notebook Pen Pencil Rubber Storybook PowerPoint Presentation Photocopies Cardboard	13
	Exploring Expressive Reading • The teacher explains the meaning of Expressive Reading by referring *when we read and explore a text using emotions and body expressions* and then gives the students a handout which includes the story. Firstly, she exemplifies a reading model using different tones of voices accordingly to the characters. Then, students get involved in reading together with the help of the teacher.				5
	Food • The teacher projects a picture of the story and asks *What can you see? Is it food, fruit, or vegetables?*. Students should identify the type of food. • Students watch a video about food vocabulary. They will have to repeat words, such as *soup, burger, sandwich, salad, pizza, chips, carrots* and *ice cream*. The teacher gives a *Food List* handout to students. She mentions healthy and unhealthy food, writing both on the board. She suggests examples, such as *Salad is healthy.* and *Chips are unhealthy*. She also shows the video again, so that they can write the words. Students write each healthy food words using				28

	a green marker and each unhealthy food words using a red marker. Once the task is finished, students will stick the handout in their notebooks. • Students are going to solve a puzzle about food items, previously shown in the video, in groups of three. Then, each group stick the pieces on a cardboard. Group members need to write a sentence accordingly to their preferences about the item, e.g. *I like...*, *I love...* or *I don't like....*				
	Closing • Students can talk briefly if there are healthy and unhealthy meals at the school canteen. • Students fill in the *Tell Me What You Think!* questionnaire.				14

Anexo 9 – Recursos Didáticos referentes à Sequência Didática II

A – *Videochant Slides*





B – *Video Animation*



C – *Handout 1*



D – *Handout 2*



E – *Story Transcription*



The Sad Sad Monster, by Dolores Costello

This is a story about a monster.

A very good monster.

But even though he was good, everyone was afraid of him.

At school, nobody would play with him.

He would swing alone.

Skip alone.

And play games alone.

So monster was sad. Very sad.

One day, Monster was eating lunch.

Everyone sat somewhere else. Everyone except Sarah.

Sarah wasn't afraid. She didn't mind Monster sharp teeth.

- Is this space free?
- Yes!

She very much wanted to swing with Monster.

And skip.

And play games.

Sarah wanted to be Monster's friend.

After that, Monster wasn't sad or alone anymore.

Name:_____

F – *Worksheet 1*



Name:_____ 4th Grade Class:___

Date:_____

THE SAD, SAD MONSTER

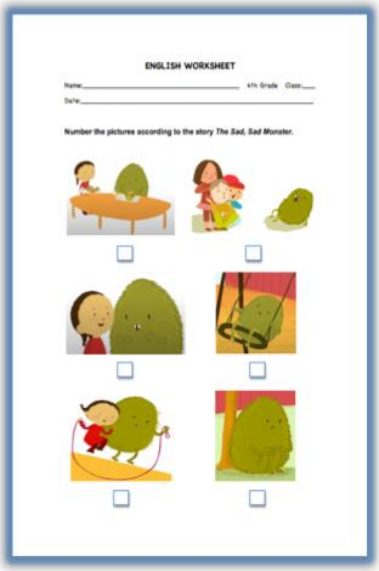
Find out about the author. Complete the table with the words in the box.

Sweden Costello read, draw, go for long walks Dolores

Stockholm 38

First Name	Dolores
Surname	
Age	
Country	
City	
Hobbies	

G – *Worksheet 2*



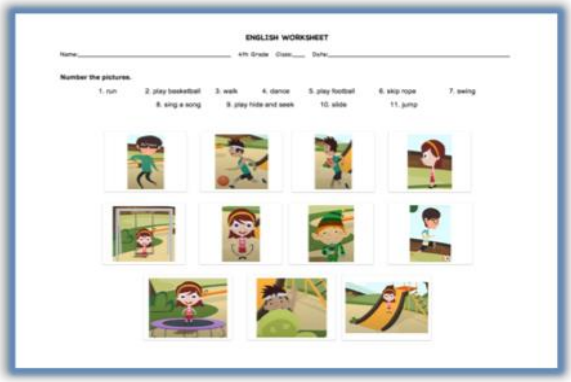
ENGLISH WORKSHEET

Name:_____ 4th Grade Class:___

Date:_____

Number the pictures according to the story *The Sad, Sad Monster*.

H – *Worksheet 3*



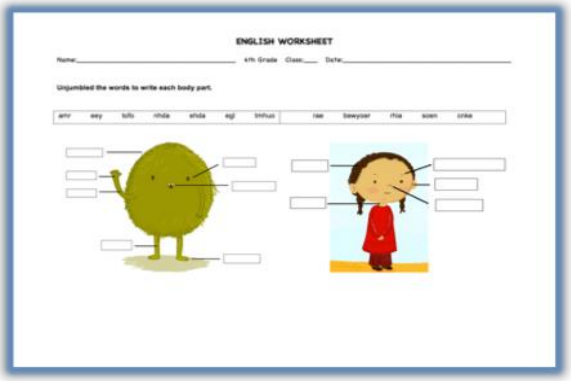
ENGLISH WORKSHEET

Name:_____ 4th Grade Class:___ Date:_____

Number the pictures.

1. run 2. play basketball 3. walk 4. dance 5. play football 6. skip rope 7. swing
8. sing a song 9. play hide and seek 10. slide 11. jump

I – *Worksheet 4*



ENGLISH WORKSHEET

Name:_____ 4th Grade Class:___ Date:_____

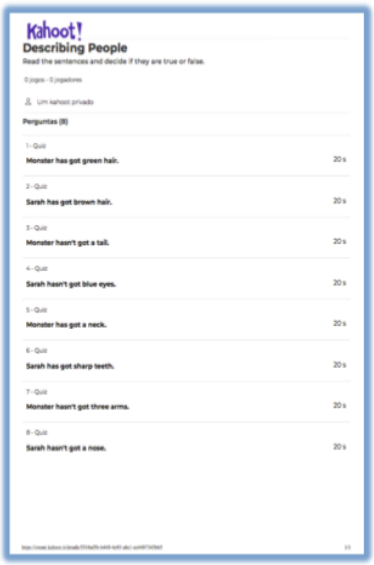
Ungumbled the words to write each body part.

amr	eey	tofo	nhda	shda	egl	tmhuo	rae	bewyoer	rhia	soen	onke

J – *Game 1*

head	eye
mouth	hand
arm	leg
foot	hair
eyebrow	nose
ear	neck

K – *Game 2*



L – *Puzzle Game*





Anexo 10 – Planificação da Sequência Didática III

DIDACTIC SEQUENCE III					
School	Escola Básica...	**Teacher**	Sofia Brito	**Class**	4.º F
Dates/s	9/6/2022; 17/6/2022				

Theme/Title	**I promise to... stop bullying**			
Project objectives (if applicable)	Promoting the emotional component of English language learning. Developing self-regulation competences.			
Contents	**Grammatical**	**Lexical**	**Cultural**	**Other**
	Verbs: speak, stop, stand (up), walk (away), protect, (get) help. **Other verbs:** teasing, excluding, hitting, embarrassing, encouraging, hitting, kicking, shaming, punching, pushing, spitting, spreading, taunting, threatening, tripping.	**Types of Bullying:** Verbal Bullying, Social Bullying, Physical Bullying, Cyberbullying. **Issues:** fake profiles, name calling, rumours, damaging. **People:** a bully/bullies, a bullied child, an adult. **Nouns and Adjectives:** loser, winner, weak, strong, ugly, beautiful.	The impact of bullying. Learn the power of coming together to take a stand against bullying.	Raise awareness of bullying.
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	**Communicative Competences (CC)**		**Learning Competences (LC)**	
	CC1: Building up new vocabulary. CC2: Understanding simple sentences, words or expressions. CC3: Answering questions about the topic. CC4: Expressing feelings and opinions (with limited vocabulary). CC5: Expressive reading.		LC1: Analysing and identifying details of pictures/short film. LC2: Expressing emotions and feelings. LC3: Developing cooperative learning. LC4: Learning in a reflective manner. LC5: Reflecting on language learning.	
Evaluation (if applicable)	Questionário de Autorregulação: *Tell Me What You Think*			

Sequence development (Procedures/ CC & LC/ Materials/ Time)	**Procedures**	**CC**	**LC**	**Materials**	**Time**
	Lesson 1 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the lesson explaining the tasks. • The teacher gives a handout on the students' ideas expressed and written on the board in the previous	CC1 CC3 CC4	LC1 LC2	Whiteboard Whiteboard marker Computer Internet Connection Video Projector	10

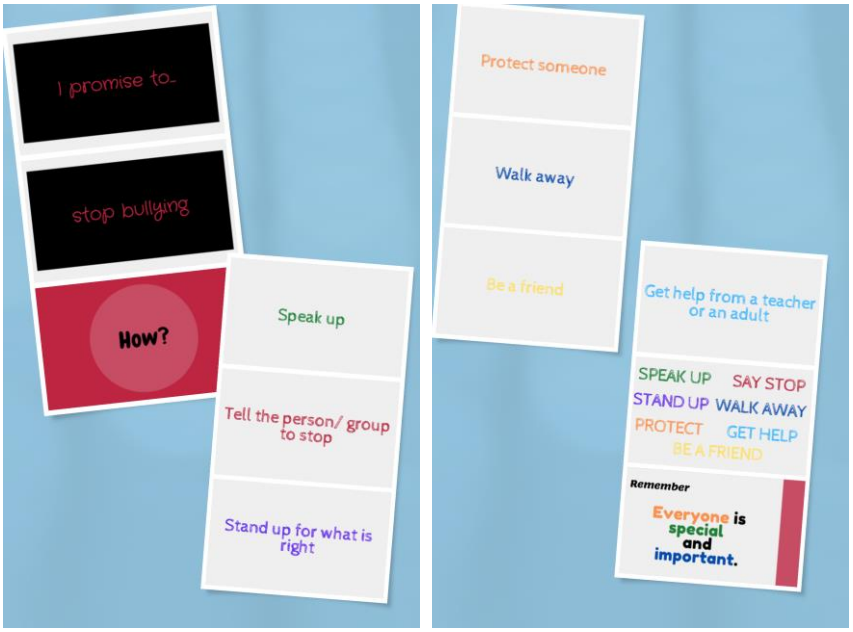
	lesson concerning the activity *Be Happy*. They are going to stick it in their notebooks.			Sound Speakers Notebook Pen Pencil Rubber Photocopies	
	Introducing Bullying through pictures • The teacher shows an animated picture representing a bullying situation and asks questions to students e.g. *What is happening?*, *Is this fiction?* and *Can this be real?*. They share their ideas in Portuguese. Then, she shows a real photo of a bullying situation and asks other questions such as *How does this picture make you feel?* and *Why do you feel that?*. In both situations, the teacher helps them formulate their ideas in English. • The teacher explains the word *bullying* by referring that *it hurts someone's feelings. It makes you feel bad, afraid and embarrased.*				20
	Types of Bullying • The teacher indicates that there are four types of bullying, and shows a video (*https://www.youtube.com/watch?v=5rYTMo6rYvc&t=5s*) about them. While watching the video, the teacher pauses it in order to read and explain or translate the information. After the students watch the video, the teacher gives a handout with the four types of bullying including expressions translated into Portuguese. • In pairs, students have to do a worksheet where they need to write the type of bullying according to specific sets of characteristics. They can check the vocabulary translated into Portuguese to solve this task. The correction will be made orally - the teacher reads the characteristics and students name the types of bullying.				20
	Bullying and Feelings • Students will do a worksheet about *Bullying and Feelings*. They read sentences about bullying situations and decide how they make them feel. Then, the teacher asks the questions and students answer orally (e.g. *How do you feel when someone...?*)				10
	Lesson 2 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the lesson explaining the tasks.	CC2 CC3 CC4	LC4	Whiteboard Whiteboard marker Computer Internet Connection Video Projector Sound Speakers Notebook	5
	Short Film: *One Person Can Make A Difference* • The teacher gives a multiple-choice worksheet to the				30

	students and explains that they need to pay attention to the details of the short film about bullying called *One Person Can Make A Difference* (*https://www.youtube.com/watch?v=Xuc8Pt5CinY&t=116s*). • After watching the video, the teacher asks students to refer the types of bullying shown in this short film. She also asks them who are the characters, what they can do in case of bullying problems as the ones in the video and how they can solve those situations. • Students must do a multiple-choice worksheet about some details of the short film. Then, the teacher checks each student's answers using stamps with smileys.			Pen Pencil Rubber Photocopies	
	Words can hurt vs. Words can be kind • The teacher says that there are different expressions that appeared throughout the short film. Students are going to solve a worksheet about words that hurt and kind words. The expressions are mixed, and they need to write them in the correct column. The teacher projects the key answer on the board. • Students are invited to say the expressions included in the worksheet using different tones of voice (positive or negative messages).				25
	Lesson 3 **Opening** • The teacher greets students and starts to write the summary on the board. Then, she summarises the lesson explaining the tasks.	CC2 CC4 CC5	LC2 LC5	Whiteboard Whiteboard marker Computer Internet Connection Video Projector Sound Speakers Notebook Pen Pencil Rubber PowerPoint Presentation Photocopies Cardboard	5
	New School, New Friends • The teacher starts saying that *Next year, you are going to move to a new school.* and then she asks *How do you feel about that?*. She also tells students *You are going to make new friends.*, so they will have to share some ideas on how to make new friends. The teacher writes on the board, for example *share things*, and students can express more ideas in Portuguese. The teacher formulates their ideas in English.				10
	I promise to... stop bullying • The teacher refers that it is important to stop bullying and she shows a PowerPoint presentation entitled *I promise to... stop bullying* including some colourful expressions related to bullying prevention (e.g. *Stand up for what is right, Protect someone, etc.*). The teacher talks about each expression in the different slides and students can give some examples in Portuguese.				10

	Stop Bullying: Colourful Balloons • Students will have a colourful cardboard with a balloon-shaped line. First, they are going to cut their balloon and then each student writes the phrase that is written on the PowerPoint presentation with the colour of their balloon. • The teacher encourages students to say their phrases expressively. They are going to practice in their own places. Next, they stand up and come closer to the board. The teacher calls, for example *green balloons* and the students say their phrase out loud in chorus.				25
	Self-regulation • Students fill in the questionnaire *Tell Me What You Think!* and the teacher collects the questionnaires for the analysis of data.				10

Anexo 11 – Recursos Didáticos referentes à 3.ª Sequência Didática

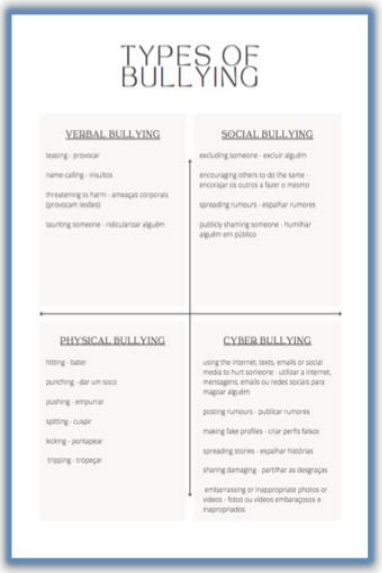
A – *PowerPoint Presentation*



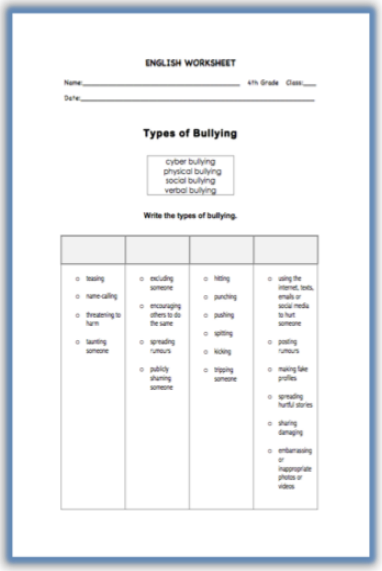
B – *Handout 1*



C – *Handout 2*



D – *Worksheet 1*



ENGLISH WORKSHEET

Name:_____ 4th Grade Class:___

Date:_____

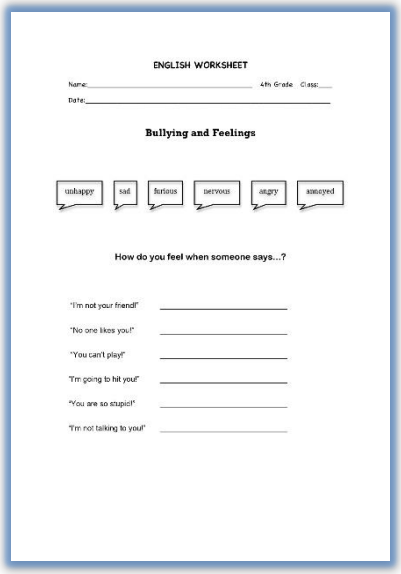
Types of Bullying

cyber bullying
physical bullying
social bullying
verbal bullying

Write the types of bullying.

○ teasing ○ name-calling ○ threatening to harm ○ taunting someone	○ excluding someone ○ encouraging others to do the same ○ spreading rumours ○ publicly shaming someone	○ hitting ○ punching ○ pushing ○ spitting ○ kicking ○ tripping someone	○ using the internet, texts, emails or social media to hurt someone ○ posting rumours ○ making fake profiles ○ spreading hurtful stories ○ sharing damaging ○ embarrassing or inappropriate photos or videos

E – *Worksheet 2*



ENGLISH WORKSHEET

Name:_____ 4th Grade Class:___

Date:_____

Bullying and Feelings

unhappy | sad | furious | nervous | angry | annoyed

How do you feel when someone says...?

"I'm not your friend!" _____

"No one likes you!" _____

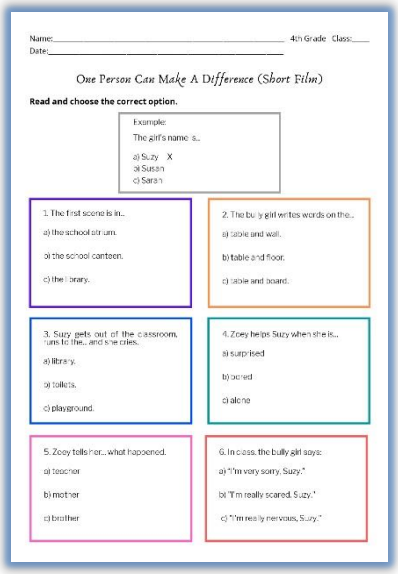
"You can't play!" _____

"I'm going to hit you!" _____

"You are so stupid!" _____

"I'm not talking to you!" _____

F – *Worksheet 3*



Name:_____ 4th Grade Class:___

Date:_____

One Person Can Make A Difference (Short Film)

Read and choose the correct option.

Example:
The girl's name is...
a) Suzy X
b) Susan
c) Sarah

1. The first scene is in...
a) the school atrium.
b) the school canteen.
c) the library.

2. The bully girl writes words on the...
a) table and wall.
b) table and floor.
c) table and board.

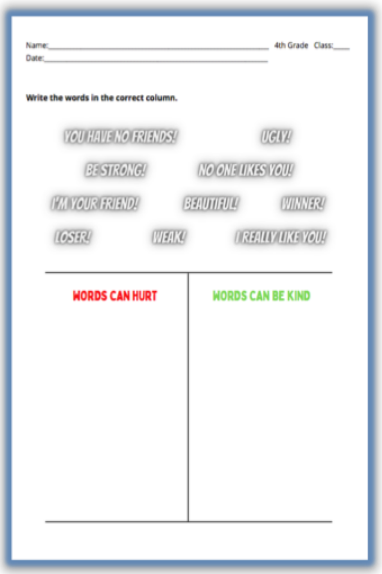
3. Suzy gets out of the classroom, runs to the... and she cries.
a) library.
b) toilets.
c) playground.

4. Zoey helps Suzy when she is...
a) surprised
b) bored
c) alone

5. Zoey tells her... what happened.
a) teacher
b) mother
c) brother

6. In class, the bully girl says:
a) "I'm very sorry, Suzy."
b) "I'm really scared, Suzy."
c) "I'm really nervous, Suzy."

G – *Worksheet 4*



Name:_____ 4th Grade Class:___

Date:_____

Write the words in the correct column.

YOU HAVE NO FRIENDS! UGLY! BE STRONG! NO ONE LIKES YOU! I'M YOUR FRIEND! BEAUTIFUL! WINNER! LOSER! WEAK! I REALLY LIKE YOU!

WORDS CAN HURT	WORDS CAN BE KIND