

# Storytelling: ouvir e contar histórias como base da aprendizagem de línguas

Relatório de Estágio

Karen Maria Medeiros Araújo

Mestrado em

**Ensino de Português e de Inglês do  
2.º Ciclo do Ensino Básico**



# Storytelling: ouvir e contar histórias como base da aprendizagem de línguas

Relatório de Estágio

Karen Maria Medeiros Araújo

## Orientadoras

Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Professora Doutora Maria Leonor Sampaio da Silva

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico



## **Storytelling: ouvir e contar histórias como base da aprendizagem de línguas**

### **Resumo**

O presente relatório centra-se no trabalho de intervenção pedagógica que foi desenvolvido no âmbito do Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico e implementado junto de duas turmas do 5.º ano de escolaridade. A abordagem do Storytelling como base para a aprendizagem de línguas foi o tema posto em prática como estratégia para aumentar o interesse e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem das línguas visadas.

O trabalho dividiu-se em três fases. Na primeira fase, foram recolhidas informações sobre os alunos visados através de conversas informais com as professoras de português e de inglês do 1.º ciclo e procedeu-se à observação das aulas das orientadoras cooperantes das disciplinas de português e de inglês. Num segundo momento, após a implementação de cada aula integrada nas sequências didáticas destinadas a este estágio, foram realizadas revisões junto dos alunos e reflexões sobre as atividades realizadas em cada sequência didática. Na terceira e última fase, após implementação de um questionário aos alunos sobre Storytelling, foi realizada uma análise sobre as respostas dadas com o objetivo de apurar as perceções dos alunos sobre a influência do Storytelling na sua aprendizagem.

Os resultados obtidos através dos questionários e da observação das práticas demonstraram que o uso de histórias nas aulas de português e de inglês facilitou a aprendizagem e permitiu consolidar e aperfeiçoar conhecimentos já existentes, no caso do português, e também introduzir e desenvolver novos conhecimentos, no caso do inglês.

**Palavras-chave:** aprendizagem de línguas, desenvolvimento de competências, Storytelling, 2º ciclo do ensino básico.

## **Storytelling: listening and telling stories as a basis for learning language**

### **Abstract**

The present report focuses on a pedagogical intervention that was developed within the Masters course in Teaching Portuguese and English in the 2<sup>nd</sup> Cycle of Elementary Education and was implemented in two classes in the 5<sup>th</sup> grade. The Storytelling approach as a basis for learning languages was the theme chosen as a strategy to increase student's interest and engagement in the learning process of the target languages.

The project was divided into three phases. In the first phase, information was gathered about the students of both classes by means of informal conversation with the Portuguese and the English teachers from previous years. In the second phase, lessons were observed on both languages to adjust and plan lessons for the target classes. After implementing each lesson that was part of the didactic sequences of this report, the activities were reviewed with the students and reflected upon. In the third and final phase, the students answered a questionnaire about Storytelling and its implications on their learning abilities, and then the results of their answers were analysed.

The questionnaire results and lesson observation demonstrated that using stories in Portuguese and English classes made it easier for learning purposes and perfected and strengthened knowledge that was already present in the case of the Portuguese language. In relation to the English language, it allowed the introduction and development of new linguistic skills.

**Key words:** Language learning, skills development, Storytelling.

<b>Resumo</b> .....	ii
<b>Abstract</b> .....	iii
Lista de Figuras .....	vi
Lista de Quadros .....	vi
Índice de Gráficos .....	vi
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b> .....	3
1. - A aprendizagem de línguas.....	3
2. - A aprendizagem do português e do inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	8
3. - A Importância de Contar Histórias e o Storytelling como estratégia pedagógica ....	13
<b>Capítulo II - Contexto e Plano de Intervenção e de Investigação</b> .....	22
1. - Metodologia da intervenção .....	22
1.1 – Procedimentos e Técnicas de recolha de dados.....	22
2. O Contexto da Intervenção .....	27
2.1 – O meio .....	27
2.2 - A escola .....	28
2.3 – As turmas .....	29
<b>Capítulo III – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção Pedagógica</b> .....	32
1. As Aulas de português .....	32
1.1 – Estratégias gerais de intervenção .....	32
1.2 – O <i>Storytelling</i> como estratégia para a aprendizagem do português .....	38
2. As aulas de inglês .....	48
2.1 – Estratégias gerais de intervenção .....	48
2.2 – O <i>Storytelling</i> como estratégia para a aprendizagem do inglês .....	54
3. Principais semelhanças e diferenças entre a intervenção nas aulas de língua materna e língua estrangeira .....	62
4. Reflexão final sobre a Intervenção Pedagógica .....	64
<b>Capítulo IV – A perspetiva dos alunos sobre a utilização de histórias como veículo de aprendizagem de línguas</b> .....	66
1. Procedimentos e técnicas de recolha de dados .....	66
1.1 - Questionário aos alunos de ambas as turmas .....	66
2. Apresentação dos Resultados.....	67
2.1 Dados de caracterização dos participantes:.....	67
2.2. Opinião sobre ouvir histórias .....	68
2. Discussão e Conclusões .....	76

<b>Considerações finais</b> .....	79
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	82
Anexos.....	86

## **Lista de Figuras**

Figura 1 Exploração de histórias em nove passos.....	17
Figura 2 Registo dos alunos na atividade ‘Círculo de Leitores’ .....	34
Figura 3 Registo fotográfico durante a realização da atividade ‘Círculo de Leitores..	35
Figura 4 Registo fotográfico de uma partida de Kahoot!.....	45
Figura 5 Registo dos alunos na folha de registo de leitura.....	51
Figura 6 Cartazes feitos pelos alunos sobre Martin Luther King Jr. Day.....	53

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Quadro síntese de objetivos, estratégias e informação a recolher .....	22
Quadro 2: Estratégias Gerais de Intervenção nas aulas de português .....	32
Quadro 3: Estratégias Gerais de Intervenção nas aulas de inglês .....	48
Quadro 4: O Minuto da Leitura .....	52

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Informações gerais sobre os alunos .....	67
Gráfico 2: Informações gerais sobre os alunos .....	67
Gráfico 3: Opinião sobre histórias .....	68
Gráfico 4: Tipos de histórias mais apreciadas .....	69
Gráfico 5: Interlocutores das histórias .....	70
Gráfico 6: Perceções sobre a forma de transmissão das histórias .....	71
Gráfico 7: Perceções quanto ao grau de compreensão de Português .....	72
Gráfico 8: Perceções quanto ao grau de compreensão de Inglês .....	73
Gráfico 9: Perceções dos alunos quanto à sua própria evolução de conhecimentos ..	74
Gráfico 10: Perceções dos alunos quanto à sua própria evolução de conhecimentos	75

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio surge no contexto da realização do Estágio como parte integrante do Mestrado em Ensino de Português e de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2023/2024 e resultou da intervenção que daí resultou junto de uma turma como professora estagiária e da turma das orientadoras cooperantes nas disciplinas de português e de inglês.

Assim, decidiu-se abordar o “Storytelling: ouvir e contar histórias como base para a aprendizagem”. “À letra, Storytelling remete para o ato de contar/narrar uma história” (Sousa, 2019, p.73), uma atividade inerente ao ser humano desde os princípios dos tempos. Valença e Tostes (2019) citam: “Como prática social, o ato de contar histórias é ancestral (Heinemeyer, 2018), já que não conhecemos épocas ou sociedades em que tal atividade não estivesse presente” (p.222). Assim, tal como Sousa (2019, p. 74) afirma, ao narrar (o ato de contar histórias no presente), o ser humano recorda o seu passado através das memórias e garante a sua permanência na memória futura dos seus ouvintes. Através de mitos e personagens, refletimos sobre o mundo, desenvolvemos a criatividade, estabelecemos a fórmula de fazer passar as nossas crenças, tradições, costumes, valores e também partilhamos o nosso conhecimento.

Neste trabalho, o principal foco foi mostrar como contar histórias em sala de aula pode promover uma aprendizagem dinâmica que envolve os alunos, ao encorajá-los a fazerem perguntas e a falarem do que sentem e sobre o que experienciam ao escutar e observar uma história ou ambas. Por um lado, ao ler, ouvir ou visualizar histórias, os alunos conseguem expandir o seu vocabulário e conhecimento do mundo. Por outro lado, desenvolvem a sua criatividade e imaginação e, ao focarem-se no que vai acontecer a seguir na história, desenvolvem a sua curiosidade e ânsia por aprender mais. Como afirmou Benjamin Franklin: “Digam-me e eu esquecerei, ensinem-me e eu poderei lembrar-me, envolvam-me e eu aprenderei.” A prática de Storytelling permite aos alunos o envolvimento que propiciará maiores possibilidades de sucesso escolar: “Finalmente, concluí que as crianças gostaram de usar as histórias nas aulas de inglês, ao que se aliou o facto de demonstrarem facilidade na aprendizagem e resultados muito positivos nas atividades por mim propostas, bem como no teste de avaliação” (Lacerda, 2021, p.47).

Em relação aos objetivos estabelecidos para este Relatório de Estágio, perfilam-se os seguintes:

1. Observar os contextos educativos, de modo a compreender as suas dinâmicas e ajustar a intervenção pedagógica;
2. Planificar e implementar as aulas de acordo com a planificação anual apresentada por cada departamento disciplinar (português e inglês), privilegiando uma abordagem à Educação Literária;
3. Desenvolver dinâmicas de ensino promotoras da Educação Literária sempre que possível;
4. Analisar e refletir de forma crítica e fundamentada sobre as intervenções educativas implementadas ao longo de toda a prática pedagógica;
5. Explorar o uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem;
6. Avaliar o impacto do uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem da língua;
7. Analisar as perceções das crianças relativamente à aprendizagem da língua e ao uso de histórias.

Finalmente, o presente Relatório de Estágio está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico do tema, mais precisamente sobre a contextualização do Storytelling na aprendizagem das línguas e nas orientações curriculares do 2.º Ciclo do Ensino Básico e também a importância do contar histórias como estratégia pedagógica. No segundo capítulo, será feita a contextualização do Estágio: o meio, a escola e as turmas onde foi posto em prática e as técnicas de recolha de informação. O terceiro capítulo esmiúça o desenvolvimento da implementação do estágio e apresenta uma reflexão sobre a mesma. No quarto e último capítulo, apresenta-se a avaliação do estágio com uma análise dos dados apurados pelo questionário criado para efeitos de investigação.

Termina-se o Relatório com as referências bibliográficas e os anexos que permitem um melhor entendimento da intervenção feita com relação ao tema do trabalho.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### 1. - A aprendizagem de línguas

A partir do momento em que nascemos aprendemos uma língua, a língua materna. O ser humano é dotado de inteligência com pré-disposição para a aprendizagem, seja ela feita por capacidade inata ou por imitação; como ser social, é dotado da capacidade de observação e reprodução num contexto interativo.

Várias são as perspetivas sobre a forma como a língua materna é adquirida e desenvolvida. Apresenta-se em primeiro lugar a perspetiva inatista/generativista: “que postula que a criança descobre a gramática da língua a que é exposta em virtude da capacidade geneticamente herdada para a linguagem, materializada na existência de mecanismos inatos da mente;” (Sim-Sim, 2017, p. 25 e 26), além disso um dos argumentos a favor desta perspetiva é a de que a criança consegue adquirir a linguagem rapidamente, mesmo com exposição limitada e que não se trata apenas de imitação, mas de aplicação de regras complexas intuitivamente. Em segundo lugar, e quase como oposição à perspetiva inatista: “nature versus nurture” (Sim-Sim, 2017, p. 8), há a perspetiva comportamentalista que defende que a criança aprende a comunicar ao imitar primeiro os sons e depois as respostas verbais que ouve dos adultos com quem interage no dia a dia: “Em síntese, a tese de Skinner é a de que a linguagem humana é um comportamento comunicativo aprendido pela criança e essa aprendizagem depende essencialmente de fatores externos ao próprio sujeito,” (Sim-Sim, 2017, p. 8). Em terceiro lugar há a perspetiva cognitivista “que sustenta que as capacidades cognitivas determinam a aquisição da linguagem e essas capacidades têm as suas raízes em mecanismos sensório-motores, mais profundos do que os mecanismos linguísticos e só o funcionamento da inteligência, leia-se funcionamento cognitivo, é hereditário;” (Sim-Sim, 2017, p. 26), ou seja, a criança, em primeiro lugar, deve desenvolver as suas estruturas mentais para entender determinados conceitos e só depois poder ser capaz de expressá-los linguisticamente. Por fim, há a perspetiva interativa que defende que “a linguagem é biológica e social e que o processo de desenvolvimento da linguagem é influenciado pela interação da criança com os falantes que a rodeiam.” (Sim-Sim, 2017, p. 26), ou seja, a aquisição da língua materna é um processo social e colaborativo, conseguido através da interação da criança com os seus pares e os adultos do seu quotidiano. Não obstante a apresentação dessas diferentes perspetivas sobre a aquisição da língua, podemos afirmar que a aquisição de uma língua, quer seja por processo natural, quer seja por um processo

de aprendizagem, é aquilo que nos define como seres humanos e que nos diferencia de todas as restantes espécies.

Tendo em conta que ao ingressar na escola, os alunos já têm um conhecimento básico da sua língua materna, o ensino mais específico desta língua passa pelo aprofundamento e aperfeiçoamento de determinadas capacidades (oralidade) e a introdução e exploração de outras (leitura, escrita e gramática). Assim, recorre-se, de uma forma geral, ao ensino tradicional da língua materna, na qual se pratica a leitura, compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos, nos domínios da Educação Literária e da Leitura; também se promove debates e apresentações de diferentes tipos, no domínio da Oralidade e, por fim, o estudo das regras gramaticais e ortográficas de uma forma gradual (das mais simples às mais complexas), pondo-as depois em prática ao aplicá-las na produção de textos, nos domínios da Gramática e da Escrita. No que concerne a este tipo de ensino, Niza et al. (2011) afirmam que:

Investigações cada vez mais consistentes e sustentadas pelo sucesso das aprendizagens confirmam que cabe ao professor a criação de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas.

A consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade. (p. 12)

Não obstante, o ensino de uma língua, mesmo sendo a materna, enfrenta os seus desafios, tais como as dificuldades que os alunos têm em apreender as diferenças entre a língua falada e a escrita. De acordo com estudos realizados por Carraher, Nunes e Lemle (citados em Nobile & Barrera, 2009, p. 41), alguns erros cometidos por alunos podem ser classificados em categorias. Os erros cometidos pelas turmas visadas neste relatório correspondiam a “Erros de transcrição da fala: ocorrem quando a criança escreve a palavra como a pronúncia (...) por desconhecimento das diferenças entre língua oral e língua escrita.” (Nobile & Barrera, 2009, p. 41). Este tipo de erro manifestou-se na formulação incorreta das formas verbais, tais como “tá” em vez de “está”, por exemplo. Além destes, há os “Erros por desconhecimento das regras contextuais: ocorrem quando a criança deixa de considerar a posição de uma letra ou unidade sonora em relação a outras, como quando escreve “pasarinho”, por desconhecimento de que a letra s entre

vogais tem o som de /z/” (Nobile & Barrera, 2009, p. 41). Por fim, os “Erros na marcação da nasalização: caracterizam-se pela não diferenciação entre vogais nasais e orais,” (Nobile & Barrera, 2009, p. 41). Este tipo de confusão era cometido em quase todas as formas verbais na 3ª pessoa do plural, que deveria apresentar a terminação -am, mas era escrito com a terminação -ão, como por exemplo, “terminaram” era escrito “terminarão” ou “foram” era escrito como “forão”, etc.

No que concerne às línguas estrangeiras, só quando ingressamos na escola passamos a conhecê-las de uma forma mais científica. Ao longo da história, o ensino acadêmico das línguas viu diferentes métodos ou abordagens no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Para indicar algumas, podemos apontar o Método Gramática-Tradução que, como o próprio nome indica, assenta essencialmente no ensino sistemático das regras gramaticais e no uso destas regras na tradução de frases e textos. É um método que reduz ao máximo a interação oral dos alunos, pois o foco é a leitura e a escrita, e a mobilização de vocabulário é feita através da memorização, listas de palavras e o estudo do dicionário sempre com recurso à língua materna, pois o único intuito é de se fazer uma tradução. “It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory.” (Richards & Rogers, 2001, p. 7). Depois apresenta-se a abordagem comunicativa, cujas características principais são o foco na interação oral, tudo é ensinado oralmente antes de ser vertido em forma escrita; a língua usada na aula é somente a língua visada; o vocabulário é introduzido e praticado em situações reais e, portanto, o seu uso apresenta-se como funcional; as regras gramaticais são introduzidas de forma gradual, ou seja, do mais simples ao mais complexo, e a leitura e a escrita são introduzidas só depois de os alunos terem conhecimento lexical e gramatical suficiente. Ainda a respeito desta abordagem: “(...) the impact of the Oral Approach has been long-lasting, and it has shaped the design of many widely used EFL/ESL textbooks and courses, including many still being used today” (Richards & Rodgers, 2001, p. 36). Por fim, refira-se o Método Audiolingual, no qual “Audiolinguists demanded a complete reorientation of the foreign language curriculum. Like the nineteenth-century reformers, they advocated a return to speech-based instruction with the primary objective of oral proficiency and dismissed the study of grammar or literature as the goal of foreign language teaching.” (Richards & Rogers, 2001, p. 58), o que equivale a dizer que as suas principais características passavam pela repetição de estruturas frásicas com o intuito da sua memorização correta; para tal, era apresentada a forma oral para depois se passar à

forma escrita; o ensino da gramática é expositivo e explora-se o aspeto cultural da língua visada.

Atualmente, o ensino em específico da língua estrangeira inglesa tem como objetivo geral ensinar a língua como meio de comunicar em contexto global. Assim sendo, recorre-se à abordagem comunicativa, pois o foco das aprendizagens centra-se na compreensão, interação e produção oral e escrita. Verificamos que de uma forma geral as aulas são totalmente focadas e centradas no uso e na exploração dos manuais. Por sua vez, os manuais estão organizados por *Units*, às quais são atribuídos temas e estes são o fio condutor para a introdução e o desenvolvimento dos conhecimentos. Porém, muitos autores, como Lynne Cameron (2001), sustentam que os professores não devem limitar o processo de ensino ao manual.

Many course books use topics or themes to structure their units, although this is often a superficial covering for a grammatical or functional sequencing. The title of a unit, such as ‘Pets’ or ‘My Family’, can be treated like a theme, and adopting a theme-based approach can extend teaching and learning beyond the confines of the text book. (Cameron, 2001, p. 184)

Não obstante, a exploração do tema é feita através de atividades de trabalho de grupo ou de pares que incentivam a interação constante dos alunos entre si, criando, ainda que de uma forma artificial, a simulação de situações realistas, como um diálogo amigável sobre a família ou a casa onde vive, etc. Para o efeito, os conteúdos gramaticais introduzidos são de carácter prático ou funcional, como por exemplo, a introdução dos adjetivos é feita na *Unit* da descrição física/vestuário. Além disso, muitas vezes o ensino é baseado na atribuição de tarefas (*Task Based Learning*), o que é propício ao uso de temas como fio condutor ao ensino. Isto é outro aspeto referido por Cameron (2011):

A further variation on theme-based teaching is an ‘activity-based’ approach, for example that developed by Vale and Feunteun (1995). In this approach, an overarching theme links the content of a lesson, and learning of language takes place as children participate in a range of activities on the theme, such as sorting, measuring and playing games. (p. 182)

Outra dimensão não menos importante do processo do ensino de uma língua estrangeira é a Interculturalidade. Nas Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018) apresenta-se a intenção de haver a “construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela

cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo” (p. 1). Portanto, o aspeto intercultural é fundamental, não só para o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também para o desenvolvimento de cultura do mundo que os rodeia e que está cada vez mais interligado. Como Byram et al. (2002) afirmam:

Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience. (p. 10)

Há diferentes abordagens a adotar para um ensino intercultural das línguas. Em primeiro lugar, o uso de materiais autênticos, como vídeos, músicas e textos (artigos de jornal, revistas, etc) e histórias tradicionais que refletem a cultura do país-alvo. Além disso, a promoção de debates e discussões sobre valores, costumes e práticas culturais do país-alvo em contraste ou à semelhança da cultura de origem ou até mesmo a organização de projetos interativos baseados em pesquisa sobre tradições, culinária, festas, literatura ou história dos países que falam a língua-alvo. Atualmente, as redes sociais proporcionam oportunidades de exploração infindáveis. Todos estes exemplos desenvolvem o relativismo cultural e cabe ao professor apelar à empatia cultural para evitar julgamentos etnocêntricos. Portanto, “The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country.” (Byram et al., 2002, p. 13).

Tal como na língua materna, também os alunos encontram inúmeras dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para dar alguns exemplos, destaque-se a pronúncia de sons inexistentes no português como o “th” em palavras como “think” ou “the”, os chamados “false friends” como o “pretend” que em inglês quer dizer ‘fingir’, mas em português corresponde ao verbo ‘pretender’, e a conjugação dos verbos, que coloca muitas dificuldades aos alunos, apesar de aqueles apresentarem uma conjugação mais simples na língua inglesa do que na portuguesa.

Deste modo, vimos que a língua materna é, em primeiro lugar, adquirida de uma forma natural e depois os seus componentes mais específicos são desenvolvidos de forma gradual na escola. Quanto às línguas estrangeiras, se não passam pelo processo natural de aquisição, são exclusivamente estudadas e desenvolvidas num ambiente académico. Não obstante, o ensino de uma língua em específico, seja a materna, seja uma estrangeira,

envolve a introdução, o desenvolvimento, a exploração e a sistematização de várias componentes linguísticas de forma integrante e envolvente entre si. Estas componentes são a Gramática, o Vocabulário, a Pronúncia, as Competências de Leitura e de Escrita e as Competências de Compreensão e de Produção Oral.

## **2. - A aprendizagem do português e do inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Tal como encontramos no documento das Aprendizagens Essenciais para o 2.º Ciclo do Ensino Básico de Português (Ministério da Educação, 2018): “É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento).” (p. 1 e 2). Assim sendo, na aprendizagem da língua materna, o foco é desenvolver competências avançadas a nível das competências da oralidade através de apresentações, leituras em voz alta e discussões; da leitura e compreensão de textos literários e informativos; da produção escrita através da redação de textos narrativos, descritivos e de opinião; da gramática e vocabulário com o reforço das estruturas básicas da língua e da ampliação lexical; e da educação literária com o incentivo do uso da leitura para promover o pensamento crítico e a criatividade, uma vez que os alunos já adquiriram as competências básicas de comunicação. Toda esta aprendizagem passa pelo desenvolvimento da capacidade de leitura, compreensão e análise de textos; pelo desenvolvimento do pensamento crítico e a argumentação; pela consolidação das capacidades dos alunos ao relacionar competências como a de leitura e de escrita ao enriquecer o vocabulário e aperfeiçoar o uso da gramática ao introduzir e explorar de uma forma gradual as suas regras; e pelo desenvolvimento da escrita através da produção com coerência e coesão de diferentes tipos de texto, para que os alunos desenvolvam habilidades de diversos registos da língua. Além disso, verifica-se que a leitura e a escrita estão ligadas entre si, uma vez que a atividade de escrita permite a melhoria da leitura, como se demonstra também no documento das Aprendizagens Essenciais de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018):

No domínio da escrita, é esperado que, no final do 2.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica. O conhecimento gramatical dos alunos, no final deste ciclo de ensino, deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua. (p.3)

Por fim, o ensino da língua materna passa pela valorização da nossa literatura (Educação Literária). A introdução e a exploração de textos literários de diferentes tipos (narrativos, dramáticos e líricos), tanto portugueses como estrangeiros, desenvolve as capacidades de compreensão, interpretação e apreensão cultural dos mesmos. Ao mesmo tempo, a apresentação de diferentes tipos de textos, ou seja, histórias, pretende suscitar a motivação para a constante aprendizagem e leitura, tornando esta última assim num gosto e hábito de vida. Além disso, no nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade crítica, expondo as suas próprias experiências, valores e vivências, tendo como ponto de partida as ideias, os conflitos e os problemas apresentados nos textos literários, provocando assim emoções de diferentes tipos. Outro aspeto do domínio da Educação Literária, segundo o documento das Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018), é que sendo o texto literário o objeto visado, os alunos devem proceder à “compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua”, utilizando como recurso os restantes domínios: Oralidade, Leitura, Escrita e a Gramática.

De acordo com Azevedo (2014),

De facto, proporcionando à criança, que inicia a escolaridade, um importante e significativo *input* linguístico (avaliável quer em termos de vocabulário quer em termos de estruturas sintáticas), os textos literários permitem igualmente o desenvolvimento de contextos para a partilha de experiências, além de criarem oportunidades para usos reais e significativos da linguagem. (p. 39)

Atualmente, a prática pedagógica no ensino do português como língua materna adota uma abordagem ativa, ou seja, para além da leitura e interpretação de textos, da análise gramatical de textos e da produção de textos, recorre-se ao uso de métodos lúdicos e participativos, tais como jogos, músicas, histórias e dramatizações. As músicas são sempre motivo de animação e bem recebidas pelos alunos, especialmente se são o que eles consideram de atuais. Já a dramatização depende da ‘personalidade’ dos alunos da turma, ou seja, nem todos os alunos encaram o desafio de representar com agrado e vontade. Quanto às histórias, que é o tema central deste relatório, sabemos que os alunos em geral gostam de ouvi-las, especialmente quando a leitura é dinâmica. Esta estratégia será abordada com mais atenção e pormenor no ponto seguinte deste trabalho. Em termos de jogos, a adaptação de jogos tradicionais para o tema que está a ser abordado é sempre interessante, como por exemplo adaptar o ‘Jogo da Glória’ em tabuleiro com o tema dos verbos ou mesmo organizar um jogo do ‘lencinho’ que é para ser realizado no exterior e

atribuir nomes coletivos aos alunos em vez de números. No entanto, o facto de os alunos possuírem tablets (particularmente os alunos de 5.º ano) pode ser um fator incentivador à escolha de mobilizar conhecimentos por meio de jogos digitais como o Kahoot! Na descrição da implementação da prática docente neste relatório houve algumas ocasiões em que este foi um recurso utilizado pela professora estagiária e os resultados foram positivos. Há inúmeros estudos que advogam o uso de jogos no processo de aprendizagem, tendo em conta a era digital na qual vivemos. Ana Carvalho (2016) resume de forma simples esta ideia: “Os jogos digitais exigem do jogador atenção, memória, tomada de decisão, destrezas cognitivas e motoras, persistência, saber lidar com o fracasso e o sucesso. Mas também ajudam a desenvolver essas capacidades no jogador.” (p. 116).

Atentando de novo no documento das Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018), a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira está organizada por domínios visando o desenvolvimento de competências comunicativas, interculturais e estratégicas. Para o nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino da língua inglesa, tem como principais objetivos que os alunos alcancem os níveis A1-A2 referentes ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*; que sejam capazes de compreender e utilizar corretamente expressões básicas de comunicação e fomentar o interesse por outras culturas, promovendo uma perspetiva intercultural às aulas.

No que concerne à competência comunicativa, esta divide-se por objetivos de compreensão oral e escrita; interação oral e escrita, e produção oral e escrita. Neste sentido, o foco é desenvolver as quatro principais capacidades/*skills*: a oralidade na sua compreensão/*listening* e na sua expressão/*speaking*; a leitura/*reading* e a escrita/*writing*. Isto é feito através da introdução gradual de conteúdos lexicais e gramaticais de acordo com determinados temas que fazem parte do quotidiano e dos interesses dos alunos. O maior desafio encontrado no processo de ensino desta competência é o acesso limitado à língua que os alunos têm, pois não é o idioma utilizado no seu quotidiano e a sua prática tem de ser aplicada de forma artificial em contexto de sala de aula. Consequentemente, a metodologia de ensino mais focada é a abordagem comunicativa, na qual se enfatiza a utilização prática da língua, promovendo contextos autênticos de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação), no que concerne ao ensino das línguas estrangeiras e mais especificamente para o 2.º Ciclo do Ensino Básico:

No 2.º ciclo, e muito particularmente no 5.º ano, é indispensável manter projectos significativos e formas de trabalho que mobilizem de modo produtivo a energia e o interesse dos aprendentes, nomeadamente simulações, dramatizações, actividades lúdicas que proporcionem usos de língua como formas de agir e de interagir. (p. 41)

Os professores devem, portanto, proporcionar aos alunos exercícios de interação oral como o ‘role-play’, diálogos simples entre pares e descrições curtas; e também exercícios de interação escrita como o preenchimento de formulários, a troca de emails ou de conversação em chats, que são práticas de situações reais do quotidiano dos alunos. Muitas situações da vida irão exigir a comunicação por escrito, como e-mails e trabalhos académicos. Ao aprimorar estas capacidades, os alunos preparam-se para diversos contextos onde a proficiência escrita em inglês é essencial. “Text chatting is another important technical method for developing writing ability. It provides an on-line and quick tool for writing and expressing thoughts, transferring ideas, and responding instantaneously with the other side writer.” (Nomass, 2013, p. 114). Além disso, o professor deve integrar também jogos de diferentes tipos, como foi supramencionado. Jogos educativos, plataformas digitais e metodologias de *gamification* têm sido cada vez mais usados para tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

Atualmente, a metodologia de ensino mais utilizada é a *Task-Based Language Teaching*. Esta assenta na atribuição de tarefas comunicativas reais (por exemplo, fazer uma apresentação) para desenvolver competências linguísticas. A tarefa é atribuída no início da aula (criar e apresentar uma ementa), a turma é depois organizada em grupos (pares ou mais) e é depois dado aos grupos tempo, espaço e apoio (da parte do professor) para preparar a apresentação da tarefa. É uma metodologia que promove o uso da língua em contextos reais, melhora a motivação e desenvolve habilidades práticas. Nunan 2004, aponta diversas vantagens no uso da TBLT:

Pedagogically, task-based language teaching has strengthened the following principles and practices:

- A needs-based approach to content selection.
- An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
- The introduction of authentic texts into the learning situation.
- The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.
- An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.

- The linking of classroom language learning with language use outside the classroom. (p. 1)

A competência intercultural centra-se no reconhecimento de realidades culturais distintas. Introduzir e explorar os aspetos das culturas anglófonas é fundamental para uma aprendizagem e compreensão completa da língua. Não raras vezes, a componente cultural atribui sentido à aprendizagem da língua e contribui para a memorização de aspetos fundamentais. A respeito disso, O'Connell (2009) diz-nos:

The role of the language teacher as a carrier of cultural messages is central to certain understandings of language teaching. Implicit in the concept is that the culture and values that underpin a language cannot be divorced from the language itself, and that an appreciation of certain key cultural concepts are required for a true understanding of the language being learnt. (p. 11)

A competência estratégica tem como objetivos proporcionar aos alunos oportunidades de pôr em prática as competências adquiridas: a comunicativa e a intercultural. Segundo o documento das Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018), além de comunicar eficazmente em contexto e trabalhar e colaborar em pares ou pequenos grupos, os alunos devem também utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto, aprender a pensar criticamente, relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto e ainda aprender a regular o seu processo de aprendizagem, e deste modo desenvolver capacidades de autoanálise, cooperação e empatia para com os colegas.

Para o ensino de ambas as línguas aqui referidas, há aspetos que se assemelham, como por exemplo os instrumentos de avaliação são os mesmos. A avaliação baseia-se, por um lado, numa abordagem formativa e contínua, com foco na evolução das competências dos alunos e para tal, o professor propõe diversos tipos de trabalhos, de apresentações, de projetos, de fichas de leitura e produção escrita. Por outro lado, numa avaliação sumativa com a apresentação de testes escritos e orais. No primeiro caso, esta avaliação é feita de forma sistemática e em contexto de aula. Os alunos são constantemente avaliados pelo seu desempenho e capacidade de completar determinadas tarefas ao longo do ano letivo. No caso da língua materna, as apresentações orais, os projetos de leitura extensa, as respostas corretas em aula e a produção dos diferentes tipos de texto são os principais fatores para a avaliação formativa. No caso da língua estrangeira, a avaliação do progresso dos alunos é baseada em tarefas práticas, como apresentações, a participação ativa e correta em aula e redações curtas, que refletem a

aplicação da língua em situações do dia a dia, favorecendo um acompanhamento contínuo do desenvolvimento das competências linguísticas. No segundo caso, ambas as línguas se aproximam, pois, os testes procuram avaliar a Oralidade (compreensão), a Leitura (interpretação), a Escrita, a Gramática (use of language, no caso do inglês). Só difere na avaliação da Educação Literária no caso da língua portuguesa.

Como em todas as disciplinas, os desafios são de grande importância e têm grande influência no decorrer e fluir das aulas. A necessidade de haver diferenciação pedagógica, por causa da existência de turmas heterogêneas, que exigem estratégias inclusivas para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem. No contexto de sala de aula, esta realidade tem um grande impacto tanto na própria mobilização dos conhecimentos como na motivação de alguns alunos. Por um lado, os alunos com melhor desempenho escolar podem ficar desmotivados por se estar a avançar a um ritmo demasiado lento; por outro lado, os alunos com desempenho mais fraco podem também se sentir desmotivados por se sentirem responsáveis pelo ritmo mais lento das aulas.

Além disso, no 2.º ciclo, há possibilidade de haver uma conexão com outras disciplinas, ou seja, uma integração das línguas com outras áreas do conhecimento. Por exemplo, uma relação do português com disciplinas como a cidadania e a história. Aliás, a disciplina de história, geografia e cultura dos açores já é uma disciplina transversal a todas as outras, no entanto, verifica-se uma maior colaboração da parte dos professores de português pela integração dos conhecimentos da referida disciplina no seu plano de atividades. No caso do inglês, poderia haver uma tentativa de uso de conteúdos das disciplinas de ciências ou geografia como aprendizagem interdisciplinar.

Portanto, o ensino do inglês como língua estrangeira e do português como língua materna são contextos complementares, embora com abordagens distintas. O ensino do inglês pretende proporcionar fluência e funcionalidade, enquanto o ensino do português visa aprimorar o domínio da língua materna, especialmente para usos formais e académicos.

### **3. - A Importância de Contar Histórias e o Storytelling como estratégia pedagógica**

“Contar histórias sempre foi uma forma de transmitir conceitos, valores, ideias e imagens sobre o mundo e as experiências humanas” (Valença & Tostes, 2019. p. 222), ou seja, as histórias fizeram parte da nossa vida quotidiana, social e familiar desde sempre. Surgem em forma de lengalengas, ladainhas, adivinhas, depois lendas, contos tradicionais e por fim nos diferentes géneros literários que existem. Assim, a nossa ligação às

diferentes formas de contar histórias evolui e acompanha-nos no nosso crescimento intelectual e literário.

O Storytelling é uma estratégia poderosa para a mobilização de conhecimentos na aprendizagem das línguas. Tal como nos diz Brewster et al. (1992), o Storytelling contém ingredientes cruciais à aprendizagem com sucesso das línguas, pois inclui:

- Input of authentic language so that children are exposed to the true complexities and richness of the language in order to work out meaning, and how language works through opportunities to experiment and hypothesise.
- Memorable, child-centred contexts from which language arises naturally so language is a means to an end, rather than an end in itself.
- Interesting and enjoyable content or themes which are motivating and develop positive attitudes.
- Opportunities to learn other things in addition to language through linking work with other areas of the curriculum. This also involves developing appreciation of literature. (pp. 192-193)

Esta ligação com o contar histórias e os seus efeitos no desenvolvimento humano aplica-se tanto à língua materna como a qualquer língua estrangeira. Como nos diz Maley (1995):

Clearly the power exerted by stories in the mother tongue has a similar potency in foreign language learning. They have a universal, archetypal appeal. Stories are comfortingly familiar; there is a ‘grammar’ of stories which can be followed by children even if they do not understand every word. They allow for the natural and enjoyable repetition of words and phrases. At the same time they offer opportunities for inventive variations through relating the stories to the learners’ own lives and imaginations. They virtually solve the ‘problem’ of motivation at a stroke. And they offer multiple possibilities for spin-off activities involving visual, tactile, and dramatic elements.” (p.7)

Aqui o autor aponta de forma elegante e sucinta o poder da narrativa. As histórias, e/ou o Storytelling, permitem aos alunos sensações de conforto e de motivação e ao mesmo tempo facilitam o domínio da língua. Além disso, como ainda nos aponta Maley (1995), há uma “gramática” nas histórias que os alunos acompanham instintivamente e assim consegue-se encontrar no Storytelling uma estratégia de familiarização com os mecanismos internos de uma língua, quer seja na língua materna, promovendo o interesse e a motivação dos alunos em novas descobertas ao mesmo tempo que se desenvolvem ainda mais as capacidades já adquiridas, quer seja numa língua estrangeira, ao envolver

os alunos na sua aprendizagem de uma forma criativa e motivacional através do contar de histórias e ao mesmo tempo desenvolvendo as capacidades linguístico-comunicativas daquela língua. O Storytelling ainda permite tudo isto ao possibilitar a realização de atividades paralelas que fomentam a criatividade e o aprofundamento de conhecimentos.

Como afirmam Souza et al. (2011), contar histórias:

(...) é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. (p. 237)

O Storytelling também promove conexões emocionais e aumenta os níveis de atividade cerebral, o que facilita a memorização e a assimilação de conteúdos. Na opinião de Valença et al. (2019), a utilização de narrativas em sala de aula, especialmente se forem bem estruturadas e contextualizadas, ajuda a prender a atenção dos alunos e torna a aprendizagem mais significativa: “Além disso, em um contexto de aprendizado ativo, a capacidade de retenção da aprendizagem em longo termo aumenta, pois a memória constituída é dotada de diversos recursos de imagem, problematização, opinião, conceitos e participação na narrativa,” (p. 235) o que também permite abordar conteúdos de forma interdisciplinar, proporcionando uma aprendizagem contextualizada e integradora. O Storytelling pode ser utilizada como ferramenta para introduzir conteúdos de maneira mais dinâmica e atrativa, criando pontes entre conhecimentos teóricos e experiências práticas dos alunos.

Ademais, a exposição dos alunos à literatura infantojuvenil permite um melhor domínio da língua para promover o seu uso mais complexo e elaborado. Diz-nos Allen, citado por Azevedo, que “Nesta perspectiva, o contacto ativo com textos literários assegura ao sujeito um mais profícuo conhecimento dos mecanismos retórico-pragmáticos de funcionamento da língua, expandindo a sua competência comunicativa” (Azevedo, 2014, p.39).

Assim, o Storytelling como estratégia de aprendizagem permite às mentes mais jovens, como no caso do contexto em que decorreu este estágio, fazer ligações entre as obras de literatura e do fantástico com situações da vida real, desenvolvendo assim capacidades de resolução de problemas. Ademais, as histórias facilitam a receção e o processamento de informação. Este método simplifica o processo educacional na aquisição de novos conhecimentos inerentes à aprendizagem de línguas, tais como a

compreensão e produção escrita, a compreensão da leitura, bem como a interpretação, a literacia, a produção oral, a imaginação, a criatividade e o pensamento criativo, e tudo isto acontece porque os alunos se sentem mais envolvidos em todo o processo da aprendizagem e não como meros recetores de informação. Por outro lado, o contar e o escutar histórias permite-nos rever a nós próprios nas situações contadas e, é por isso, que os alunos conseguem facilmente recontar uma história que lhes é contada e também recordar os assuntos abordados no seguimento dela. De novo Valença et al. (2019) defendem “a contribuição que o storytelling oferece para sustentar conceitos abstratos e/ou complexos, aproximando-os da audiência e de sua realidade e contexto social.” (p. 234).

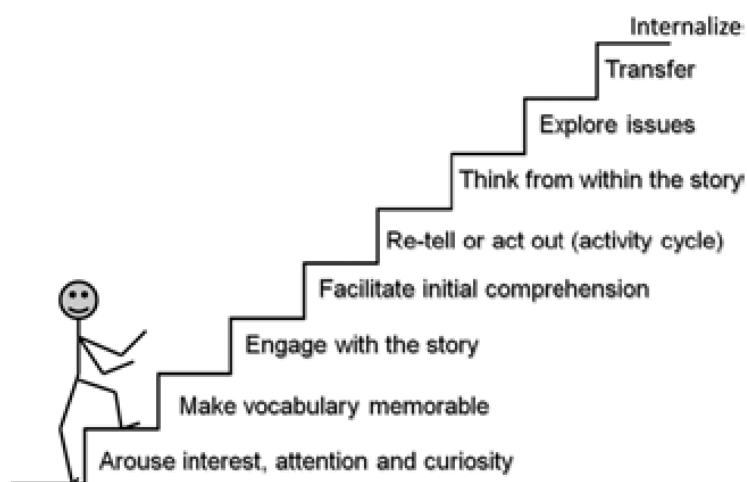
O Storytelling, na sua aceção ou tradução mais imediata significa contar histórias. Quando as crianças ouvem histórias desde muito cedo, criam um hábito que lhes incute um certo conforto e prazer ao ouvi-las. O psicólogo Lev Vygotsky defende que o uso de histórias é uma poderosa técnica para ensinar conceitos complexos e que o Storytelling, a par com o uso de jogos, são um importante recurso na estimulação da interação social e da mediação cultural. Vygotsky destaca também a imaginação como parte essencial do desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, a prática de contar histórias nos primeiros anos escolares é vista como uma forma de mediação entre professor e aluno, ao criar e promover contextos que estimulam a aprendizagem.

Não obstante, sabemos que o Storytelling engloba muito mais do que o simples contar uma história. Há um lado performativo que lhe está intrínseco, pois ao contar uma história o contador deve fazê-lo de forma que capte a atenção dos que a escutam para que se lhes seja memorável e educativo. No fundo, o Storytelling é um ato complexo de comunicação: “Performance and storytelling name the actual doing of communication; they refer to the exercise of linguistic and communicative competence, the practice of behavior and speech acts, the work of habit and discipline.” (Peterson, 2009, p.1). Numa primeira fase, o aspeto performativo parte do professor, enquanto ele se dirige à turma no ato de leitura ou conto da história. Assim, ao adotar esta estratégia, o professor deve encarnar o papel de contador de histórias. Existem muitas formas de enriquecer o ato de contar histórias, passando por adotar uma postura dramática (aplicando variações de ritmo, entoação, volume, pausas dramáticas, aspirações e até mesmo suspiros) representativa da história; gestos e expressões faciais exageradas dependendo da idade dos alunos e da própria história; e até mesmo a caracterização, quer seja com acessórios ou mesmo fantoches, quer seja com uma indumentária apropriada. Além disso, o tipo de

história escolhida é um fator muito importante para a implementação desta estratégia. Para os alunos mais novos (Pré Escolar e 1.º ciclo do ensino básico) quanto mais repetitivo e interativo for, melhor, e deve-se aproveitar todo o discurso direto presente na história para brincar com as personagens, fazer vozes diferentes de modo a captar a atenção e proporcionar aos alunos uma experiência além de divertida, diferente e sobretudo memorável. Para os alunos de 2.º Ciclo do Ensino Básico, como ainda se encontram próximos da infância, os alunos de 5.º ano, especialmente, ainda se deixam encantar e levar nos acontecimentos da história e ainda são capazes de apreciar uma leitura dinâmica por parte de um adulto. Bland (2015), citando Dagarin Fojkar, Skela and Kovac̆ (2013, p. 26) diz que ‘telling a story should be used more often in the young learner classroom, as it offers a shared social experience and creates a relaxed classroom atmosphere. Furthermore, it is easier to verify pupils’ understanding of a story while telling the story, and it is also easier to adapt the language or speed of delivery’. Ainda Bland (2015, citando Read, 2008, p. 7) afirma que no uso do Storytelling deve-se seguir nove passos (Figura 1). Apresenta-se de seguida uma imagem que os sistematiza de forma sucinta e clara:

### Figura 1

*Exploração de histórias em nove passos*



Fonte: Read, 2008, p.7

Bland (2015) explica que “This approach [...] emphasizes that storytelling is a method that involves recycling over several lessons, allowing the children to participate while the teacher supports their contribution by recasting when necessary – remodelling their language in well-formed language chunks.” (p. 192-193). Assim, para o primeiro

passo, que é suscitar interesse, atenção e curiosidade, pode-se solicitar algum conhecimento prévio que os alunos possam ter sobre o tema da história, como por exemplo se a história falar sobre abelhas, o professor pode perguntar sobre que conhecimentos têm sobre elas; o segundo passo, facilitar a memorização do vocabulário, pode ser feito através do recurso a uma imagem (desenhada ou projetada); o terceiro passo, envolvê-los na história, pode ser feita através da repetição de um determinado som ou frase para os mais pequenos (se a história proporcionar) ou, se forem alunos maiores, simplesmente, levá-los a simpatizar com uma personagem ou situação; o quarto passo, facilitar a primeira compreensão, a primeira leitura deve ser bem compreendida; o quinto passo, recontar a história, para os mais pequenos deve ser o professor a fazê-lo, mas para níveis a partir do 2.º Ciclo, espera-se que os alunos sejam capazes de o fazer; o sexto passo, a interpretação da história, para os alunos maiores deve ser feita na língua alvo, ou pelo menos encorajado; o sétimo passo, explorar particularidades, o professor deve explorar símbolos, sinais, aspetos culturais ou a moral que se encontre na história com os alunos; o oitavo passo, transferência de competências, o professor pode aproveitar para utilizar o mote da história para solicitar uma tarefa de outro teor, como a escrita; e o nono passo, interiorizar, ou seja, aproveitar para rever de uma forma divertida vocabulário e conceitos importantes da história.

Vivemos numa era digital em que a imagem tem uma importância extrema para o ser humano em geral e para as crianças e jovens em particular. As imagens são importantes para as crianças. Elas são uma fonte de aprendizagem de qualquer língua, pois são elas que ilustram as coisas que de mais comum todos os países têm e, com o auxílio do professor/adulto, ensinam-nos as palavras nas mais diversas línguas. Em relação aos jovens, se pedirmos a um jovem que nos mostre o álbum de fotografias do seu telemóvel, seguramente iremos encontrar centenas de fotografias, das mais variadas coisas e pessoas. É por isso que, atualmente, muitos professores procuram integrar os conhecimentos académicos com o uso das tecnologias, como forma de melhorar o desempenho dos seus alunos e ao mesmo tempo criar e utilizar novos métodos e técnicas de ensino. Uma destas estratégias é o Digital Storytelling.

Digital storytelling is an innovative method that uses various digital tools, such as images, audio files, videos, and interactive features, to create compelling stories—a perfect combination of technology and artistry that engages learners in a creative yet informative way during the language learning process. (Barua, 2023, p. 25)

Tal como o Storytelling referido anteriormente, também o Digital Storytelling tem um impacto positivo na aprendizagem das línguas. Há estudos que indicam que o Digital Storytelling permite um desenvolvimento mais completo das áreas de competências de oralidade, escrita, escuta ativa e leitura, pois os alunos utilizam áudios e vídeos. Além disso, o desenvolvimento do pensamento criativo e a capacidade de resolução de problemas são outras vantagens do Digital Storytelling, além de ser um meio eficaz para avaliação formativa e também sumativa. É uma técnica que permite um entendimento mais profundo da língua e a aplicação mais correta dos conceitos linguísticos, pois o professor pode solicitar aos alunos a construir histórias. Barua (2023) sustenta que,

There is a correlation between adopting digital storytelling strategies in linguistics-focused educational settings and improved learning outcomes. The use of multimedia forms from text formatting and audio-visual features, these techniques promoted both learner involvement levels during learning activities, including collaborative methods. (...) Experimenting with digitally mediated learning techniques in the course material has revealed increased learner motivation, boosting academic success. Multitasking, for instance, becomes a fundamental skill as proficient skills like speaking, writing, and listening are developed. (p. 37)

O professor não só tem um papel fulcral no ensino de qualquer disciplina, como é o principal interveniente em todo o processo de aprendizagem dos alunos. É o professor que tem a responsabilidade de se manter devidamente formado e atualizado em todos os aspetos que envolvem a lecionação da sua disciplina e dos acontecimentos do mundo, tem a responsabilidade de pesquisar devidamente todos os conhecimentos que pretende introduzir, mobilizar e avaliar e também a melhor forma de os explorar, utilizando métodos, técnicas, estratégias e recursos cada vez mais atuais e personalizados aos alunos que se lhe apresentam em cada ano letivo.

O professor tem um papel fundamental na formação não só académica dos seus alunos, como também social e individual de cada um. O professor de línguas tem uma responsabilidade acrescida, pois o ensino de línguas não se resume à gramática e à estrutura e de abranger as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, também inclui a capacidade de se comunicar de forma apropriada em diferentes contextos. O professor ajuda os alunos a desenvolver essas competências para que possam usar a língua de maneira eficiente e eficaz, de forma cívica e intencional. Harmer (2015) afirma que “It is the quality of what we say that really counts. As to when we say it, that depends on how

it fits in with the need for students to get production opportunities and all the other myriad aspects of the curriculum.” (p. 118).

Ele orienta o processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo o pensamento crítico. Esta orientação pode levar o professor a assumir papéis diferentes de acordo com as necessidades da turma no momento. Harmer (2015) aponta cinco posturas diferentes, a saber: *controller* (que procura transmitir informação para os alunos e que lidera todos os aspetos dos exercícios), *prompter* (que ajuda os alunos de forma discreta em situações em que o aluno deveria tomar controle da situação), *participant* (que participa nas atividades com os alunos, como por exemplo em debates, sem impor a sua autoridade de forma demasiado assertiva), *resource* (que é um apoio ou auxílio para os alunos, sem no entanto fazer com que os alunos se tornem demasiado dependentes dessa ajuda), *tutor* (é uma combinação de *prompter e resource*). Harmer (2015) “What we can say, with certainty, is that we need to be able to switch between the various roles we have described here, judging when it is appropriate to use one or other of them.” (p. 111).

Além disso, especialmente nesta fase de pré-adolescência na qual os alunos começam a passar por grandes transformações emocionais e sociais, o professor deve desempenhar o papel de mediador na gestão de conflitos e ajudar os alunos a desenvolver boas práticas de convivência em grupo e aceitação e respeito às diferenças. Brown (2007) adverte que:

Your role as a ‘critical pedagogue’ serves to highlight the fact that you are not merely a language teacher. You are much more than that. You are an agent for change in a world in desperate need of change: change from competition to cooperation, from powerlessness to empowerment, from conflict to resolution, from prejudice to understanding. (p. 445)

Nesta fase de vida dos alunos, é também importante orientá-los para uma maior autonomia, organização e responsabilidade pelos seus estudos, o que irá facilitar a sua vida académica e social. O professor deve estimular o pensamento crítico e criativo dos seus alunos ao propor atividades que estimulem a exploração de diferentes conceitos e ideias, a expressão das opiniões sobre as mesmas e a investigação sobre o melhor sentido das coisas.

Por fim, faz parte do papel do professor avaliar o progresso dos alunos para identificar dificuldades e ajustar o ensino. O feedback constante é ainda mais importante do que a avaliação formal, pois permite que os alunos compreendam os seus erros e

aprendam com eles. Esse feedback ajuda os alunos a ajustar o uso da língua e a melhorar gradativamente. Porém, é importante ter em atenção a forma como este feedback é transmitido, pois, como afirma Harmer (2015):

(...) during lessons we frequently have to respond to students, giving them feedback about how they are doing (...), or acting as a resource or tutor (...). In such circumstances we always try to tailor our response to the particular individual we are dealing with. Some students are more sensitive than others, and so we will correct them with more care than their more robust colleagues. (p. 130)

## **Capítulo II - Contexto e Plano de Intervenção e de Investigação**

Neste capítulo apresenta-se o contexto educativo no qual se procedeu à implementação e à investigação do tema do presente Relatório de Estágio. Para tal, procede-se à caracterização do estágio, da escola e do meio onde se insere, destacando-se aspetos com relevância pedagógica como o que está presente no *Projeto Educativo de Escola* e no *Plano Curricular de Escola*. De seguida, apresenta-se uma caracterização da turma atribuída à professora estagiária e da turma das orientadoras cooperantes onde foi efetuada a intervenção.

### **1. - Metodologia da intervenção**

Todo o trabalho apresentado neste relatório foi implementado ao longo do ano letivo de 2023/2024, no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Ensino das Línguas no Mestrado em Ensino de Português e de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma como professora estagiária, tendo ficado responsável pela lecionação das disciplinas de português e de inglês.

Em termos metodológicos, o trabalho que se apresenta mobiliza estratégias descritivas de apresentação e análise dos dados, que foram recolhidas utilizando técnicas como a observação e a reflexão que permitiram dar resposta aos objetivos traçados e apresentados anteriormente. O método descritivo, segundo Freixo (2011), “assenta em estratégias de pesquisa para observar e descrever comportamentos, incluindo a identificação de fatores que possam estar relacionados com um fenómeno em particular.” (p. 106), ou seja, esse método procura investigar comportamentos, procura aferir que tipo de comportamentos determinadas pessoas têm e que relação estes têm com determinados fatores ou eventos e como se despertam.

#### **1.1 – Procedimentos e Técnicas de recolha de dados**

O quadro 1 apresenta a relação entre os objetivos, as estratégias desenvolvidas e a informação recolhida para avaliar o tema. A análise dos dados recolhidos, designadamente através de conversas informais com as professoras do 1.º Ciclo de cada turma, a observação das aulas das orientadoras cooperantes e de observações das atividades realizadas pelos alunos, permitiram avaliar a receptividade dos alunos à abordagem proposta e o desenvolvimento das competências pretendidas.

#### **Quadro 1**

*Quadro síntese de objetivos, estratégias e informação a recolher*

Objetivos	Estratégias Pedagógico-investigativas	Informação a recolher
1 Observar os contextos educativos, de modo a compreender as suas dinâmicas e ajustar a intervenção pedagógica;	Conversa inicial com professores (Obj. 1, 2 e 3)	Dados de caracterização da turma;
2 Planificar e implementar as aulas de acordo com a planificação anual apresentada por cada departamento disciplinar (português e inglês), privilegiando uma abordagem à Educação Literária;	Observação de aulas e reflexões no portefólio (Obj. 1, 2, 3, 4 e 5)	Perceções iniciais das professoras relativamente à aprendizagem da língua e ao uso de histórias;
3 Desenvolver dinâmicas de ensino promotoras da Educação Literária sempre que possível;	Atividades com recurso ao <i>Storytelling</i> , desenvolvendo competências comunicativas. (Obj. 3 e 5)	Aprendizagens linguístico-comunicativas e de aprender a aprender evidenciadas pelos alunos;
4 Analisar e refletir de forma crítica e fundamentada sobre as intervenções educativas implementadas ao longo de toda a prática pedagógica;	Realização de trabalhos a partir das histórias aprendidas (Obj. 2, 3, 5 e 6)	
5 Explorar o uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem;	Conversas informais com os alunos. (Obj. 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7)	Envolvimento nas atividades de <i>Storytelling</i> ;
6 Avaliar o impacto do uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem da língua;	Questionário final aos alunos (Obj. 6 e 7)	Perceções dos alunos acerca das atividades desenvolvidas.
7 Analisar as perceções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua e ao uso de histórias.		

Como técnicas para a recolha de dados, como fase preparatória para a implementação do *Storytelling*, procedeu-se a algumas conversas informais com as professoras do 1.º Ciclo de ambas as turmas visadas, à observação das aulas das orientadoras cooperantes, à análise documental e a conversas informais com os alunos, de forma a apurar a sua receção e o seu aproveitamento.

Por um lado, no que concerne às aulas de português, a orientadora cooperante indicou que um dos domínios apresentados nas Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018) é justamente a Educação Literária e por isso a exploração deste tema faria todo o sentido.

Por outro lado, a orientadora cooperante da disciplina do inglês informou que as turmas estavam habituadas a esta estratégia pois nos anos anteriores (e quando a situação pandémica o permitiu) a professora convidava uma colega frequentemente à sala de aula para fazer o conto de histórias. Portanto, continuar com esta estratégia seria muito favorável ao desenvolvimento linguístico-comunicativo das turmas.

De seguida, apresentam-se detalhadamente os procedimentos e técnicas de recolha de dados convocadas neste Relatório de Estágio.

### **1.1.1 - Conversas informais**

O primeiro momento de recolha de informação foi através de conversas informais, com as professoras titulares de ambas as turmas nas disciplinas de português e de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As conversas centraram-se na apresentação do tema de *Storytelling* como estratégia de aprendizagem das línguas, a qual suscitou uma receção e reação muito positiva.

O objetivo destas conversas informais era, em primeiro lugar, de obter confirmação da validade da aplicação do *Storytelling* como estratégia junto das turmas visadas e também procurar saber até que ponto os alunos teriam contacto anterior com histórias em geral e depois com que tipo de histórias teriam tido contacto. A partir das respostas, pode-se apurar que seria uma estratégia bem recebida por parte dos alunos, pois as professoras afirmaram que ouvir e recontar histórias eram atividades às quais os mesmos estavam habituados e que aceitavam e realizavam com agrado e entusiasmo. Assim, confirmou-se que a implementação desta estratégia teria uma boa receção por parte dos alunos e estabeleceria um ponto de partida positivo para uma boa relação com as turmas.

Em relação às aulas de inglês, em particular, a professora aconselhou o uso de *Short Stories* por serem mais adequadas aos alunos (especialmente aos da turma da Professora Estagiária), justamente por serem histórias breves, e sublinhou ainda que se devia privilegiar a apresentação de um texto simples, conciso e com vocabulário adequado.

A professora estagiária, a partir das descrições feitas pelas professoras de 1.º ciclo sobre os alunos, conseguiu apurar algumas características mais gerais sobre as turmas, como por exemplo, que a turma das orientadoras cooperantes era a que apresentava um melhor desempenho geral e que a turma atribuída à professora estagiária era muito distraída e conversadora, consequentemente, não apreendia determinados conceitos facilmente.

Durante a lecionação de aulas-chave ao longo da aplicação das sequências didáticas sobre o *Storytelling*, o processo consistia em: colocar algumas questões aos alunos, ou seja, depois de realizadas as atividades mais importantes para a implementação do tema escolhido, procurava-se apurar as perceções dos alunos sobre as suas dificuldades e aprendizagens. Esta solicitação de informação era feita por vezes no final da aula, outras

vezes no início da aula seguinte e sempre sob a forma de verificação de conhecimentos, por meio de questões diretas ou de questões desafiantes sobre os conhecimentos mobilizados. Desta forma, os alunos também têm oportunidade de desenvolver a sua autonomia e o seu pensamento crítico.

Estas conversas em jeito de revisão de conhecimentos também funcionaram um pouco como uma mistura de entrevista e observação, pois segundo um exemplo colocado por Freixo (2001): “(...) Piaget (...) usou também o *método de estudo de caso*, mas na observação de crianças e muito particularmente os seus três filhos. As entrevistas decorriam num local livre de interferências acentuadas e consistiam na maior parte das vezes na apresentação de uma pequena tarefa às crianças e na observação do modo como eram ou não capazes de as resolver” (p. 114). O que acontecia em contexto de sala de aula era muito próximo deste exemplo. Como resultado desta revisão sistemática, verificou-se uma maior atenção por parte dos alunos, pois era frequente a solicitação de todos os alunos e conseqüente melhoria dos mesmos, porque se estabeleceu uma rotina à qual os alunos aderiram de forma positiva.

Tendo em conta as informações recolhidas da verificação de conhecimentos dos alunos, o passo seguinte era refletir sobre as mesmas colocando-as em contexto de aula e reconhecendo que aspetos obtiveram resultados positivos e/ou resultados negativos à luz do tema proposto.

### **1.1.2 - Observação**

O segundo momento de recolha de informação consistiu na observação das aulas das orientadoras cooperantes. Estas observações foram de carácter participante, pois de acordo com Aires (2015, pp. 24-25), “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas”, o que permitiu prestar ajuda aos alunos que demonstravam algum tipo de dificuldade em tarefas ou atividades propostas pelas professoras.

As observações ocorreram ao longo de todo o ano letivo e foi feito o mesmo número de observações para cada disciplina para assim manter uma aprendizagem equilibrada. A observação das aulas das orientadoras cooperantes tinha o propósito de demonstrar, elucidar e orientar a prática docente da professora estagiária. Através destas observações a professora estagiária ficou familiarizada com toda a dinâmica e rotina inerente à lecionação das aulas. As primeiras aulas observadas foram importantes para uma orientação inicial e também no desenho das sequências didáticas para o desenvolvimento do tema deste relatório.

Como afirma Bernard (2011), “Participant observation involves immersing yourself in a culture and learning to remove yourself every day from that immersion so you can intellectualize what you’ve seen and heard, put it into perspective, and write about it convincingly.” (p. 344). Embora a imersão da professora estagiária não tenha sido numa cultura nova, a ideia é a mesma. A professora estagiária, ao assistir às aulas das orientadoras cooperantes, embrenhava-se em toda a dinâmica e prática pedagógica para depois fazer uma reflexão estudada sobre o que observou e adaptar e aplicar nas suas próprias aulas.

Além das observações feitas às docentes, a professora estagiária também observava de forma atenta todos os alunos visados. Ao observá-los a professora estagiária pôde perceber que tipo de atividades ou exercícios tinham maior impacto junto deles, e consequentemente, quais eram os seus pontos fortes e também as suas fragilidades. Assim, a professora estagiária conseguiu direcionar as suas aulas num caminho de sucesso, alternando entre aquilo que os alunos tinham mais prazer em fazer e orientando-os naquilo que tinham maior dificuldade, mas que não era menos importante saberem fazer.

Deste modo, todas as observações demonstraram ser fulcrais para o bom cumprimento do Plano Anual de cada disciplina, para as planificações das sequências didáticas sobre a exploração das obras e das atividades destinadas à implementação do tema deste relatório, bem como guia para a lecionação de ambas as disciplinas.

### **1.1.3 – Registos**

Todo este processo foi acompanhado de diferentes tipos de registo. Em primeiro lugar, a professora estagiária fazia um registo de ideias, referências e técnicas observadas nas aulas das orientadoras cooperantes e também registava a reação e a receção dos alunos durante estas observações e também depois das aulas que lecionava e sempre quando se justificava. Em segundo lugar procedia ao respetivo registo descritivo e reflexivo do que foi observado nos memorandos realizados em conjunto com as orientadoras cooperantes, e por fim, fez também alguns registos fotográficos de algumas atividades realizadas ao longo do ano letivo e que serão apresentados neste relatório.

### **1.1.4 Consulta documental**

Ao longo de todo este processo, era fulcral investigar, pesquisar e adaptar as próximas atividades às necessidades pedagógicas da turma visada. Assim, a análise documental tinha como propósito, não só como forma de pesquisa de fundamentação

teórica e atividades práticas para a realização do presente relatório, como também para a pesquisa de novos recursos e atividades práticas para implementar nas aulas.

Toda esta consulta documental abrangeu documentos como as Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017), o Projeto Educativo da Escola e o Plano Anual de cada disciplina. O que também beneficiou o Projeto Formativo Individual da professora estagiária e em consonância com as ideias, experiências e opiniões das orientadoras cooperantes no horário semanal estipulado nas *Orientações Específicas para o Funcionamento dos Estágios* e destinada para tais reflexões.

Assim, foi possível verificar que a reflexão sistemática, participada e colaborativa permitiu a realização de uma análise mais crítica e assim adaptar e articulá-la à prática docente. Além de que as referidas planificações foram fundamentais para a análise, caracterização, descrição e reflexão de tudo aquilo que foi acontecendo ao longo do estágio de uma forma geral e para o presente relatório de estágio em particular.

The research is located within the systematic observation and analysis of the developments and changes that eventuate in order to identify the underlying rationale for the action and to make further changes as required based on findings and outcomes. The driving purpose for the AR process is to bridge the gap between the ideal (the most effective ways of doing things) and the real (the actual ways of doing things) in the social situation. (Burns, 2009, p. 290)

## **2. O Contexto da Intervenção**

### **2.1 – O meio**

A escola está localizada numa freguesia do concelho de Angra do Heroísmo. Na parte central da freguesia existem diversos serviços, com destaque para o Instituto da Segurança Social e o campus de Angra do Heroísmo, da Universidade dos Açores.

No que concerne à comunidade educativa, existe muita diversidade e heterogeneidade a nível geográfico, económico e social. A extensão da área geográfica abrangida pela escola, resulta numa população escolar muito diferenciada. A escola serve oito comunidades consideravelmente distintas, quanto aos estratos socioculturais e económicos dominantes. A escola abrange comunidades rurais, social e culturalmente mais isoladas (zonas com problemáticas económicas e sociais acentuadas) e inclui igualmente um coletivo mais citadino, económica e socialmente mais favorecido e culturalmente mais consciente. Não obstante, há uma excelente relação de proximidade

entre a escola e a comunidade, o que tem um reflexo positivo no desempenho dos alunos, em contexto escolar e em contexto social.

## 2.2 - A escola

A escola, em termos de oferta formativa, inclui a Educação Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Artístico e diferentes percursos de Ensino Profissionalizante. Além disso, é a escola sede de uma unidade orgânica que integra nove estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O potencial físico e pedagógico da unidade orgânica coloca enormes desafios à comunidade educativa. Deste modo, o *Projeto Educativo de Escola*, apresenta-se como um documento de planeamento institucional e estratégico onde se aborda a missão, visão e os objetivos gerais da escola, que orientam a sua ação educativa e aposta explicitamente numa cultura de trabalho, de responsabilidade e de exigência, que promova a missão da escola que se traduz no desenvolvimento pleno dos alunos como indivíduo social e profissional, no sentido de fomentar o sucesso profissional, a proficiência digital e a inclusão social de todos; a promoção das artes e do empreendedorismo; e a implementação de uma vida saudável incentivando a prática do desporto. Tudo isto é proporcionado por valores que passam pelo desenvolvimento físico e intelectual equilibrado, formando alunos conscientes, autónomos e socialmente intervenientes através do desenvolvimento da formação de carácter e de personalidade; desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da realização pessoal, da responsabilidade, da solidariedade e da tolerância, que estão em plena articulação com a visão e os valores presentes no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, G. et al., 2017).

No que se refere aos princípios e valores orientadores da ação pedagógica da escola apresentados no *Plano Curricular de Escola*, considera-se que se enquadram no tema do presente relatório princípios e valores tais como o recurso a estratégias de ensino e atividades de aprendizagem que se adequam ao nível de desenvolvimento dos alunos e que ao mesmo tempo sejam diversificadas e proporcionem contextos significativos às aprendizagens realizadas.

No que concerne ao ambiente sentido na escola, o corpo docente e não docente foi de uma forma geral muito acolhedor. O corpo docente em particular fez transparecer a aceitação das estagiárias e as suas opiniões, e os seus conhecimentos nunca foram postos

em causa. Houve sempre um ambiente de respeito e sentido de entreaajuda que fez com que as estagiárias se sentissem parte integrada e integrante da escola.

As salas estão equipadas com um computador, um projetor, um quadro branco destinado à projeção e um quadro branco destinado ao registo dos assuntos da aula. A cada professor é fornecido marcadores de diferentes cores e é possível a cada professor adquirir uma chave da sua sala de aula. No rés-do-chão do edifício principal estão os gabinetes do Conselho Executivo, da Secretaria, a Papelaria e Arquivo; os gabinetes de Psicologia e Orientação, de Intervenção Pedagógica e de Atendimento Aos Encarregados De Educação e a Reprografia encontram-se no primeiro andar, o Bar (dos alunos e dos professores) e o Refeitório estão no segundo andar e a Biblioteca da Escola está no terceiro andar. Além disso, na parte central do edifício principal da escola há um elevador e rampas que permitem acesso às pessoas com mobilidade reduzida.

## **2.3 – As turmas**

### **2.3.1 - A turma das Orientadoras Cooperantes**

A turma de 5º ano das orientadoras cooperantes foi coincidentemente a mesma para cada disciplina de intervenção do estágio, ou seja, a orientadora cooperante da disciplina de inglês era a professora de inglês e a orientadora cooperante de português era a professora de português da mesma turma.

Esta turma era constituída por vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os nove e dez anos, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Este era um grupo maioritariamente homogéneo ao nível de apreensão e desenvolvimento de conhecimentos, com exceção de dois casos que são alunos que demonstram maior dificuldades de aprendizagem. No entanto, estes alunos apresentaram níveis satisfatórios e transitaram. Todos os alunos desta turma iniciaram o seu percurso escolar na escola visada e apresentaram um percurso escolar regular, excetuando dois alunos, uma menina com Necessidades Educativas Especiais diagnosticada com autismo e outro menino com particularidades do fórum psicológico diagnosticado com stress e dislexia.

No que concerne ao comportamento, era uma turma disciplinada e os alunos eram cooperantes, participativos, interessados e empenhados. Apesar de cinco alunos beneficiarem de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, como leitura de prova, tempo extra para realização de provas e em sala à parte, foi atribuído à turma o nível de desempenho global de Muito Bom.

No que diz respeito ao tema deste relatório, a intervenção com esta turma ocorreu no limitado número de intervenções indicadas pelas *Orientações Específicas para o Funcionamento dos Estágios*, presente no *Regulamento dos Estágios Pedagógicos dos Mestrados em Ensino da Universidade dos Açores* e por isso não houve oportunidade de implementar e desenvolver as mesmas sequências didáticas relativas ao *Storytelling* que decorreram na turma atribuída à professora estagiária. Estas intervenções serão indicadas no capítulo seguinte.

### **2.3.2 - A turma da Professora Estagiária**

A turma atribuída para o estágio era constituída por vinte e um alunos com idades compreendidas entre os nove e os treze anos, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Este era um grupo heterogéneo, não apenas em relação à faixa etária, mas também em relação ao nível de desenvolvimento, o que exigiu capacidade de refletir sobre o que ensinar, como ensinar e quando o fazer.

A globalidade dos alunos apresentava um percurso escolar regular, sendo possível caracterizar a maioria como atentos, cooperantes, empenhados, interessados, participativos e responsáveis.

Relativamente ao comportamento, era uma turma globalmente disciplinada, embora houvesse momentos de maior agitação, dependendo das atividades a decorrer em contexto de aula. Contudo, era relativamente fácil recentrar o foco dos alunos nas atividades e retornar ao assunto pertinente.

Havia, no entanto, alunos da turma que revelavam alguma falta de concentração e de atenção, o que se refletia no conjunto de competências que necessitavam de ser trabalhadas. Destaca-se, em especial, o domínio de capacidades nucleares de compreensão e de expressão, nas modalidades oral e escrita, tanto na língua materna como na língua estrangeira – o inglês. Estas competências têm um impacto direto na capacidade de transformação da informação em conhecimento e, conseqüentemente, mereceram atenção particular.

Na turma, dois alunos beneficiavam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, tendo estado presente em sala de aula um docente para dar apoio durante as aulas. Estes dois alunos usufruíram de adaptações ao processo de avaliação, sendo os itens de avaliação adaptados às suas dificuldades.

Em relação ao tema do relatório e para conhecer melhor os alunos de ambas as turmas, houve algumas conversas com a orientadora cooperante de inglês (que foi

professora de inglês das turmas no 1º ciclo) e as professoras titulares de ambas as turmas no 1º ciclo, de forma a perceber se os alunos estavam globalmente recetivos ao uso de histórias nas aulas.

## **Capítulo III – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção Pedagógica**

Neste capítulo descreve-se a prática docente realizada ao longo de todo o ano letivo de 2023/2024, as estratégias e metodologias utilizadas e as fases de implementação do tema, bem como a análise dos resultados da informação recolhida e das reflexões feitas. Como o estágio foi de natureza bidisciplinar, e para facilitar a descrição de toda a prática docente realizada de forma geral e das sequências didáticas do projeto implementadas em particular, o capítulo foi dividido em dois subcapítulos: as aulas de português e as aulas de inglês.

### **1. As Aulas de português**

#### **1.1 – Estratégias gerais de intervenção**

No decorrer do ano letivo, as aulas de português foram lecionadas tendo como ponto de partida os diferentes tipos de texto importantes para o nível de aprendizagem do 5.º ano do Ensino Básico. Procurou-se sempre articular o desenvolvimento da escrita e da gramática, bem como a oralidade tanto a nível de compreensão como da expressão em concordância com as características de cada tipo de texto.

Assim, ao longo do ano letivo, as sequências didáticas tinham como início a exploração ora da leitura integral de obras de literatura infantojuvenil, ora de curtos excertos de obras diversas e de diferentes géneros como os textos narrativos, textos dramáticos, textos poéticos e textos informativos. Após a exploração do texto através da sua leitura, da introdução de vocabulário, da interpretação e da compreensão do tema através de inferências, da apresentação e da justificação de pontos de vista de acordo com o tema de cada texto, procurava-se articular exercícios gramaticais e de escrita, aproveitando a história contada pelo texto previamente explorado.

O quadro 2 apresenta de forma sistematizada todos os tipos de texto e conteúdos mobilizados, bem como os recursos utilizados no processo de mobilização. Estão apresentados apenas três dos cinco domínios das Aprendizagens Essenciais da disciplina do português, a saber a Oralidade, a Escrita e a Gramática. Quanto aos domínios da Leitura e da Educação Literária, os quais não estão apresentados no quadro, serão apresentados em maior foco e pormenor no ponto seguinte deste trabalho, pois são pontos fulcrais para a implementação do tema deste relatório.

#### **Quadro 2**

*Estratégias Gerais de Intervenção nas aulas de português*

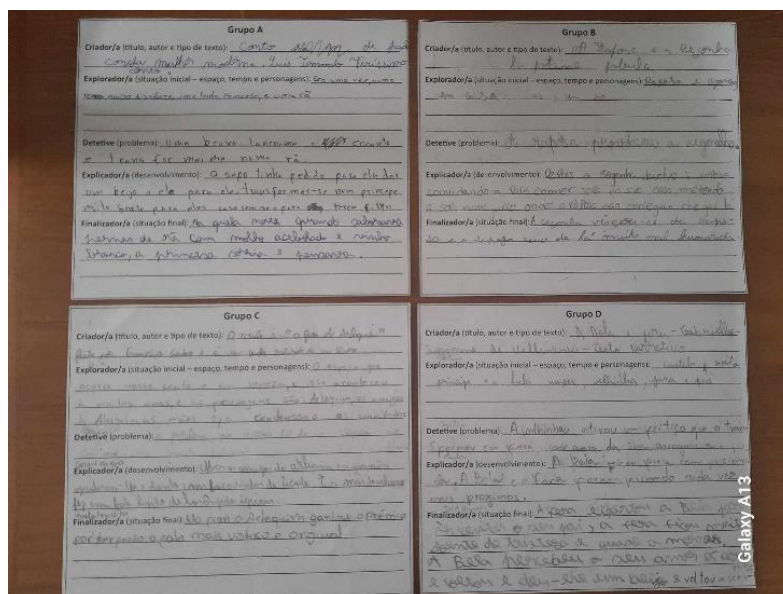
Tipo de Texto	Oralidade	Escrita	Gramática	Recursos
<p>Texto narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lendas</li> <li>• Conto de autor</li> <li>• Conto tradicional</li> <li>• Fábulas</li> </ul>	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconto de lendas pelos alunos.</li> <li>- Reconto de uma história para Projeto de Leitura.</li> <li>- Resolução de exercícios de preenchimento, de V/F e escolha múltipla.</li> </ul>	<p>Oficina de Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto narrativo</li> <li>• Carta informal</li> <li>• Resumo</li> <li>• Convite</li> </ul>	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinónimos e Antónimos</li> <li>- Pontuação</li> <li>- Tipos de frase</li> <li>- Nome (flexão nominal)</li> <li>- Adjetivos (flexão quanto ao género, número e grau)</li> <li>- Formação de palavras (derivação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual da disciplina <u>Palavras em Linha</u></li> <li>- Caderno de Atividades da disciplina</li> <li>- Fichas de exercícios criadas por mim</li> </ul>
<p>Texto dramático</p>	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de exercícios de preenchimento, de V/F e escolha múltipla.</li> </ul>	<p>Oficina de Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto de opinião.</li> </ul>	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funções sintáticas – sujeito simples e composto, predicado, complementos direto e indireto e o vocativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Áudios</li> </ul>
<p>Texto poético</p>	<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Declamação e reconto de um poema, explorado em grupo.</li> </ul>	<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de poemas em grupo, tendo um pequeno poema por grupo como exemplo a seguir.</li> </ul>	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexão verbal e a conjugação do Pretérito Mais-Que Perfeito simples e composto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeos</li> <li>- PowerPoint</li> <li>- Quizes</li> </ul>
<p>Texto Informativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>• Publicidade</li> <li>• Enciclopédia</li> <li>• Roteiro</li> </ul>	<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de exercícios de preenchimento, de V/F e escolha múltipla.</li> </ul>	<p>Oficina de Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista.</li> <li>- Notícia.</li> </ul>	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os quantificadores</li> <li>- Os determinantes.</li> <li>- Os pronomes.</li> <li>- As preposições.</li> <li>- Os advérbios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kahoot!</li> </ul>

Ao abordar o texto narrativo e para além das obras de leitura integral, como *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, e *A Viúva e o Papagaio*, de Virgínia Woolf, explorou-se vários excertos, presentes no manual da disciplina, como “Um sorriso de amizade”, de José Jorge Letria da obra *Histórias quase Fantásticas*, “O aniversário da Inês”, de Patrícia Reis, da obra *O Diário de Micas, Mistério no Oceanário*, “As

expectativas da Margarida” retirado do livro *Margarida Muda de Escola*, de Margarida Fonseca Santos e Maria João Lopo de Carvalho e “Uma manhã atribulada” do livro *As Consultas do Dr. Serafim e a Bronquite da Senhora Adriana*, de Rosário Alçada Araújo, através da apresentação dos seus autores numa breve pesquisa utilizando a internet, da sua leitura em voz alta num primeiro momento, uma exploração de vocabulário desconhecido ou potencialmente objeto da mobilização de conteúdo gramatical e da sua interpretação em grande grupo com exposição de opiniões dos alunos. De seguida, os alunos procediam à releitura do texto em silêncio e à resposta às perguntas de interpretação e compreensão presentes no manual. Por fim, mobilizava-se conteúdos gramaticais, tais como a revisão da utilização correta da pontuação, sinónimos e antónimos, formação de palavras por derivação, os tipos de frase e os advérbios. A mobilização destes conteúdos ocorria da mesma forma, começando com a visualização de um vídeo presente na Escola Virtual, a apresentação de PowerPoint criados para cada conteúdo e finalizando com a resolução e correção de exercícios proporcionados no caderno de atividades da disciplina. Ainda foi explorado a escrita criativa de textos narrativos através da apresentação de fichas de Oficina de Escrita, as quais apresentavam um esquema como forma de planificar os componentes do texto para auxílio da própria escrita. Além disso, como forma de sistematizar os conhecimentos sobre os elementos constitutivos do texto narrativo, foi realizada uma atividade em grupos de cinco elementos chamada de “Círculo de Leitores” (Figura 2). Esta atividade consistia em que a cada grupo era fornecido um pequeno excerto de texto narrativo de diferentes tipos, tais como fábula, conto e excertos de obras infantojuvenis e uma folha para registo das informações sobre o texto. De seguida, cada elemento ficaria responsável por identificar o autor, a situação inicial com o espaço, o tempo e as personagens, o problema, o desenvolvimento da narrativa e, por fim, a solução ou situação final (Figura 3).

## **Figura 2**

*Registo dos alunos na atividade ‘Círculo de Leitores’*



**Figura 3**

*Registo fotográfico durante a realização da atividade ‘Círculo de Leitores’*



Ainda na exploração do texto narrativo, especificou-se diferentes tipos de texto como as lendas, as fábulas e os contos de autor. Quanto às lendas, a professora apresentou a lenda “A Princesa e o Pastor”, retirado do livro *Açores, lendas e outras histórias*, uma recolha feita por Ângela Furtado Brum, da ilha de São Miguel através de um PowerPoint, após a qual, apresentou-se a definição de lenda e expôs-se o fenómeno ao qual a lenda em questão procurou explicar e, ainda, identificou-se as categorias da narrativa presentes. Pelo menos dois alunos não deixaram de contar duas lendas que conheciam, uma da ilha Terceira e outra da ilha Graciosa. O conteúdo gramatical escolhido para mobilização foi a classificação de nomes e adjetivos, uma vez que o texto assim o suscitou. Depois de ser apresentado aos alunos uma breve definição de cada um, procederam à resolução dos

exercícios sobre os nomes presentes no caderno de atividades da disciplina e uma ficha sobre os adjetivos criada para o efeito. Em relação às fábulas, as suas características foram comparadas com as da lenda e explorou-se uma das fábulas presentes no manual, “O leão e o rato”, de Fiona Waters em *As Fábulas de Esopo*. Os alunos fizeram a leitura em voz alta, depois procedeu-se à sua interpretação e compreensão, e aproveitando o uso do diminutivo do nome ‘rato’ presente no texto, fez-se uma revisão oral dos graus dos adjetivos e os alunos resolveram os exercícios presentes no caderno de atividades da disciplina. No que diz respeito ao conto de autor, foi explorado a obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virgínia Woolf, a exploração da qual será descrita com maior pormenor no ponto seguinte deste Relatório, tal como o texto dramático abordado *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa.

Em relação ao texto poético, apostou-se na exploração de alguns poemas presentes no manual da disciplina, tais como “O Computador” e “A pesca”, de Luísa Ducla Soares na obra *A Cavalinho no Tempo* e também “O Limpa-Palavras”, de Álvaro Magalhães na sua obra com o mesmo nome. Em primeiro lugar, escutou-se a declamação de cada poema com o recurso do áudio presente no manual digital e depois foi solicitado a alguns alunos a leitura dos mesmos. Isto permitiu aos alunos um melhor entendimento da diferença de colocação da voz e da entoação das palavras na declamação de poemas. Depois, fez-se a apresentação dos autores com uma breve pesquisa na internet e, após a leitura, procedeu-se à interpretação de cada poema com a resolução dos exercícios no manual. No caso dos primeiros dois, fez-se uma comparação entre o tema geral de ambos, pois o segundo poema refere-se ao ato de pescar (pesquisar) na internet, o que faz uma ligação clara com o primeiro poema. Como sistematização de conhecimentos, foi apresentada uma tabela com a classificação das estrofes quanto ao número de versos e a divisão das sílabas gramaticais e sílabas métricas, a qual os alunos copiaram para os seus cadernos. De seguida, foi realizado um exercício de compreensão do oral, presente no manual, que correspondia à escuta ativa da canção *O Computador*, interpretada por Luísa Sobral para responder à questão: ‘Existe alguma semelhança entre o assunto desta canção e o assunto dos poemas anteriores? Em caso afirmativo, refere-a.’ Os alunos apreciaram este exercício, pois se tratava de uma canção, e estas eram sempre bem recebidas. O conteúdo gramatical associado a estas aulas foi a revisão da flexão verbal e a introdução da noção de verbo principal/auxiliar e verbo transitivo/intransitivo como parte integrante na conjugação do Pretérito Mais-Que Perfeito simples e composto. Para o efeito, os alunos visualizaram alguns vídeos como introdução e de seguida era apresentado PowerPoint

como forma de sistematização dos conhecimentos. No fim os alunos resolveram exercícios presentes no manual e no caderno de atividades. No caso do último poema, toda a sua exploração e interpretação foi feita através de um PowerPoint criado para o efeito. Como se tratou de um poema mais complexo, o PowerPoint foi explorado com algum cuidado, abordando os elementos paratextuais (apresentação do autor e do livro), a interpretação de cada estrofe e fazendo chegar aos alunos os significados que não estariam tão claros como no caso dos dois poemas anteriormente referidos. Aproveitou-se também para rever os recursos expressivos, nomeadamente a comparação e a personificação e reforçar o conteúdo da classificação das estrofes. Por fim, os alunos criaram um caligrama que depois foi afixado na sala de aula. Para finalizar o estudo do texto poético, os alunos realizaram mais um Círculo de Leitores, desta vez com três poemas retirados do livro *A Cavalgada no Tempo*, de Luísa Ducla Soares. Os alunos tinham de anotar o título do poema, o nome da autora, a classificação de cada estrofe e o tema geral do poema. No final tinham de apresentar o seu poema perante a turma, lendo-o e revelando o seu tema geral.

Quanto ao texto informativo, foram apresentados a publicidade, a notícia, o texto de enciclopédia e o roteiro. A exploração da notícia e do texto de enciclopédia foi feita de forma semelhante, depois de uma leitura em voz alta por parte dos alunos, procedeu-se à exploração de vocabulário novo ou expressões significativas e à compreensão dos textos, passando depois à sistematização da informação sobre as características e composição de cada tipo de texto, havendo uma comparação entre ambos. Em termos de conteúdos gramaticais, mobilizou-se conhecimentos sobre os determinantes demonstrativos e possessivos e os pronomes demonstrativos e possessivos através da exploração das páginas correspondentes no manual e com a resolução dos exercícios no mesmo e no caderno de atividades. As características particulares da publicidade e do roteiro foram apresentadas através de PowerPoint. Depois, foram apresentados alguns exemplos de cada um através da visualização de vídeos no caso da publicidade e da exploração de sites no caso do roteiro.

De uma forma geral, a receção dos alunos a este tipo de abordagem à mobilização dos conhecimentos foi positiva. O facto de, em primeiro lugar, se proceder a uma leitura (quer fosse feita pela professora, quer fosse da parte dos alunos – silenciosa ou em voz alta) de um texto envolvia-os em todo o processo de aprendizagem desde o início. Então, quando se tratava da exploração da parte da língua que menos apela aos alunos (gramática e escrita), eles já estavam focados em tudo o que envolvia esta aprendizagem.

Em certas ocasiões, por razões de conflito entre a calendarização das aulas e de feriados ou greves, foi necessário proceder à exploração e mobilização do conteúdo gramatical sem introdução prévia de um texto, como aconteceu, por exemplo, com as classes de palavras, os quantificadores numerais e as preposições. Nos primeiros dois casos, a mobilização de conhecimentos foi feita através da exploração das páginas correspondentes do manual e a consolidação dos conhecimentos foi feita através da resolução de exercícios no caderno de atividades, já a informação sobre as preposições foi explorada através de um PowerPoint e sua consolidação também foi feita através da resolução de exercícios no caderno de atividades. A reação não foi a melhor por parte dos alunos.

## **1.2 – O *Storytelling* como estratégia para a aprendizagem do português**

Para a implementação do tema deste relatório na disciplina de português, foram planificadas três sequências didáticas tendo como base as leituras integrais e obrigatórias das obras *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Viúva e o Papagaio*, de Virgínia Woolf, e *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Foram organizadas em aulas de dez, sete e onze aulas, respetivamente.

Para todas as sequências didáticas foram selecionados os cinco domínios das Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018), a saber: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática, e os objetivos mais pertinentes a eles subjacentes.

### **1.2.1– *A Fada Oriana*:**

Esta sequência didática teve início a 30 de outubro e terminou a 21 de novembro de 2023, sendo composta por dez aulas, divididas em quatro tempos letivos de 45 minutos e seis blocos de 90 minutos.

Iniciou-se a sequência didática com a apresentação das características do texto narrativo através da apresentação de um PowerPoint e de um vídeo. Ao longo destes momentos eram colocadas questões aos alunos de forma a apurar a extensão do seu conhecimento sobre o assunto. No fim, os alunos participaram num jogo para testar e consolidar os conhecimentos mobilizados.

No segundo bloco desta sequência foram desenvolvidas as capacidades de trabalhar em grupo, que é uma competência associada ao *Relacionamento Interpessoal*, uma das *Áreas de Competências* apresentadas no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, G. et al., 2017). Dividiu-se a turma em

quatro grupos de cinco elementos para realizar a atividade “Círculo de Leitores”, a qual foi descrita no ponto anterior. Na realização desta atividade, foi colocado aos alunos o desafio de aplicar os conhecimentos mobilizados na aula anterior. A aplicação de conhecimentos é a melhor forma de consolidação dos mesmos, pois ao mesmo tempo que o aluno pratica o que aprendeu é-lhe demonstrado de que forma os seus conhecimentos são úteis.

Na terceira aula fez-se a introdução da obra *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen, através da apresentação dos elementos paratextuais, tais como a biografia da sua autora e as várias capas das diferentes edições a que pertencem. Os alunos colocaram algumas questões bastante pertinentes relativas às características diferentes de cada capa, especialmente ao ano de cada edição. Logo depois, procedeu-se à leitura do primeiro capítulo e à discussão sobre o principal tema desenvolvido ao longo da obra. No fim, chegaram ao consenso unânime de que a edição mais recente é a que tem uma imagem mais apelativa e a que apresenta de melhor forma o tema da obra.

As restantes aulas, com exceção da última, foram dedicadas à leitura da obra na sua íntegra e à sua interpretação e compreensão através da resposta às questões presentes no Guião de Leitura da obra. Por vezes a projeção de vídeos com a leitura ou da representação de teatro de alguns excertos, como por exemplo dos capítulos quatro, oito e nove provou ser uma estratégia interessante. O recurso a estas formas de apresentação da obra teve os objetivos de, em primeiro lugar, realçar os capítulos mais importantes para o desenvolvimento da obra e, em segundo lugar, demonstrar outras formas de se apreciar uma história.

Além disso, ao longo da exploração de toda a obra, houve mobilização de diferentes tipos de conteúdos, como por exemplo, a propósito do segundo capítulo procedeu-se à descrição física e psicológica da *Fada Oriana*. Após leitura do quarto capítulo, houve um debate sobre as atitudes e os comportamentos das personagens. Os alunos têm sempre a capacidade de nos surpreender com as suas opiniões e a forma como defendem as mesmas. Esta parte da aula é importante tanto para o envolvimento dos alunos na história e na temática a ser desenvolvida, como para o desenvolvimento do *Pensamento Crítico* dos alunos, que é mais uma das *Áreas de Competências* apresentada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, G. et al., 2017). No fim desta aula, os alunos procederam à resolução de uma atividade de palavras cruzadas como forma de descontração. Com a exploração do quinto capítulo, fez-se uma revisão dos conhecimentos sobre a pontuação através de um vídeo na Escola Virtual e

sobre os diferentes tipos de frase com a resolução de exercícios apresentados numa ficha criada para o efeito a partir da obra.

Na última aula desta sequência didática, distribuiu-se uma ficha de Oficina da Escrita, na qual estavam presentes uma sugestão de tema e um esquema para melhor organização do plano do texto narrativo. No final deste bloco os alunos entregaram um texto narrativo da sua autoria para avaliação sumativa.

Ao terminar toda esta sequência didática, foi colocada aos alunos a seguinte questão: “Qual é a vossa opinião sobre esta obra?” A maioria respondeu que gostaram muito da história e que seriam capazes de a reler.

As estratégias de *Storytelling* utilizadas nesta sequência didática, foram aplicadas na revisão constante dos acontecimentos da história da *Fada Oriana*. Ao longo da leitura da obra, era pedido aos alunos para fazer o reconto da leitura feita na aula anterior e os alunos, de uma forma geral, conseguiram fazer este reconto, explorando determinados pormenores como a diferença entre as fadas boas e as fadas más, a constituição das famílias sob o cuidado da fada, a diferença de atitude da fada antes de salvar o peixe e depois de o salvar, etc. O reconto é um exercício que exercita a memória, e que, neste caso em particular, despoleta essencialmente as emoções que foram suscitadas nos alunos e que os faz recordar os acontecimentos lidos nas histórias; e desenvolve também a capacidade de organizar as ideias com o objetivo de transmitir de forma organizada o que lhes foi pedido, recontar a história.

Além disso, houve vários debates e trocas de ideias e experiências quanto aos comportamentos de algumas personagens, principalmente o peixe e a Oriana nos capítulos 4 e 5. Os alunos expressaram, na sua maioria, confusão e revolta em relação a estas duas personagens afirmando que o peixe era uma má influência para a fada e que esta se deixou influenciar de uma forma tão completa que esqueceu todas as suas obrigações e responsabilidades para com os habitantes da floresta.

Aproveitando estes sentimentos expressos, na aula dedicada à Oficina de Escrita, os alunos tiveram de escrever um texto narrativo relatando um reencontro entre a fada e o peixe e, colocando-se na pele da fada, imaginar o que iriam dizer ao peixe, se iriam perdoá-lo ou não. Para realização deste exercício, os alunos tinham de recordar as emoções suscitadas aquando da leitura do capítulo 4, levando-os ao mesmo tempo a organizar estes sentimentos de modo a transpô-los de forma organizada num texto coeso e coerente, seguindo o esquema fornecido na ficha de Oficina de Escrita. Os textos resultantes deste exercício, replicaram os sentimentos já referidos e os alunos de uma

forma geral, conseguiram transmitir as suas ideias em textos imaginativos e criativos (ver anexo I).

Mais tarde, ainda a propósito do texto narrativo, explorando um excerto retirado da obra *O Rapaz de Louredo* do autor António Mota, os alunos realizaram outro texto narrativo, no âmbito da Oficina de Escrita. Desta vez com o reconto de uma história contada por alguém conhecido ou ainda de um evento ou de uma memória especial e que lhes tenha suscitado alguma emoção: alegria, tristeza, orgulho, saudade, etc. Os textos resultantes deste exercício revelaram a capacidade de recriar acontecimentos de diferentes índoles em determinados cenários. A descrição dos acontecimentos, das pessoas envolvidas e dos espaços, bem como a coerência e pertinência das informações e a correção morfológica, ortográfica e sintática com que o texto foi estruturado foram incluídos na avaliação sumativa deste trabalho (ver anexo I).

### **1.2.2 – *A Viúva e o Papagaio*:**

Esta sequência didática teve início a 27 de fevereiro e terminou a 12 de março de 2024, sendo composta por 7 aulas, divididas em dois tempos letivos de 45 minutos e cinco blocos de 90 minutos.

A primeira aula desta sequência didática foi dedicada à revisão dos conhecimentos mobilizados no semestre anterior, relacionados ao texto narrativo. Para realizar esta revisão voltou-se a apresentar o PowerPoint demonstrado anteriormente, esperando, com isso, consolidar a aprendizagem. Seguiu-se depois a apresentação e exploração da imagem interativa presente no site do Estudo em Casa. A imagem interativa apresenta de forma dinâmica os elementos paratextuais da obra em questão. Ao apresentar a vida e a morte da autora Virgínia Woolf, os alunos ficaram especialmente intrigados com a questão do seu suicídio, o que levou a um pequeno *brainstorming* sobre possíveis formas de pedido de ajuda para evitar tais situações. O assunto foi abordado de forma leve, procurando manter a discussão ao nível intelectual e emocional dos alunos e sempre de forma a não ferir sentimentos ou suscetibilidades, já que se trata de um assunto muito delicado. Após esta discussão, que foi longa, o Guião de Leitura da obra foi distribuído e os alunos responderam às questões um a três do mesmo. Quando terminaram, fez-se a correção em grande grupo.

Na segunda aula, começámos a leitura da obra. Uma vez que a obra não está organizada por capítulos, dividiu-se a obra intuitivamente por partes consideradas pertinentes para a exploração. Os alunos deram início à leitura até à página 16. Fez-se desde logo a apresentação de alguns elementos das categorias da narrativa, tais como

marcas do narrador não participante e do tempo; o significado de expressões idiomáticas e alguns exemplos, tais como “... teria fugido a sete pés.” (Woolf, p. 9) e também os recursos expressivos, como por exemplo a comparação. De seguida, os alunos responderam às questões quatro a nove do Guião de Leitura e, após a correção das mesmas, os alunos expuseram algumas das suas experiências mais carinhosas ou engraçadas com os seus animais de estimação. No final da aula foi projetado um excerto de uma representação da obra. O excerto apresentava uma interação algo dramática da história, pois é quando a protagonista é informada de que não irá herdar as moedas porque não existem. Após a visualização do excerto, os alunos expuseram a sua opinião sobre a breve cena. Apenas dois alunos quiseram comentar e ambos expressaram, ainda que de uma forma superficial, que às vezes a vida prega partidas e que é necessário estarmos preparados para estas surpresas.

A terceira aula teve início com a continuação da leitura da página 17 à 28. Após uma leitura em voz alta da docente, houve continuação da apresentação das categorias da narrativa e dos recursos expressivos presentes no texto. Depois os alunos responderam em grande grupo às questões dez a doze e foi pedido a três alunos para procederem ao registo das respostas no quadro. No final da aula, foi solicitado aos alunos que ainda não tinham concluído a leitura da obra, fizessem uma previsão dos próximos acontecimentos. Os alunos previram que a viúva iria encontrar as moedas, no entanto, nenhum conseguiu adivinhar o modo como ela o iria conseguir.

Na quarta aula concluiu-se a leitura da obra e o reconhecimento dos recursos expressivos: comparação e personificação. Além disso, foi apresentado um momento de descrição a partir de um pequeno excerto onde foram indicadas duas formas diferentes de transmitir sensações, a saber: uma através da pontuação e outra a partir de determinadas expressões. Os alunos concluíram a resolução do Guião de Leitura e fez-se a correção da mesma. Para encerrar a aula foi projetado mais um excerto de uma representação da obra, desta vez a apresentar o momento da descoberta do “tesouro”. A visualização da representação da obra veio reforçar o interesse dos alunos na história e despoletou a vontade de apresentarem a sua opinião acerca da história e do seu desfecho.

Na quinta aula revisitou-se a imagem interativa presente no site do Estudo em Casa para explorar as categorias da narrativa. Aqui reviu-se, de uma forma sistematizada, todas as personagens (quais eram as principais e quais eram as secundárias), os diferentes indícios de tempo, os diferentes espaços e ainda houve tempo para explorar duas curiosidades em particular sobre a obra. De seguida, e para avaliação formativa, os alunos

preencheram uma ficha enquanto escutavam um breve trecho de áudio sobre a obra. Este tipo de exercício tem grande importância, pois avalia a capacidade de cada aluno na compreensão daquilo que lhes é comunicado oralmente. É por isso que faz parte das Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018). No final da aula, os alunos jogaram uma partida de *Kahoot!* com um questionário sobre *A Viúva e o Papagaio*. Esta é uma forma divertida e desafiadora de fazer a verificação da leitura (ver anexo II).

A penúltima aula desta sequência didática foi dedicada à mobilização de conhecimentos gramaticais: os advérbios. Para tal, projetou-se um parágrafo retirado da obra. Neste parágrafo alguns advérbios estavam destacados e a tarefa atribuída aos alunos foi a de descobrirem a classe de cada um dos advérbios com a ajuda do manual. Concluída a tarefa, projetou-se um breve vídeo sobre os advérbios e depois explorou-se a página do manual referente ao tópico mencionado. Foi pedido aos alunos para resolverem ainda os exercícios relativos aos advérbios no manual. Alguns alunos não conseguiram terminar esta última tarefa e, por isso, ficou para trabalho para casa.

Na última aula, após correção do trabalho para casa, projetou-se um excerto da apresentação da obra desta vez referente à leitura da carta que a protagonista recebeu com o anúncio da morte do irmão e depois fez-se a exploração das diferenças entre a carta formal e a carta informal no manual e também através de um PowerPoint criado para este efeito. No final da aula, os alunos foram desafiados a escreverem uma carta informal a um/a amigo/a. A carta elaborada por cada um dos alunos integrou a avaliação formativa dos mesmos.

No que diz respeito às estratégias de *Storytelling* utilizadas nesta sequência didática, pode-se apontar momentos que permitiram o relato de histórias e de experiências vividos com os animais de estimação. Este momento foi particularmente inspirado pela leitura da passagem em que a viúva decidiu ir para casa do irmão falecido, mas que se recusou a partir antes de deixar o seu cão com alguém de confiança: “O mais importante de todos foi arranjar quem tomasse conta do seu cão, o Shag, durante a sua ausência. Apesar de pobre, sempre se preocupava com os animais e, muitas vezes, preferia privar-se ela do que deixar o cão sem comer.” (Woolf, 2021, p. 8). Alguns contaram como adotaram o seu animal de estimação, outros contaram histórias engraçadas como peripécias feitas pelos animais em momentos de brincadeira, houve um aluno que relatou a perda de uma cadelinha e da sua dor quando isto aconteceu e outro esteve a enumerar quantos animais de estimação tinha. Foi um momento de partilha muito importante e foi o mote para o

tema da apresentação oral para avaliação sumativa dos alunos. A apresentação oral realizada pelos alunos no final do ano consistiu em escolher um animal de estimação, um objeto (que pudessem trazer consigo), uma pessoa ou um lugar que fosse especial ou significativo para eles, fazer a sua descrição e partilhar uma história ou memória a ele associado. A maioria dos alunos escolheu trazer uma foto do seu animal de estimação, outros escolheram um objeto e só dois apresentaram uma pessoa especial para eles nesta apresentação oral.

Outro momento de partilha foi mesmo de opinião em relação ao facto de o irmão da viúva ser avarento. Alguns alunos desconheciam o significado deste adjetivo, mas, uma vez esclarecidos, contribuíram logo com algumas histórias sobre avarentos. Estabeleceu-se também a ligação com outra obra literária: *A Christmas Carol*, Charles Dickens através do protagonista desta obra que era também avarento.

### **1.2.3 – O Príncipe Nabo:**

Esta sequência didática teve início a 15 de abril e terminou a 29 de abril de 2024, sendo composta por onze aulas, divididas em três tempos letivos de 45 minutos e quatro blocos de 90 minutos.

O primeiro tempo letivo de 45 minutos, teve início com a exploração do Teatro, das suas origens, dos seus espaços e das profissões a ele associados através de dois vídeos distintos. O primeiro vídeo apresentou a história do Teatro e o segundo apresentou os seus espaços e as profissões a ele relativos. Foi dado aos alunos uma ficha para preencher enquanto visualizavam o segundo vídeo. No intervalo de tempo entre cada um dos vídeos, proporcionou-se aos alunos uma visita virtual ao Teatro Luís de Camões (LU.CA) onde todos os espaços do teatro foram explorados, fazendo menção às profissões correspondentes a cada espaço. A visita foi muito apreciada por ambas as turmas. No final da aula, procedeu-se à correção da ficha em grande grupo.

Nos dois blocos de 90 minutos seguintes, explorou-se as componentes que caracterizam o texto dramático através da apresentação de um PowerPoint e a consolidação destes conhecimentos com a resolução de uma ficha presente no manual da disciplina. Como forma de introdução à obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, explorou-se o site do Estudo em Casa com a apresentação da biografia da já referida autora e a organização da obra. Depois, foram apresentadas aos alunos as duas capas de diferentes estilos adotadas pelas duas editoras e foi solicitada a interpretação das mesmas aos alunos. De seguida, o Guião de Leitura relativa a esta obra foi entregue à turma e as questões um a cinco foram respondidas em grande grupo e registadas no quadro. Por fim, deu-se início

à leitura do primeiro e do segundo ato. Antes de começar a leitura, foi atribuída uma personagem ou o papel de narrador a alguns alunos, portanto a leitura feita pelos alunos foi em voz alta e com a entoação esperada de cada personagem. Esta é mais uma forma de apelar à envolvimento e ao interesse dos alunos pela história e, ao mesmo tempo, o nível de leitura é avaliado. A sua interpretação e compreensão foi feita através da resolução das questões presentes no Guião de Leitura e da discussão e comentário sobre a caracterização psicológica das personagens. No início de cada aula foi feita a recapitulação dos assuntos lidos na aula anterior através do reconto dos últimos acontecimentos da história e da exploração de um quadro interativo criado no programa *Genially* para este efeito.

O tempo letivo de 45 minutos seguinte foi dedicado à correção das respostas às questões presentes no já referido Guião de Leitura e à recapitulação dos acontecimentos lidos na obra até ao momento através do reconto dos mesmos pelos alunos.

Na aula seguinte, os alunos leram o terceiro ato da mesma forma que os atos anteriores e, após discussão e comentário sobre os acontecimentos do último ato, responderam às restantes questões do Guião de Leitura. Uma ideia curiosa levantada pela docente para reflexão e comentário foi a hipótese de o castigo sofrido pela protagonista ser intencional da parte do Rei e do Príncipe ou se foi só ideia do Príncipe. As opiniões da turma ficaram divididas.

A penúltima aula desta sequência didática prendeu-se com as características do texto de opinião. Assim, projetou-se um breve vídeo que apresentou o objetivo, as características e a estrutura do tipo de texto mencionado. De seguida, realizou-se um texto de opinião em grande grupo. Este exercício teve a finalidade de demonstrar aos alunos a forma correta de organização de ideias e de como redigi-las num texto claro, conciso e correto. Os alunos realizaram os exercícios correspondentes no manual da disciplina e após a correção participaram em mais uma partida de *Kahoot!* (Figura 4) sobre a obra estudada (ver anexo III). Depois foi distribuída uma ficha de Oficina de Escrita para que cada aluno pudesse pôr em prática o seu próprio texto de opinião e que seria depois objeto de avaliação sumativa.

#### **Figura 4**

*Registo fotográfico de uma partida de Kahoot!*



Para finalizar esta sequência didática, na última aula abordou-se as funções sintáticas, focando as funções do sujeito e do predicado através da projeção de dois vídeos informativos e a resolução de exercícios no Caderno de Atividades da disciplina para melhor consolidação dos conhecimentos.

Além de ter sido aplicada à turma atribuída à professora estagiária, foi também aplicada à turma da orientadora cooperante de português. A sequência didática foi estruturada e planeada da mesma forma para ambas as turmas, mas tendo em conta o número de horas impostas pelas *Orientações Específicas para o Funcionamento dos Estágios* só foi possível cumprir a sequência didática planeada até à leitura e interpretação da obra. Sendo assim, a intervenção na referida turma teve início a 05 de abril e terminou a 23 de abril de 2024 sendo composta por quatro aulas, divididas em dois tempos letivos de 45 minutos e dois blocos de 90 minutos.

As técnicas do *Storytelling* utilizadas nesta sequência didática incidiram essencialmente no reconto da história pelos alunos no início de cada aula. Assim, além de realizarem uma leitura com características dramáticas, ao lerem cada ato encarnando a personagem que lhes havia sido atribuída, os alunos procediam ao relato dos últimos acontecimentos da história, relembrando sentimentos e opiniões suscitados na leitura e também estabelecendo ligações entre fatores importantes para o desfecho da história, como por exemplo, no segundo ato, quando, numa conversa entre o músico e a princesa, é apontado que ele tem o queixo muito comprido e o último príncipe que Beatriz rejeitou também tinha, isto suscitou a desconfiança de que talvez o músico e o príncipe fossem a mesma pessoa. De igual modo, no terceiro ato, o atraso do príncipe Austero para o seu próprio casamento e o facto de Beatriz ainda estar à espera do músico suscitaram a desconfiança de que ele poderia ser António.

Ademais, quando recontaram a parte da história referente ao segundo ato, foi-lhes inevitável estabelecer uma comparação entre a vida de Beatriz neste ato e no anterior e,

consequentemente, expor as suas opiniões sobre o castigo imposto à princesa: se ela merecia, se o pai fora demasiado duro ao aplicá-lo, etc. Foi a partir deste debate que surgiu o tema para a Oficina de Escrita, com a realização de um texto de opinião sobre uma personagem escolhida por eles – se os alunos se identificavam ou não com alguma personagem e porquê. O texto fez parte da avaliação sumativa dos alunos (ver anexo IV).

Além das estratégias apontadas em cada sequência didática, houve também a realização de um projeto de leitura extensiva. Este projeto consistia na escolha de cada aluno de um livro de literatura infantojuvenil para leitura integral, preenchimento de uma ficha de leitura e apresentação oral aos colegas. Na apresentação oral, os alunos procederam ao reconto da história do livro que escolheram, por forma a ser clara a compreensão do tema geral da história e, no fim, da apresentação cada aluno revelou a sua opinião pessoal sobre o livro escolhido ao apresentar dois argumentos a favor ou contra a leitura do livro escolhido, dependendo da recomendação ou não recomendação da sua leitura. E ainda, houve momentos proporcionados por leituras de excertos presentes no Manual da disciplina que despoletaram emoções ou sentimentos que permitiram a troca de ideias e/ou experiências vividas pelos alunos, como por exemplo, a leitura do excerto “As expectativas da Margarida” retirado do livro *Margarida Muda de Escola*, de Margarida Fonseca Santos e Maria João Lopo de Carvalho que despoletou a exposição das expectativas dos alunos para o novo ciclo; a leitura do poema “O Indeciso” retirado do livro *O que eu Quero Ser* de José Jorge Letria que levou os alunos a uma troca de ideias sobre as suas futuras profissões; a leitura do excerto “Uma manhã atribulada” do livro *As Consultas do Dr. Serafim e a Bronquite da Senhora Adriana* de Rosário Alçada Araújo que proporcionou a partilha de situações de desilusão, frustração e também de confusão; a leitura do poema “O computador”, retirado do livro *A Cavalinho no Tempo* de Luísa Ducla Soares que propiciou um debate sobre as vantagens e desvantagens do uso do computador e também das opiniões dos alunos sobre o seu uso em excesso. Todas estas trocas foram benéficas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e ao mesmo tempo a sua melhor organização da expressão oral, na medida em que as ideias, pensamentos e sentimentos que foram desencadeadas pela leitura dos excertos, tiveram de passar pelo processo de racionalizar os sentimentos e pensamentos, organizar o discurso e transmiti-lo perante a turma.

## 2. As aulas de inglês

### 2.1 – Estratégias gerais de intervenção

As sequências didáticas para as aulas de inglês foram desenhadas, estruturadas e planeadas segundo as áreas temáticas e os conteúdos lexicais e gramaticais apresentadas na Planificação Anual da disciplina. A sua operacionalização seguiu sempre as linhas de orientação dos domínios das três competências presentes nas Aprendizagens Essenciais, a saber: Competência Comunicativa, Competência Intercultural e a Competência Estratégica e os objetivos mais pertinentes a eles associados.

Deste modo, em cada sequência didática abordou-se o tema proposto por cada *Unit* apresentada na Planificação e que correspondia à organização do manual da disciplina, em primeiro lugar revendo vocabulário e introduzindo novos vocábulos utilizando a estratégia de *Scaffolding*; depois com a realização de atividades, exercícios ou tarefas diferentes de compreensão, interação e produção oral e escrita para desenvolver as quatro *Skills* fundamentais, a saber: *Reading, Listening, Speaking e Writing*.

O quadro 3 apresenta de forma sistematizada todos as atividades, os exercícios e as tarefas incumbidas para desenvolver a Competência Comunicativa dos alunos, bem como todos os conteúdos gramaticais explorados e os recursos utilizados na exploração e mobilização de todos os conhecimentos.

#### Quadro 3

##### *Estratégias Gerais de Implementação das aulas de inglês*

Tema	Oralidade	Escrita	Gramática	Recursos
- Identificação Pessoal	<b>Compreensão:</b> - Escuta de áudios ou visualização de vídeos e registo de informações facultadas, diversificando a tipologia de exercícios.	<b>Compreensão:</b> - Tarefas de resolução de exercícios de interpretação – resposta a perguntas sobre textos explorados ou áudios apresentados.	- <i>Personal Pronouns</i> ; - <i>Present Simple</i> : - <i>To Be</i> - <i>To Have Got</i> - <i>There To Be</i> ; - <i>Present Continuous</i> - <i>Possessive Determiners</i> ; - <i>Possessive Case</i> ; - <i>Indefinite and Definite Articles</i> ; - <i>Prepositions of Place</i> ; - <i>Plurals: Regular and Irregular</i> ; - <i>Adjectives</i> ;	- Manual da disciplina <u>Between 5</u> - Caderno de Atividades da disciplina - Fichas de exercícios criadas por mim - Áudios - Vídeos - PowerPoint
- Família				
- Casa	<b>Interação:</b> - Trabalho em grupo, e trabalho de pares.	<b>Interação:</b> - Troca de informação e preenchimento em <i>Fact Files</i> e também através do chat na Escola Virtual.		
- Descrição Física	<b>Produção:</b> - Apresentações de diferentes tipos: entrevistas, recontos e introduções.	<b>Produção:</b> - Tarefa de escrever breves parágrafos sobre o tema a ser abordado e que lhe é familiar.		

			- Possessive Pronouns.	- Quizes - Kahoot!
--	--	--	---------------------------	-----------------------

Como já foi referido, cada *Unit* apresenta um tema e foi a seguir este fio condutor que as aulas de inglês se desenrolaram. Para a *Unit* correspondente à *Personal Information*, fez-se a exploração do tema com a escuta dos áudios dos textos *My fact file*, *At the Sports Club* e *A new friend*, após o qual os alunos procederam, em primeiro lugar, à leitura silenciosa e, em segundo lugar, à leitura em voz alta. De seguida, realizava-se a interpretação e compreensão dos textos com a resolução dos exercícios apresentados no manual. De forma a proporcionar um desenvolvimento completo das quatro *skills* referidas anteriormente, eram apresentadas aos alunos diferentes tipos de atividade ou exercícios, como por exemplo, exercícios de expressão oral e de escrita em que os alunos deveriam ligar perguntas com respostas correspondentes, ou preencher um cartão com informações pessoais ou mesmo diálogos relacionados com o tema e depois praticar a pares estes diálogos e ao mesmo tempo a utilização da língua; exercícios de compreensão oral como escutar um trecho de áudio ou visualizar um vídeo e completar o exercício com as informações transmitidas, ou escolha da opção correta. Em termos de conteúdos gramaticais, foram mobilizados – *Personal Pronouns*, *Present Simple verb To Be*, *Possessive Determiners* - através da visualização de vídeos presentes na Escola Virtual, da apresentação de PowerPoint e da resolução de exercícios no manual da disciplina e do *Workbook*.

O tema da família foi trabalhado de forma diferente, pois foi introduzido e explorado com recurso a diversas histórias como *My Big Family*, de Luu Thi Luang e *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare, que serão explicados de forma mais pormenorizada no ponto seguinte deste relatório. No entanto, dentro deste tema abordou-se ainda as profissões. Introduziu-se este assunto com uma partida de um jogo presente na escola virtual, após o qual se procedeu à resolução de exercícios de compreensão do oral ao escutar algumas profissões, escolher a opção correta e depois registar estas profissões no caderno. De seguida, escutaram e leram um diálogo entre duas personagens sobre as profissões dos seus pais e, depois de realizarem os exercícios de compreensão do texto, passamos à mobilização do conteúdo gramatical – *Definite and Indefinite Articles* – com a apresentação de um PowerPoint com alguns exercícios que resolveram oralmente e depois a resolução de outros exercícios presentes no manual.

À semelhança do tema anterior, o tema da casa iniciou-se com a apresentação da história *Goldilocks and the Three Bears*, e que será descrita no ponto seguinte deste Relatório. Além disto, ainda foram explorados alguns textos, como *My Bedroom*, presente no manual para introdução dos *Prepositions of Place* e também um *Short Story* criada para exploração do conteúdo gramatical dos *Plurals*. No primeiro caso, o texto foi explorado à semelhança dos outros textos aqui descritos, primeiro a escuta do texto, depois a leitura silenciosa e em voz alta e por fim, a compreensão dos textos com a resolução dos exercícios. A mobilização dos conhecimentos sobre - *Prepositions of Place* – foi explorada através de um PowerPoint com a resolução oral dos exercícios apresentados no mesmo, o preenchimento de uma ficha com imagens alusivas ao conteúdo e a resolução dos exercícios presentes no manual. Quanto ao *Short Story*, esta foi criada como exercício de consolidação dos conhecimentos mobilizados anteriormente e que consistia nos alunos escutarem a leitura da professora e escolherem a forma do plural correta, por fim, depois de corrigida, deveriam copiar a história com as opções corretas (ver anexo V).

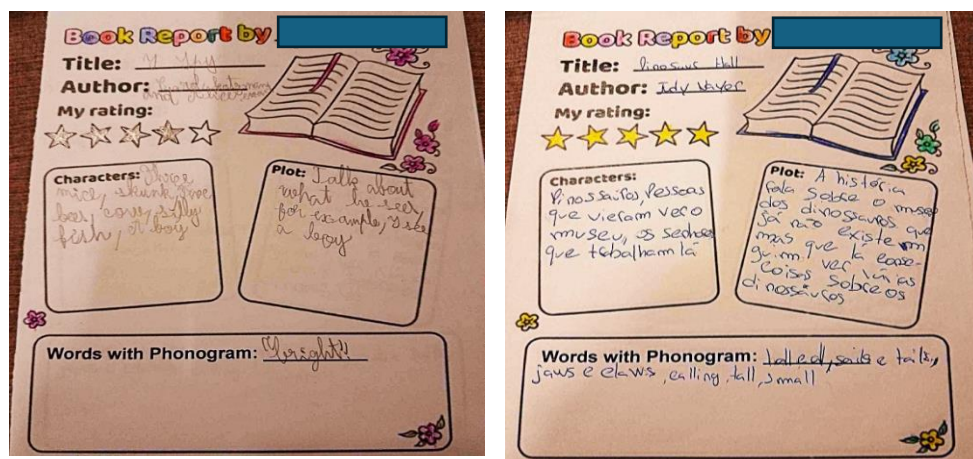
Quanto ao tema *Physical Description*, foi introduzido e explorado com a leitura e exploração das histórias *Dinossaur Hall*, *Bo's Bows* e *The Elves and the Shoemaker*; e que faz parte de uma atividade recorrente nas aulas de inglês chamada de Minuto de Leitura (esta será apresentada e descrita em pormenor a seguir), passando de seguida à exploração do vocabulário sobre a descrição física de pessoas e sobre vestuário, sapatos e acessórios com exercícios de compreensão do oral nas páginas correspondentes no manual e à resolução de exercícios no *Workbook*. Em termos de conteúdos gramaticais, mobilizou-se conhecimentos que dizem respeito a *Adjectives* e *Possessive Pronouns* através da exploração das páginas do manual, a cópia das tabelas para o caderno como sistematização dos conteúdos e a resolução de exercícios no manual e no *Workbook* como consolidação dos mesmos. A propósito da descrição física de pessoas, realizou-se uma atividade de interação escrita, chamada 'Roll a Person' que consistia em “construir” uma pessoa a cada lançar de dado e registar a característica que correspondia. (ver anexo VI). Depois os alunos deveriam escrever um parágrafo com a descrição desta pessoa e enviá-la através do email oficial da escola para a professora. Não foi possível aos alunos entregarem o trabalho deste modo, pois não tinham acesso ao seu email. Então, escreveram o parágrafo no verso da ficha e entregaram à professora. Após a exploração do vocabulário de vestuário, sapatos e acessórios, a professora facultou um jogo um pouco mais tradicional aos alunos – o jogo 'Quantos queres?' mas com o tema do tempo

meteorológico (ver anexo VII). Por fim, explorou-se o assunto de passatempos como forma de introdução do *Present Continuous*, com a realização de exercícios de compreensão do oral e de leitura e interpretação de um email, passando à visualização de um vídeo como introdução à ideia de como utilizar o referido tempo verbal, a sistematização através da apresentação de um PowerPoint e da cópia da fórmula: ‘*Subject + To Be (presente simple) + main verb + -ing*’ para o caderno, bem como a cópia das tabelas sobre o *Present Continuous* presentes no manual e por fim a resolução de exercícios no manual e no *Workbook* como consolidação de conhecimentos.

No segundo semestre do ano letivo surgiu uma ideia para introduzir um novo tema ou reforçar um aspeto mais específico da língua inglesa e, ao mesmo tempo, envolver ainda mais os alunos na sua aprendizagem. A ideia baseou-se no facto de haver na escola uma coleção de livros da *SCHOLASTIC*. Após investigação, foram escolhidos alguns livros considerados pertinentes para a criação de uma atividade chamada *Minuto da Leitura*. Esta atividade consistiu na escolha voluntária de um/a aluno/a para a leitura de uma história pertinente para introdução ou consolidação de determinado tema ou vocabulário ou conteúdo gramatical a ser introduzido, explorado ou mobilizado em determinada altura. O aluno em questão levava o livro para casa para treinar a leitura e preencher uma folha de registo de leitura (Figura 5). Na aula seguinte, o aluno apresentava o livro à restante turma fazendo uma leitura da história, de seguida o reconto da mesma e no final expressando argumentos a favor ou contra a leitura do livro. Após a apresentação era feita a exploração do conteúdo lexical ou gramatical pertinente para o tema tratado na altura, como por exemplo *Home, Physical Description, Hobbies*, etc.

**Figura 5**

*Registo dos alunos na folha de registo de leitura*



O quadro 4 apresenta de forma sistematizada o que cada sessão do Minuto de Leitura abordou, explorou, que finalidade teve no decorrer das aulas e que recursos foram utilizados.

#### Quadro 4

##### *O Minuto da Leitura*

Livro	Finalidade	Tema/Unit	Conteúdo	Recursos
<i>The Three Little Pigs – retelling by Gail Tuchman</i>	Consolidação do vocabulário da casa.	Casa	Lexical: - land; grass; sticks; logs; chimney.	- Livro físico da <i>SCHOLASTIC</i> ;  - Formato digital do livro;  - Ficha de interpretação;  - Computador;  - Projetor.
<i>I spy by Carol Katzmen and Alice Evans</i>	Introdução ao conteúdo gramatical-Plural.	Casa	Grammatical: - Plurals: mice; bees; spots; eyes; fish.	
<i>Dinosaur Hall by Judy Nayer</i>	Introdução ao tema Descrição Física.	Descrição Física	Lexical: Big; small; long; tall; little.	
<i>The Elves and the Shoemaker – retelling by Violet Findley</i>	Introdução ao vocabulário de vestuário.	Descrição Física	Lexical: - shoes; leather; fancy; clothes; outfits; shirts; pants. - Idioms: “Zippity, zip!”	
<i>Bo’s Bows by Carol Katzmen and Alice Evans</i>	Consolidação do vocabulário de vestuário.	Descrição Física	Lexical: - bows; dots; yellow; checks; blue; red; stripes.	
<i>The City Mouse and The Country Mouse – retelling by Violet Findley</i>	Revisão de diferentes temas.	- Atividades de tempos livres; - Comida; - Casa	Lexical: - tag; climbed trees; hikes; listened to music; played games; corn; beans; meat; cheese; pie; cherry pie; building; elevator; dining room; table.	

			- Idioms: “Once upon a time”; “Quick as a wink”.	
--	--	--	--	--

Quanto à Competência Intercultural, foi abordada e desenvolvida de forma integrada e envolvente com os restantes temas. Assim, enquanto se mobilizava conhecimentos mais diretos da língua com temas como a família e a casa, ia-se introduzindo elementos interculturais, como por exemplo, a exploração de países que falam inglês através de uma pesquisa na internet e um exercício de correspondência entre estes países e as suas capitais; descobrir a composição do Reino Unido através da identificação num mapa de cada parte do país e depois fazer corresponder cada país com a sua nacionalidade num exercício de correspondência e ainda identificar através de imagens coisas divertidas para fazer em Londres; conhecer a composição da árvore genealógica da Família Real britânica através da imagem presente no manual e a exploração de um site sobre a Família Real, realçando algumas curiosidades engraçadas; conhecer os Estados Unidos da América ao fazer corresponder imagens com elementos característicos do país (bandeira, estátua da liberdade, etc) e conhecer os nomes dos estados através de uma pesquisa na internet e o seu registo num mapa; explorar os direitos civis com um PowerPoint e a leitura e interpretação de um pequeno texto sobre Martin Luther King Jr., depois a criação de cartazes sobre o movimento e troca dos mesmos em colaboração com as colegas de Mestrado (Figura 6); e ainda em termos de Literatura, explorou-se brevemente a obra *Christmas Carol*, de Charles Dickens com a apresentação do autor, a visualização de um breve vídeo-resumo da história e a interpretação da mensagem transmitida através dos seus símbolos; tudo isto de modo que os alunos conseguissem comparar a sua própria realidade cultural com as diferentes culturas apresentadas ao “identificar espaços de realidades culturais diferentes (a comunidade dos outros); localizar no mapa alguns países de expressão inglesa; associar capitais e algumas cidades desses países estudados; reconhecer aspetos culturais de países de expressão inglesa, tais como bandeiras e símbolos nacionais.” (Ministério da Educação, 2018).

### **Figura 6**

*Cartazes feitos pelos alunos sobre Martin Luther King Jr. Day*



No que concerne à Competência Estratégica, esta é transversal a toda a ação implementada nas aulas, mais especificamente quando os alunos utilizam a língua estrangeira para comunicar com os colegas – nos trabalhos em pares, e com a professora estagiária – no decorrer das aulas. Acontece ainda quando os alunos desenvolvem a capacidade de colaborar com os colegas ao trabalhar em pares ou em pequeno grupo e quando realizam apresentações para a turma e para a professora.

## 2.2 – O *Storytelling* como estratégia para a aprendizagem do inglês

Para as aulas de inglês, para além da obra de leitura extensa *Romeo and Juliet* de William Shakespeare, as outras duas histórias utilizadas foram escolhidas pela sua temática de forma a poderem ser articuladas com os temas e conteúdos gramaticais, lexicais e culturais previstos no Plano Anual de Atividades da disciplina de Inglês, a saber: *My Big Family*, de Luu Thi Luang, e *Goldilocks and the three Bears*, um conto de Violet Findley. Foram organizadas em aulas de quatro e três aulas.

Em quase todas as sequências didáticas foram selecionados os três domínios das Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018), a saber: Competência Comunicativa, a Competência Intercultural e a Competência Estratégica e os objetivos mais pertinentes a eles subjacentes.

### 2.2.1 – *My Big Family*:

Esta sequência didática ocorreu entre as datas de 17 a 27 de novembro de 2023, sendo composta por quatro aulas, divididas em dois tempos letivos de 45 minutos e dois blocos de 90 minutos.

Esta sequência didática, incidiu-se sobre o tema da *Unit 2* – a família do Plano Anual da disciplina. Teve início com a apresentação de uma família a partir da construção de uma Árvore de Família com *Flashcards* afixados no quadro. Assim, partindo de uma personagem principal– a Anne – foi-se fixando as imagens dos parentes da menina no quadro, registrando os nomes de cada personagem, e contando ao mesmo tempo alguns pormenores sobre as suas relações. De seguida, foi solicitado aos alunos que retirassem um papel com vocabulário do tema de dentro de um saco e colocassem o grau de parentesco de cada personagem em relação à menina Anne no lugar correto. Mantendo toda esta informação no quadro, iniciou-se a exploração do livro. O livro escolhido para exploração foi em formato digital. Após uma breve descrição da capa do livro, os alunos escutaram a leitura do livro, passando depois à sua compreensão e interpretação em grande grupo com o registo das respostas no quadro e na ficha distribuída previamente. De seguida, revisitou-se algumas páginas-chave para sistematização do vocabulário do tema. Para terminar a aula e como forma de consolidação dos conhecimentos, os alunos resolveram os exercícios no manual da disciplina e participaram numa atividade lúdica. Os alunos revelaram alguma dificuldade em compreender alguns pormenores da história. O vocabulário pretendido foi reconhecido e lembrado por parte dos alunos, mas tiveram maior dificuldade em reconhecer/entender o problema/dilema apresentado na história. Não obstante, mostraram interesse em entender o que não apreenderam de início.

A segunda aula teve início com a revisão dos conhecimentos sobre a família. Para o efeito foram utilizadas as *Flashcards* mostradas na aula anterior como forma de avivar a memória dos alunos. Neste exercício os alunos deveriam formar frases completas sobre as imagens, como por exemplo: “*John is Anne’s father.*” Foi uma forma de introduzir o conteúdo gramatical a explorar - *Possessive Case* - após o qual um PowerPoint foi apresentado como forma de sistematizar o objetivo, as diferentes formas e regras. Para consolidação e prática dos conhecimentos mobilizados, os alunos resolveram oralmente os exercícios apresentados no PowerPoint e por escrito os exercícios presentes no manual da disciplina. No final da aula, os *Flashcards* foram expostos de novo no quadro e os alunos organizados em pares para jogarem um jogo apresentado no manual da disciplina, utilizando as informações da Árvore de Família da Anne. Os alunos não tiveram

dificuldade em recordar os nomes dos membros da família apresentados na aula anterior, mas tiveram alguma dificuldade (expectável) em formular as frases utilizando o *Possessive Case* de forma correta. No entanto, após alguma prática (da parte dos alunos) e alguma insistência e orientação (da parte da docente) o resultado foi satisfatório.

Na penúltima aula, foi contado mais um episódio sobre a menina Anne e a sua família, embora desta vez o foco tenha sido nela e nos seus irmãos. A docente contou-lhes que certa vez foi convidada a visitar a casa da Anne e que ela e os seus irmãos Tom e Susan tiveram muito gosto em mostrar-lhe os seus quartos e os seus pertences. Então, as imagens de alguns objetos de cada um deles foram projetadas e foi solicitado aos alunos a frase adequada a esta situação, ou seja, o uso do verbo *To Have (Got)*, como por exemplo: “*Tom has got a computer.*” Assim, à semelhança da aula anterior, foi introduzido o conteúdo gramatical a explorar: o verbo *To Have (Got)*, continuando depois com a apresentação de um PowerPoint sobre as formas afirmativa e negativa do verbo em questão. Para sistematização da informação, os alunos copiaram a conjugação completa do verbo para os cadernos e resolveram os exercícios no manual da disciplina. Como forma de consolidação, os alunos resolveram um exercício de compreensão oral e depois preencheram um quadro no manual com informações sobre a sua família. Após conclusão dos exercícios, foram organizados em pares para praticarem o diálogo presente no exercício 1 da página 41 com relação às suas famílias. Os alunos tinham de recriar este diálogo como forma de apresentação na aula seguinte. É de opinião geral dos alunos que o conteúdo gramatical é a parte menos apelativa quando se está a aprender uma língua (a língua materna inclusive). Ao tentar introduzir estes conteúdos apelando à intuição dos alunos, verificou-se uma melhor aceitação e compreensão, pelo menos na maioria da turma.

Na última aula da presente sequência, os alunos apresentaram as suas famílias através do diálogo preparado na aula anterior. No final de cada apresentação a docente deu algumas orientações quando necessário em relação a aspetos como a pronúncia e a dicção, bem como corrigir pequenos erros verificados. Estas apresentações foram incluídas na avaliação formativa dos alunos.

As estratégias do *Storytelling* utilizadas nesta sequência didática manifestaram-se na história da construção da Árvore de Família com os *Flashcards* por parte da professora estagiária. Os alunos acompanharam a história da família da *Anne* com o maior dos interesses e até foram capazes de associar cada personagem ao grau de parentesco que lhe correspondia. Como por exemplo ao mostrar as imagens das “primas”, os alunos

conseguiram associar o termo *cousin* às duas personagens; ao mostrar a imagem do “avô”, os alunos conseguiram associar o termo *grandfather*, etc.; e na contagem do episódio da visita à casa da Anne, em particular ao quarto dela e dos irmãos por parte da docente, a propósito da exploração do verbo *To Have (Got)*. Os alunos, ao fazerem associação das personagens apresentadas e com a ajuda das imagens projetadas, conseguiram realizar o exercício que lhes foi proporcionado, o de formar frases completas e corretas com o verbo visado.

Além disso, esteve presente na apresentação de um diálogo previamente preparado e ensaiado em pares sobre as suas famílias. Os pares apresentavam as suas famílias perante a turma por meio de um diálogo. Poderiam utilizar a ajuda de um guião previamente preparados. A docente teve em conta a postura dos alunos, a pronúncia e fluência das palavras proferidas, a correção da flexão verbal, da construção das frases e da utilização correta do vocabulário. De uma forma geral, os pares fizeram um bom trabalho nas suas apresentações.

### **2.2.2 – *Romeo and Juliet*:**

Esta sequência didática teve início a 09 de fevereiro e terminou a 23 de fevereiro de 2024, sendo composta por quatro aulas, divididas em um tempo letivo de 45 minutos e três blocos de 90 minutos.

A primeira aula desta sequência didática beneficiou da feliz coincidência de ter sido incumbida à docente a tarefa de informar os alunos sobre a atividade de entrega de cartas/postais/dedicatórias a propósito do Dia de São Valentim. Atividade promovida pelo departamento de línguas a qual serviu de mote para introduzir o tema da obra escolhida para leitura extensa: *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare. Após passar a informação e aproveitando o entusiasmo (maioritariamente por parte das meninas da turma), foi distribuída uma ficha com a letra da canção *Love Story*, de Taylor Swift, com o objetivo de os alunos preencherem os espaços em branco enquanto escutavam a canção duas vezes. Após preenchimento dos espaços, foi projetado um vídeo da canção com a letra para correção. Esta tarefa foi feita com muito gosto pelas meninas; já os meninos não demonstraram tanto apreço. De seguida, fez-se uma breve pesquisa do livro para que os alunos apreciassem a quantidade de diferentes estilos de capa que esta obra tem e que todas elas remetem de alguma forma para o amor. Depois apresentou-se a capa do livro que foi explorado. Tratou-se de uma adaptação muito resumida da obra, que acompanhou o manual da disciplina e de modo a estar ao nível do conhecimento da língua inglesa dos alunos de 5.º ano de escolaridade. Após a observação e a interpretação da capa foi

distribuído um *Reading Pack* a todos para registo da interpretação, compreensão e vocabulário da obra. Depois foi apresentado o autor da obra através da exploração de um site, no qual está presente uma curiosidade sobre o autor: *Things we say today, which we owe to Shakespeare*. Os alunos não conheciam estas expressões, pelo que a docente escolheu uma ou duas e fez referência a onde eram aplicadas, tais como *Off with his head!* em *Alice in Wonderland* e *Knock, knock! Who's there?* em determinado tipo de anedota. Os alunos procederam então à resolução das atividades pré-leitura apresentadas no *Reading Pack*. Depois, escutaram uma leitura dinâmica dos dois primeiros atos, verificou-se o vocabulário novo com o registo da sua tradução e interpretou-se o texto com a resposta às questões presentes no *Reading Pack*. Por fim, após correção das respostas, foi solicitado aos alunos que fizessem o reconto dos acontecimentos até então explorados. Os alunos não tiveram dificuldade em recordar os acontecimentos do livro, tiveram dificuldade em se expressar na língua inglesa.

No início da segunda aula, foi pedido aos alunos para fazerem de novo o reconto dos acontecimentos explorados na aula anterior. De novo tiveram a mesma dificuldade. A professora estagiária incentivou-os a continuarem a ler e a tentar falar em inglês para prática. De seguida, foi lhes pedido que abrissem a última página do *Reading Pack*. Lá está apresentado a *Family Tree* dos protagonistas da obra - os *Montagues* e os *Capulets* - e procedeu-se à explicação das relações dentro de cada família. Após resposta a algumas questões colocadas pelos alunos à professora estagiária, foi-lhes pedido que fizessem a leitura silenciosa do terceiro ato e que depois procedessem à resposta das questões correspondentes no *Reading Pack*. Uma vez terminada esta tarefa, escutaram a leitura em voz alta do terceiro e do último ato, o vocabulário novo foi explorado e os alunos registaram a sua tradução e, por fim, os alunos responderam às questões que restavam no *Reading Pack* e todas as respostas foram corrigidas com o registo da sua forma correta no quadro.

A terceira aula foi dedicada à revisão e consolidação dos acontecimentos da história. Para o efeito, foi pedido aos alunos para resolverem as atividades pós-leitura apresentados no *Reading Pack*. Ao longo da sua resolução os alunos colocaram algumas questões que ainda tinham sobre algumas personagens. Ao longo da correção, algum do vocabulário foi revisto e alguns pormenores foram recordados, como o que é e onde fica Verona, etc. Após a correção, três trailers de filmes inspirados na peça estudada e feitos em épocas diferentes foram projetados, a saber: 1968, 1996 e 2013 respetivamente. Depois de ver cada vídeo foi pedido aos alunos para darem uma opinião. Houve uma opinião unânime:

era muito difícil compreender as falas das personagens. Isto era expectável, pois o nível de língua utilizada em qualquer um dos vídeos é de difícil entendimento para o nível de escolaridade de 5.º ano. Os alunos identificaram-se/gostaram mais do último trailer, embora ainda com algumas reservas.

Na última aula desta sequência, o conteúdo gramatical do *Possessive Case* foi revisitado. Para o efeito, voltou-se a apresentar o PowerPoint utilizado anteriormente e depois foi pedido aos alunos para resolverem os exercícios da página 23 do *Workbook*. Após a correção, foi feita uma breve revisão da *Family Tree* dos protagonistas da obra estudada. De seguida, foi pedido aos alunos que elaborassem cinco frases sobre alguns elementos das famílias, utilizando o *Possessive Case*, e que enviassem estas frases através do seu email da escola. Os alunos realizaram as frases com alguma facilidade, pois mantiveram-nas muito simples e diretas procurando estabelecer as ligações mais fáceis, como por exemplo: “*Lady Capulet is Juliet’s mother.*” No entanto, tiveram alguma dificuldade em enviar o trabalho por email, pois a maioria não conseguiu aceder aos seus emails. Então, as frases foram enviadas pelo chat presente na Escola Virtual. Esta tarefa foi integrada na avaliação formativa.

Além de ter sido aplicada à turma atribuída à professora estagiária, foi também aplicada à turma da orientadora cooperante de inglês. A sequência didática foi estruturada e planificada da mesma forma para ambas as turmas, mas, como foi referido anteriormente, houve alguma restrição no número de horas e o plano da sequência didática foi cumprido até à leitura e interpretação do livro, bem como a apresentação dos diferentes trailers. Sendo assim, a intervenção da docente na referida turma teve início a 15 de fevereiro e terminou a 26 de fevereiro de 2024, sendo composta por quatro aulas, divididas em dois tempos letivos de 45 minutos e dois blocos de 90 minutos.

Nesta sequência didática as técnicas de *Storytelling* estiveram presentes no constante reconto dos acontecimentos de cada ato, por parte dos alunos. No início de cada aula destinadas à leitura e à exploração da obra, os alunos procediam ao reconto oral do que foi lido na aula anterior. O reconto é um exercício benéfico para a memória e organização de ideias e sentimentos propiciados pelas histórias escutadas. Nas turmas visadas, embora se tenham comunicado em português, conseguiram recontar a história de forma correta e organizada e ainda responder corretamente a questões colocadas pela docente, tais como: “What is the Nurse to Juliet?”; “What is a Friar?”, etc.

Ainda, após a visualização dos trailers apresentados, os alunos expressaram a sua opinião sobre cada um deles. No que diz respeito ao filme mais antigo (1986), acharam o

vestuário das personagens “ridícula” e a banda sonora apresentada no trailer “estranha”; quanto ao filme de 1996, acharam o vestuário mais atual e dito “normal”, mas com “imagens muito violentas” com armas a serem disparadas, sirenes de polícia a tocarem e pessoas a gritarem constantemente ao longo do trailer; o trailer do filme feito em 2013 foi quase unanimemente o preferido, os alunos expressaram a opinião dos protagonistas serem “mais bonitos” do que nos outros trailers, acharam o vestuário e a apresentação geral dos cenários mais apelativo e realista da época retratada e gostaram muito da banda sonora apresentada no breve trecho, dizendo: “A música é muito fixe!”

### **2.2.3 – *Goldilocks and the three Bears*:**

Esta sequência didática teve início a 26 de fevereiro e terminou a 04 de março de 2024, sendo composta por três aulas, divididas em dois tempos letivos de 45 minutos e um bloco de 90 minutos.

Assim, esta sequência didática inicia-se com a apresentação da adaptação por Violet Findley de *Goldilocks and the three Bears*. Foi-lhes mostrado a imagem da capa e lhes explicada a diferença entre a adaptação de um livro e do seu original e também a diferença entre uma fábula e um conto. Depois, foi-lhes perguntado se já conheciam a história e o que achavam que iria acontecer. Todos responderam que conheciam a história pelo que já sabiam o que iria acontecer. De seguida, escutaram a leitura da história e no final foram colocadas algumas perguntas sobre a história. Após revisão de algum vocabulário e expressões próprias da língua (*idioms*), o quadro branco foi dividido em três, os alunos fizeram o mesmo nos seus cadernos e também indicaram as três divisões da casa a que se faz referência na história e registou-se as respostas em cada divisão (*kitchen, living room and bedroom*). Depois, à medida que se ia projetando as páginas no quadro, os alunos iam fazendo o levantamento da mobília e outros itens existentes em cada divisão e ia-se registando a informação toda juntos. No final da aula, uma ficha para compreensão e interpretação da história foi distribuída. Os alunos começaram a resolvê-la, mas não conseguiram terminá-la. Uma vez que a história era do conhecimento de todos, foi-lhes pedido que terminassem em casa. Depois um voluntário levou o livro para casa para praticar a leitura e o reconto para apresentação no dia seguinte e também o preenchimento de uma ficha de verificação de leitura. Uma aluna prontificou-se a fazer a tarefa.

A segunda aula teve início com a leitura e o reconto da história por parte da referida aluna. Ao mesmo tempo que a aluna fazia a leitura, o livro foi projetado para que os colegas conseguissem acompanhá-la. Foi uma tarefa bem conseguida no seu todo.

Depois, os alunos entregaram a ficha de trabalho para casa à docente e abriram o manual, o áudio foi projetado para que conseguissem completar os exercícios 1 e 2 das páginas 54 e 55. Para resolução do exercício seguinte, o quadro foi dividido em três partes e dessa vez os alunos resolveram o exercício individualmente e depois fez-se a correção em conjunto. A turma foi organizada em pares para que pudessem fazer o jogo de memória sugerido no manual e, como avaliação formativa e contínua, a docente foi passando por todos os pares a fim de corrigir e avaliar a interação conseguida. Finda esta tarefa, apresentou-se um PowerPoint sobre o advérbio There + verbo To Be e para consolidar estes conhecimentos realizaram os exercícios 1 a 3 na página 59 do manual. Não foi possível realizar a tarefa de compreensão oral prevista, pelo que passou para a aula seguinte. No final da aula, foi-lhes entregue uma ficha para completarem em casa.

Na última aula, os alunos realizaram o exercício de compreensão oral (exercício 1 da página 59) que ficou por fazer e o exercício 2 também, depois foi pedido aos alunos para copiarem para o seu caderno o cartão referente às suas casas. A informação registada foi verificada. Como tarefa final, foi projetada uma imagem da casa dos ursos (inspirado na história), e no quadro foi escrito um breve parágrafo incompleto para que os alunos o copiassem e o completassem numa folha para entrega a descrição da casa dos ursos. Esta última tarefa integrou a avaliação formativa dos alunos.

As estratégias de Storytelling presentes nesta sequência didática foram aplicadas no reconto da história por parte de alguns alunos que se voluntariaram em fazer a leitura e reconto de cada história perante a turma. A atividade em questão se refere ao *Minuto de Leitura* que já foi descrita e explicada. O objetivo desta atividade era a leitura e a exploração de uma história através do reconto por alunos de forma individual. Os alunos que se voluntariaram em realizar esta atividade faziam uma leitura cuidada e em voz alta perante a turma e de seguida procediam ao seu reconto para transmitir o tema geral da história e a sua recomendação ou não recomendação de leitura. Como auxílio, era fornecido aos alunos uma ficha de leitura que deveriam preencher com informações úteis para a apresentação.

No final desta sequência, e como atividade de produção escrita, os alunos fizeram uma descrição da casa dos ursos. Ao se inspirarem em algumas imagens da casa que foram projetadas e na fórmula de texto escrita no quadro, os alunos indicaram se a casa era grande ou pequena, a quantidade de quartos que tinha e que divisões eram, como por exemplo: “The Bears’ house is small and pink. There are three rooms. There is a kitchen, a living room and a bedroom. There isn’t a garage or a garden.” Os alunos conseguiram

realizar este exercício com algumas indicações da docente. Ainda houve alguns comentários ao facto de o bebé urso dormir no mesmo quarto que os pais, os alunos mais participativos, não deixaram de indicar que achavam este aspeto estranho.

### **3. Principais semelhanças e diferenças entre a intervenção nas aulas de língua materna e língua estrangeira**

Refletindo sobre a experiência de um ano inteiro a lecionar duas línguas, sendo uma a materna e outra estrangeira, a alunos do 5.º ano de escolaridade, confirma-se que embora o objetivo mais lato seja o mesmo (o de aprender uma língua – a sua expressão oral e escrita) a forma como exploramos essa aprendizagem apresenta algumas diferenças.

Assim, entende-se que há algumas semelhanças no processo da aprendizagem de ambas. Como já foi referida, a mais óbvia é o objetivo fundamental - desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Não é por acaso que nas Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018) de ambas as línguas estão presentes domínios como a Escrita, a Gramática e a Oralidade e a subdivisão desta última em Compreensão e Expressão no caso do português e no caso do inglês que tem a Competência Comunicativa como domínio só em si com subdivisões como a compreensão, interação e produção oral e escrita. Portanto, o foco é capacitar os alunos para uma comunicação eficaz tanto oralmente como na escrita, desenvolvendo os quatro principais elementos ou *skills*: ler/*reading*, ouvir/*listening*, escrever/*writing* e falar/*speaking*.

Outra semelhança é-nos apresentado nas *Áreas de Competências* dos alunos presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, G. et al., 2017). Estas são o desenvolvimento do *Pensamento Crítico e do Pensamento Criativo*: “As competências na área de Pensamento Crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.” (p. 24). Assim, encontramos de novo nas Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018) os domínios que propiciam o seu desenvolvimento: a Leitura e a Educação Literária e no caso do inglês é a Competência Estratégica.

Por fim, vemos semelhanças nos recursos utilizados para mobilização dos conhecimentos. Na prática, ao longo do ano letivo de 2023/2024, foram utilizados textos (excertos ou textos integrais) para exploração de conhecimentos, vocabulário e para

interpretação e compreensão de ideias; jogos como o *Kahoot!* e outros jogos digitais como os *Quizzes* e também apresentações interativas presentes em sites diversos ou mesmo a apresentação de diversos PowerPoint. Todos estes recursos com as devidas adaptações de tema e da própria língua cumpriram o seu papel no processo da aprendizagem dos alunos.

Não obstante, também existem diferenças no processo da lecionação de ambas as línguas. Em primeiro lugar, há o fator de conhecimento da língua. Ou seja, o processo da aprendizagem da língua materna começa desde que nascemos e, portanto, nas aulas de língua materna os professores dedicam-se à exploração em maior profundidade dos diferentes aspetos da língua, como a gramática, a análise de textos e o desenvolvimento de estilos de escrita, embora este não deixe de ser um processo gradual. Já o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe pouco ou até nenhum conhecimento prévio, especialmente se se trata do nível de principiante. Portanto, explora-se os aspetos mais básicos da língua. Ademais, enquanto a língua materna é utilizada todos os dias e todo o dia, para a língua estrangeira é necessário criar ou proporcionar contextos artificiais, mas realísticos e apropriados à realidade dos alunos para que eles sintam necessidade de a aprender e utilizar. Aqui verifica-se outra diferença que é a da necessidade ou motivação no uso da língua. Enquanto a língua materna é aprendida e posta em prática todos os dias por ser necessária a uma eficaz comunicação com a comunidade, o aluno pode não sentir a mesma necessidade ou motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira. Na esmagadora maioria das vezes a aprendizagem de uma língua estrangeira é apenas uma exigência académica, mais uma disciplina que faz parte do currículo.

Assim, conclui-se que o processo de aprendizagem entre a língua materna e uma língua estrangeira tem semelhanças e diferenças. As semelhanças refletem a base ou o fio condutor que nos guia nestes processos complexos, mas as diferenças ditam o modo como se o operacionaliza, através de adaptações e progressos e retrocessos expectáveis a cada língua pelas características que enumerei anteriormente. Podemos concluir que:

How we teach learners language will depend a lot on what age they are. The younger they are the more they benefit from learning language in the same ways as L1 learners learn, i.e. through exposure, interaction and learning through doing. Older learners with more developed cognitive abilities are able to and can sometimes benefit from also focusing on the form of language in a more abstract (less specific, not concrete) or general way. (Spratt et al., 2011, p. 69)

#### 4. Reflexão final sobre a Intervenção Pedagógica

Considerando toda a prática docente realizada ao longo do estágio pedagógico aqui descrito, conclui-se que foi um ano de experiências e aprendizagens bastante positivo. A mobilização de conhecimentos para e com a turma atribuída foi sempre baseada na exploração e desenvolvimento de competências assentes nos Domínios das Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018) e nas Áreas de Competência presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, G. et al., 2017), ao mesmo tempo privilegiando, sempre que possível, o tema deste Relatório de Estágio. Procurou-se equilibrar de forma equitativa e organizada a prática docente, utilizando diferentes estratégias e métodos para a introdução, construção e consolidação dos conhecimentos e das competências nos alunos.

Em relação à disciplina do português, procurou-se articular a exploração e o desenvolvimento dos temas, passando por cada domínio, apresentando um encadeamento lógico em cada aula e em cada sequência didática. Como já foi referido, procurou-se desenhar e planificar cada sequência didática tendo como ponto de partida um texto para leitura e interpretação, passando depois pela compreensão ou expressão oral e terminando na exploração da gramática e da escrita. Tudo isto com a participação ativa dos alunos sobre todos os assuntos, pois a professora estagiária permitia a exposição e o desenvolvimento das suas ideias e opiniões quando demonstravam interesse em as expor.

No que concerne à disciplina do inglês, utilizou-se diferentes estratégias de forma a introduzir e consolidar vocabulário novo para assim captar a atenção dos alunos. Privilegiou-se a leitura ativa dos alunos como ponto de partida e, quando possível, o *Storytelling* como estratégia para o reconto das histórias e para a introdução de muitos temas e ao incentivar e proporcionar a tarefa de os alunos levarem um livro pequeno em inglês para leitura e reconto da ação perante a restante turma. Nem sempre foi possível aprofundar as atividades e técnicas associadas ao ato de contar histórias, devido à faixa etária dos alunos que, por serem muito novos, precisavam de reforçar a competência de leitura de histórias como base para a etapa seguinte da construção narrativa, do reconto e da performatividade. No entanto, procurou-se colmatar estas dificuldades, apostando em diversos jogos e trabalhos de pares para permitir uma maior e equitativa interação entre os alunos e, assim, explorar momentos de breve performatividade e liberdade expressiva. Houve espaço para trabalhos de escrita sobre temas que eram do interesse e conhecimento dos alunos, trabalhos estes que eram preparados com todo o conhecimento gramatical

explorado e consolidado previamente. O processo decorreu acompanhado pela apresentação de informações, tradições e costumes de outras realidades do mundo, para formação cultural dos alunos.

Em termos da relação entre a professora estagiária e a turma das orientadoras cooperantes, esta reagiu muito bem às intervenções da docente. Os alunos respeitaram a professora, mesmo sabendo que estava a fazer estágio. Incidentalmente, os alunos demonstravam o seu apreço pela docente ao perguntar sempre quando esta iria fazer uma próxima intervenção, ficando visivelmente desiludidos quando não era o caso e demonstrando alegria sincera quando foram realizadas as intervenções da professora estagiária. Assim, fomentou-se uma boa relação desde o início, ao proporcionar apoio individualizado aos que sentiam maior dificuldade nas aulas. Esta foi uma prática importante, pois era uma ótima oportunidade para uma interação mais próxima, estabelecendo *rapport* com os alunos, bem como uma forma de pôr em prática os conhecimentos pedagógicos aprendidos no 1º ano do mestrado.

Em termos da relação da professora estagiária com a turma atribuída, verificou-se um processo de construção positivo desde o início do ano letivo até ao seu final. Houve uma crescente demonstração de empatia e respeito de ambas as partes, bem como indícios de confiança dos alunos na professora enquanto docente. Esta evolução deveu-se em muito ao facto de haver um constante incentivo a que os alunos fossem co-construtores na aula, sendo-lhes dado espaço para contribuírem com os seus conhecimentos e experiências para o enriquecimento das temáticas abordadas em aula. Do mesmo modo a inovação na produção e adaptação de materiais e recursos às capacidades e necessidades da turma em questão revelou ser um fator facilitador para o processo educativo.

Conclui-se esta reflexão com a esperança de se ter semeado o gosto e o interesse pela leitura de livros de diferentes teores nos alunos, pois este era também um dos objetivos subjacentes neste Relatório de Estágio. Ao promover a Educação Literária, procurou-se inculcar bons hábitos de leitura e de desenvolvimento da atenção e consciência dos alunos por detalhes, pormenores ou sinais; conhecimentos que consigam transpor dos livros para a vida real.

## **Capítulo IV – A perspectiva dos alunos sobre a utilização de histórias como veículo de aprendizagem de línguas**

No presente capítulo apresenta-se uma análise das respostas obtidas através do questionário elaborado no *Goggle Forms*. O questionário teve como objetivo apurar o nível de envolvimento e de evolução sentida pelos alunos com relação ao uso de histórias nas aulas como veículo de aprendizagem da língua portuguesa e da língua inglesa.

### **1. Procedimentos e técnicas de recolha de dados**

#### **1.1 - Questionário aos alunos de ambas as turmas**

Uma vez concluída a implementação das intervenções pedagógicas, foi aplicado um questionário aos alunos que teve a finalidade de apurar as suas perceções relativamente à aprendizagem das línguas, nomeadamente se o uso de histórias foi benéfico para uma aprendizagem mais completa das mesmas.

O questionário apresentou, numa primeira parte, duas questões relacionadas com o género e a idade dos alunos. Numa segunda parte, focou-se no tema do projeto, ou seja, o interesse dos alunos em histórias. Das quatro questões apresentadas, uma era de resposta aberta, sendo as restantes de resposta fechada. Por fim, o questionário centrou-se em duas questões relacionadas com as aprendizagens conseguidas ao longo do ano, tendo como base o uso de histórias como estratégia de envolvimento nesta aprendizagem.

O questionário era composto, maioritariamente, por perguntas de escolha múltipla, sendo que em algumas foi pedido aos alunos que indicassem informações mais detalhadas, como por exemplo, a justificação de gostarem ou não de histórias.

A análise das respostas dadas pelos alunos neste questionário foi feita através da interpretação dos mesmos, estabelecendo uma relação entre as respostas dadas e toda a prática educativa aplicada ao longo do ano letivo e também estabelecendo uma relação entre as respostas dadas com os resultados apresentados nas avaliações sumativas de ambos os semestres da turma atribuída à professora estagiária. Os resultados das avaliações sumativas apresentados são referentes apenas à turma da professora estagiária e não das orientadoras cooperantes, pois a professora estagiária não tem acesso a estes dados.

## 2. Apresentação dos Resultados

### 2.1 Dados de caracterização dos participantes:

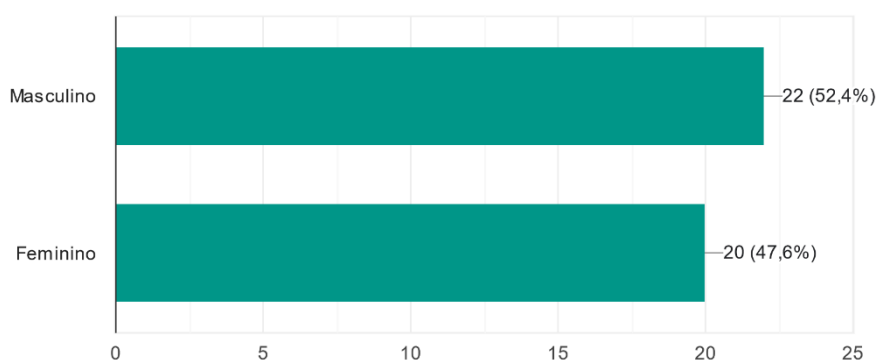
No sentido de fornecer algumas informações sobre os alunos das duas turmas visadas, colocou-se as seguintes questões apresentadas nos Gráficos 1 e 2.

#### Gráfico 1

##### *Informações gerais sobre o género dos alunos*

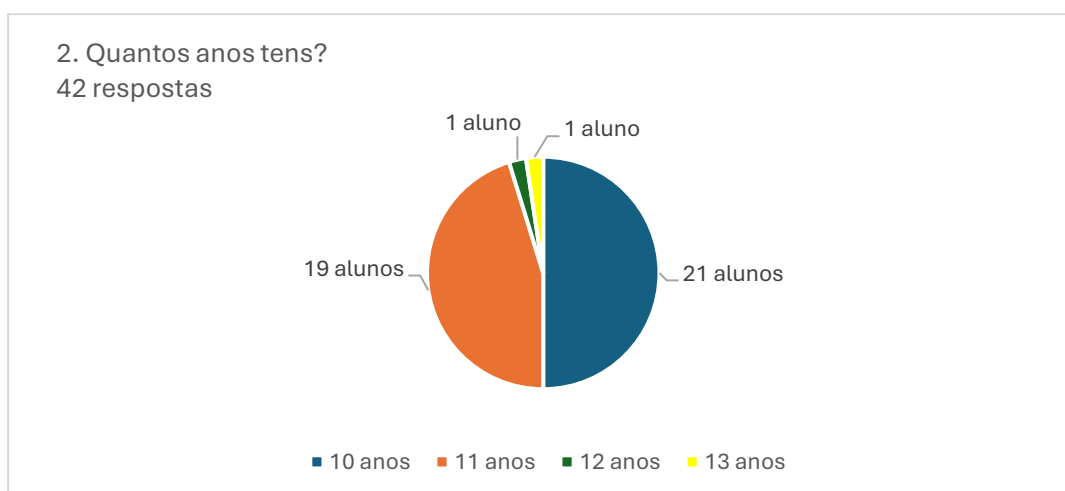
1. Selecciona o teu género:

42 respostas



#### Gráfico 2

##### *Informações sobre a idade dos alunos*



Em termos de género representado no gráfico 1, o universo masculino é ligeiramente maior do que o feminino. Já em termos da idade, no gráfico 2 verifica-se que

há 21 alunos com 10 anos, 19 alunos com 11 anos e apenas um aluno com 12 anos e um com 13 anos.

## 2.2. Opinião sobre ouvir histórias

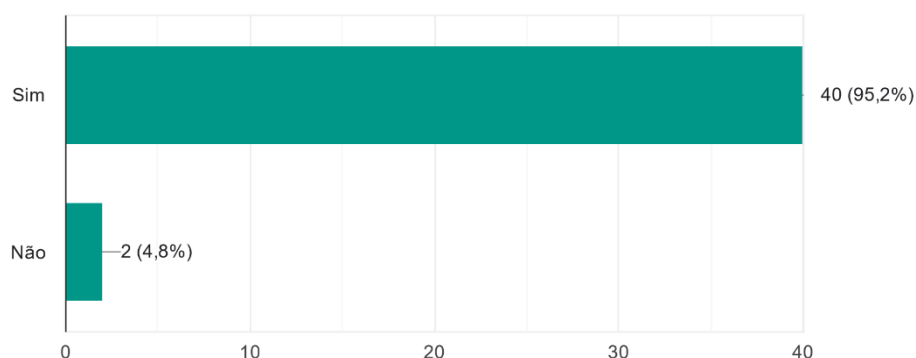
A primeira questão colocada prendia-se com saber se os alunos gostam de ouvir histórias. O Gráfico 3 apresenta as respostas dos alunos e, num universo de 42 respostas, apenas 2 responderam que não gostam de ouvir histórias. De facto, ao implementar as sequências didáticas aqui apresentadas e mesmo nas aulas em que se apresentava uma história, a atenção dos alunos estava focada nos acontecimentos da história e a maioria queria sempre fazer algum tipo de comentário, dar uma opinião, partilhar uma experiência ou mesmo colocar questões.

### Gráfico 3

#### *Opinião sobre histórias*

3. Gostas de ouvir histórias?

42 respostas



De seguida, quisemos saber as razões desta preferência. Feita a análise categorial das respostas dos alunos, percebemos que:

- 12 alunos têm gosto por histórias - “Porque gosto de ler.”;
- 9 alunos acham as histórias interessantes - “Porque tem histórias que são muito interessantes”;
- 7 alunos afirmam que as histórias incentivam a sua imaginação - “Porque gosto da criatividade dos autores pelo que eles escrevem dá imaginação e vontade de ler mais.”;
- 7 afirmam que aprendem com as histórias - “Porque descubro coisas novas”;
- 5 alunos acham que é divertido ler ou ouvir histórias - “Porque acho divertido”;
- 4 alunos afirmam que as histórias os relaxam - “Porque relaxa-me.”;

- 3 alunos afirmam que são uma inspiração - “Porque as palavras me dão inspiração”;

- e, por fim, 2 alunos dizem que as histórias despertam a curiosidade - “Gosto porque, tenho muita curiosidade e quando ouvi falar sobre os irmãos Grimm comecei logo a pesquisar, gosto de ter cultura geral.”

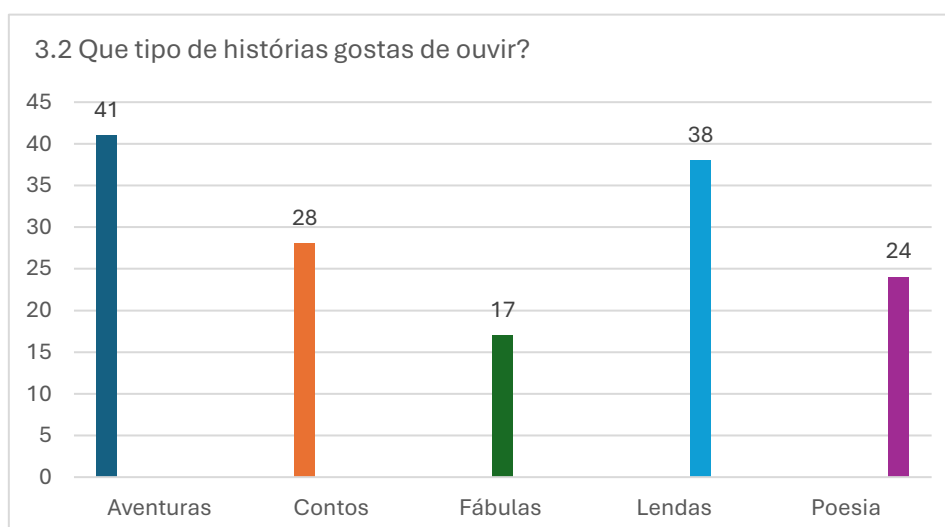
No entanto, como foi referido anteriormente, 2 alunos não gostam de histórias sendo que 1 respondeu simplesmente porque não gosta, “Porque não” e outro que acha as histórias desinteressantes, “Porque umas são chatas e outras não.”

Algumas respostas só vêm reafirmar o poder de envolvimento que as histórias têm para com os seus leitores/ouvintes. Segundo os alunos visados nesta investigação as histórias despertam muitos aspetos positivos do intelecto do ser humano, como a imaginação, a inspiração, a curiosidade, além disso, podem fazer-nos relaxar e aprender muitas coisas novas e também podem ser uma fonte de diversão. No contexto académico, os alunos ao estarem envolvidos no desenrolar dos acontecimentos, conseguem encontrar uma forma de entrega que só beneficia o processo de aprendizagem.

O Gráfico 4 apresenta as respostas dadas em relação ao tipo de história que mais gostam. Verifica-se que de entre as cinco hipóteses dadas - aventura, contos, fábulas, lendas e poesia - são as aventuras e as lendas que têm maior preferência, tendo as aventuras sido a escolha de 41 alunos e as lendas por 38. Enquanto a menos escolhida foi a fábula, tendo sido a escolha de apenas 17 alunos. Já os contos foram a escolha de 28 alunos e a poesia obteve 24 indicações em termos de preferência.

#### Gráfico 4

##### *Tipos de história mais apreciados*

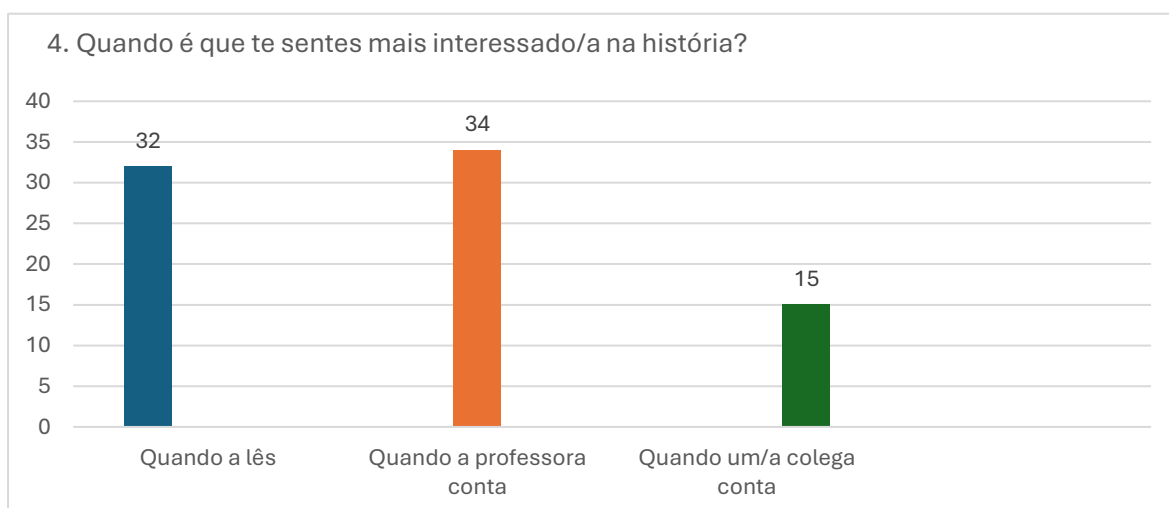


Um aspeto surpreendente nas respostas a esta questão foi precisamente na menos escolhida, pois nas aulas dedicadas à poesia as dificuldades em compreender e interpretar os poemas eram significativas, enquanto o estudo das fábulas teve uma boa receção e reacção. Quanto à escolha das aventuras e lendas, possivelmente as histórias que apresentam aventuras possam ser mais emocionantes e cativantes e que as lendas lhes chamem a atenção pelo fator de aprendizagem sobre o mundo.

O Gráfico 5 apresenta as opiniões dos alunos em relação à pessoa que transmite as histórias. Tendo em conta os valores apresentados: 32 alunos expressam preferência pela leitura feita por eles próprios, enquanto houve 34 alunos que responderam que preferem que a leitura seja feita pelo docente e quando é um colega de turma a contar houve apenas 15 respostas positivas.

### Gráfico 5

#### *Interlocutores das histórias*



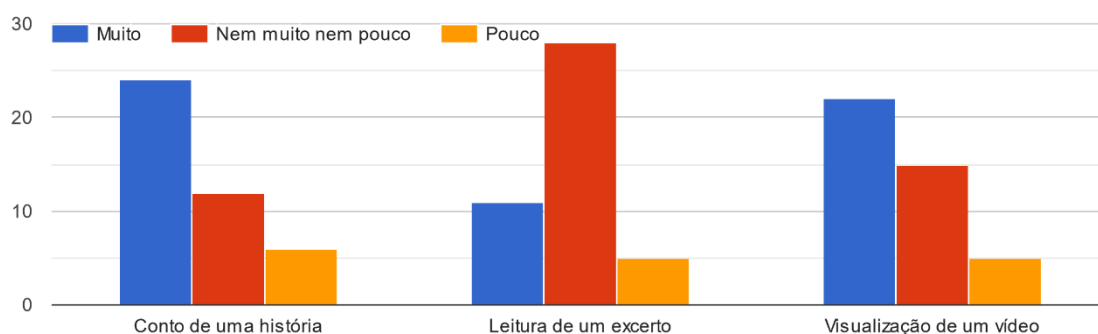
Assim pode-se observar que os alunos preferem que o conto ou a leitura das histórias seja feito pela professora ou por eles próprios. Embora a discrepância entre opiniões quanto ao conto ou à leitura por parte dos colegas seja menor que nas hipóteses já referidas, o facto é que o conto ou a leitura feita por outro colega não desperta tanto interesse. Isto é interessante, pois há atividades e trabalhos que se realizam em pares para que os alunos se sintam com mais confiança ou tenham melhor entendimento entre si. Neste exemplo específico, os alunos não partilham esta perspetiva. No entanto, pode ser uma reflexão sobre o nível de leitura dos alunos deste ano de escolaridade, pois ainda se encontram num nível básico de competências.

A exploração das histórias foi feita de diferentes formas, como por exemplo fez-se o conto oral de histórias, a leitura de excertos e a visualização de vídeos, portanto foi importante inquirir sobre qual a forma que melhor passou a mensagem aos alunos. O Gráfico 6, indica que 24 alunos acham que aprenderam muito, 12 nem muito nem pouco e 6 acham que aprenderam pouco com o conto oral de uma história; 10 alunos acham que aprenderam muito, 27 nem muito nem pouco e 5 acham que aprenderam pouco com a leitura de um excerto; e 22 alunos acham que aprenderam muito, 15 nem muito nem pouco e 5 acham que aprenderam pouco com a visualização de um vídeo. Assim pode-se concluir que os alunos têm opinião de que aprendem mais com o conto de uma história e com a visualização de vídeos do que com a leitura de um excerto.

### Gráfico 6

#### *Perceções sobre a forma de transmissão das histórias*

5. Aprendeste mais com:



Por um lado, este resultado foi surpreendente, pois o facto de ter um texto presente deveria ser um auxílio para a compreensão e interpretação. Por outro lado, o facto de a maioria dos alunos acharem que o conto oral de uma história incentivou a sua aprendizagem, pode se dever a uma boa capacidade de captar a atenção dos alunos e a capacidade dos próprios alunos em se envolverem na leitura ou conto das histórias. A escolha dos vídeos não surpreendeu, pois estes estão enraizados nos hábitos de lazer dos alunos.

Os Gráficos 7 e 8 apresentam a percepção dos alunos quanto à forma como as histórias melhoraram a sua compreensão em ambas as línguas.

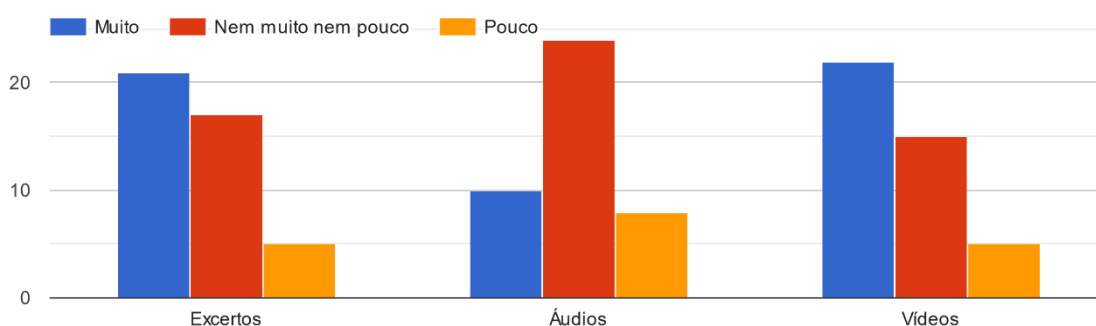
Observando as opiniões expressas e representadas no gráfico 7, verifica-se que no universo de 42 respostas em relação à disciplina de português, 20 alunos acham que

aprenderam muito, 17 nem muito nem pouco e 5 acham que aprenderam pouco através dos excertos; 10 alunos acham que aprenderam muito, 24 nem muito nem pouco e 8 acham que aprenderam pouco com a escuta de áudios; e 22 alunos acham que aprenderam muito, 15 nem muito nem pouco e 5 acham que aprenderam pouco com a visualização de vídeos apresentados em contexto de aula.

### Gráfico 7

#### *Percepções quanto ao grau de compreensão do português*

6. Indica em que grau as histórias contadas melhoraram a tua compreensão do português.



Tendo em conta o decorrer das aulas de português, a opinião expressa em relação aos áudios é expectável, pois em todas as atividades realizadas em termos de compreensão do oral a maioria dos alunos demonstrou alguma dificuldade e resistência em as completar. Assim, os áudios eram colocados mais de duas vezes (que é a quantidade estipulada em exames e para os quais se deve orientar e preparar os alunos também). No entanto, na correção das atividades, verificou-se que na maioria das vezes, de uma forma geral, os alunos conseguiam completá-las de forma correta e os resultados apresentados nas avaliações sumativas eram francamente boas. A escolha dos excertos e dos vídeos como melhor forma de desenvolver a compreensão do português já foi expectável, pois como já foi referido anteriormente, a presença de um texto escrito auxilia a sua compreensão e interpretação e os vídeos já fazem parte da vida quotidiana dos alunos.

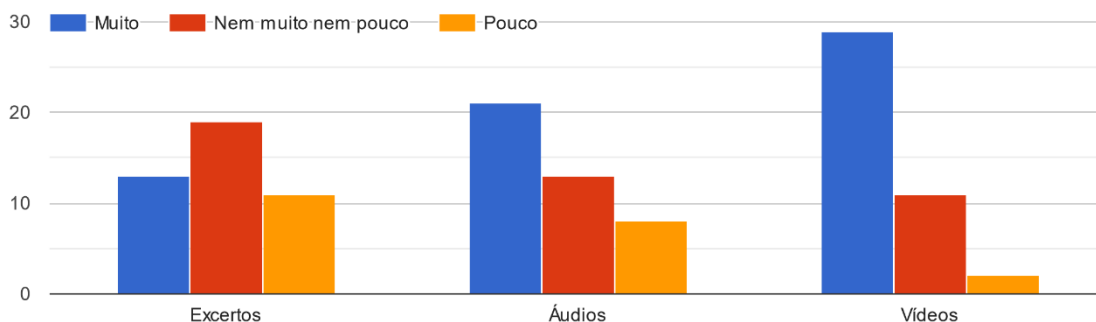
Quanto às respostas em relação à disciplina de inglês, representadas no gráfico 8, 13 alunos acham que aprenderam muito, 19 nem muito nem pouco e 10 acham que aprenderam pouco através dos excertos; 21 alunos acham que aprenderam muito, 13 nem muito nem pouco e 8 acham que aprenderam pouco com a escuta de áudios; e 29 alunos

acham que aprenderam muito, 11 nem muito nem pouco e 2 acham que aprenderam pouco com a visualização de vídeos apresentados em contexto de aula.

### Gráfico 8

*Percepções quanto ao grau de compreensão do inglês*

7. Indica em que grau as histórias contadas melhoraram a tua compreensão do inglês.



No que concerne à compreensão do inglês, as escolhas feitas em relação aos áudios e aos excertos não foram as esperadas, por todas as razões já apontadas. Tal como nas aulas de português, os alunos sempre revelaram dificuldade e resistência nas atividades de compreensão do oral, mas também nas aulas e avaliações sumativas de inglês os resultados eram satisfatórios. Em relação aos excertos mantém-se a opinião expressa anteriormente. Já a opinião relativa aos vídeos é a expectável, pois os vídeos apresentados em aula foram bastante completos. Além de apresentar imagens que sublinhavam o que era expresso oralmente, os vídeos exibiam legendas em inglês de modo que os alunos pudessem relacionar as palavras escritas com as orais.

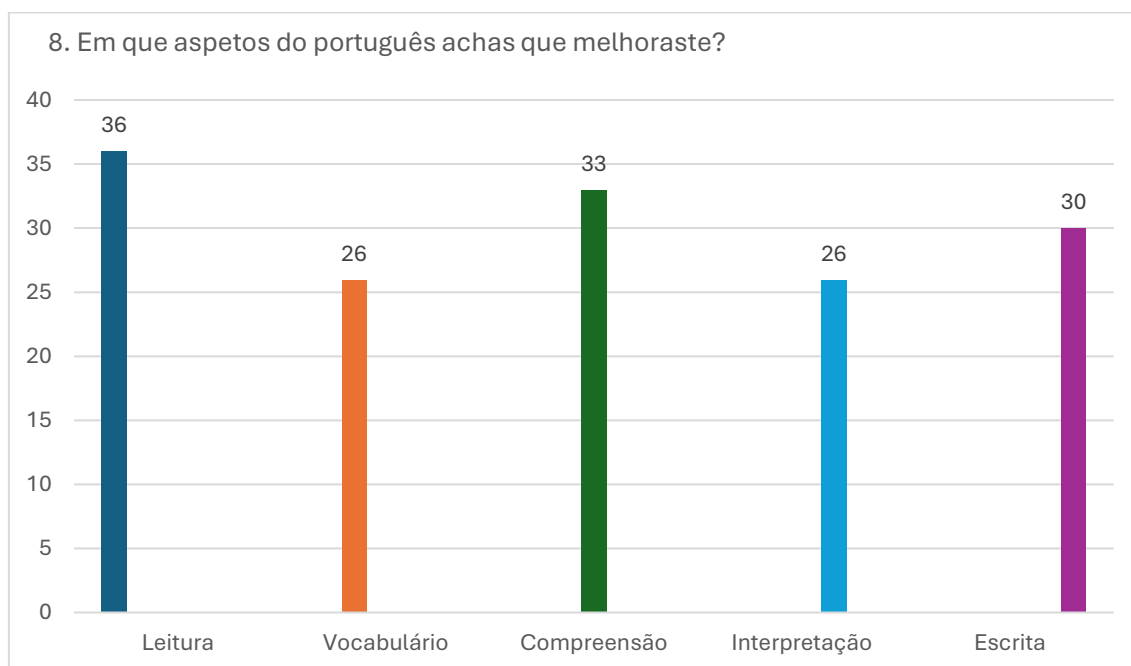
Por fim, conclui-se o questionário com questões sobre as percepções dos alunos quanto à evolução dos seus conhecimentos nas áreas desenvolvidas no processo de aprendizagem de ambas as línguas. Para ambas as línguas destacou-se as áreas de Leitura, Vocabulário, Compreensão, Interpretação e Escrita. Em relação às duas línguas, as percepções foram na sua maioria de que houve de facto evolução.

No caso da língua materna e tendo em conta cada aspeto apresentado, verifica-se que 36 alunos responderam que sentiram uma evolução positiva em relação à Leitura; 26 alunos responderam de forma positiva em relação à evolução no Vocabulário; 33 alunos acharam que evoluíram quanto à Compreensão; 26 alunos acharam que houve uma

evolução positiva na área da Interpretação; e 30 alunos expressaram opinião positiva à evolução na Escrita.

### Gráfico 9

*Percepção dos alunos quanto à sua própria evolução de conhecimentos na disciplina de português*

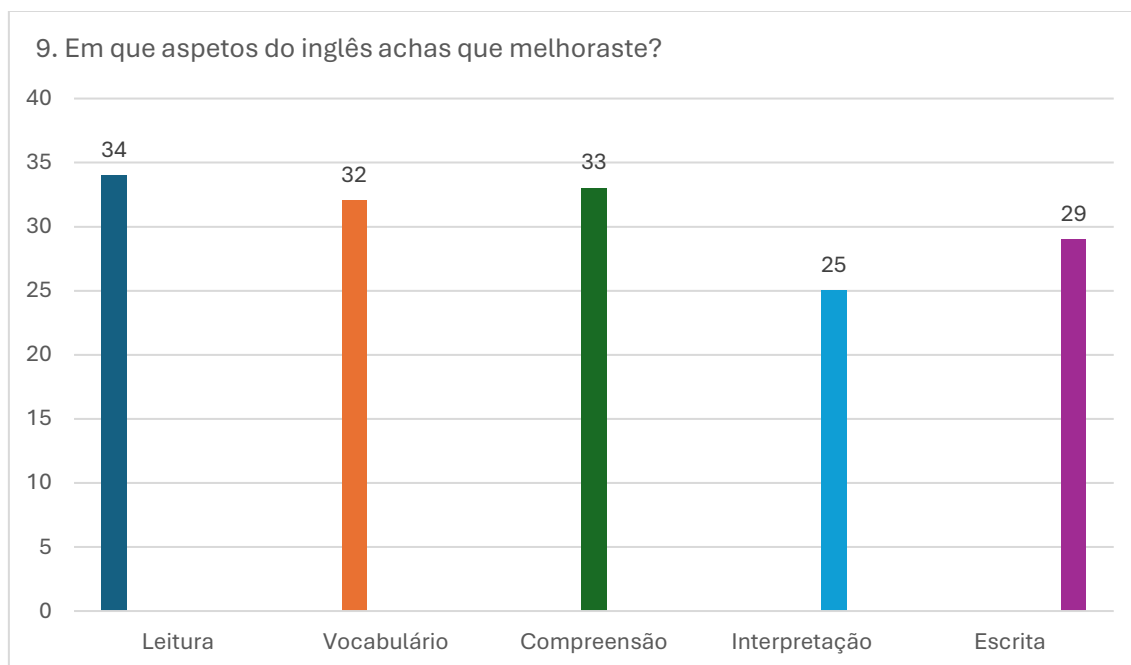


Pode-se ainda observar que houve uma maior proximidade entre as duas respostas nas áreas do Vocabulário e na Interpretação, enquanto nas restantes áreas mais foram as respostas no sentido de que houve uma evolução positiva. Em termos concretos, olhando para as avaliações sumativas feitas na turma atribuída à professora estagiária nos dois semestres deste ano letivo, pode-se afirmar que os alunos obtiveram melhores notas (por ordem das melhores para as piores notas) na Compreensão do Oral, depois na Educação Literária que se centra principalmente na interpretação de texto e vocabulário, de seguida a Escrita e por fim a Leitura. Pode-se concluir, curiosamente, que as avaliações não correspondem às perceções feitas pelos alunos quanto à sua evolução.

Na língua estrangeira, 34 alunos sentiram que houve evolução na sua Leitura; 32 alunos acharam que houve uma evolução positiva na área do Vocabulário; 33 alunos responderam que houve evolução quanto à Compreensão; 25 alunos sentiram uma evolução na área da Interpretação; e 29 alunos expressaram a opinião de que houve uma evolução positiva em relação à Escrita.

## Gráfico 10

*Perceção dos alunos quanto à sua própria evolução de conhecimentos na disciplina de inglês*



Pode-se então aferir que a maioria dos alunos percecionou que desenvolveu de melhor forma as áreas da Leitura, do Vocabulário e da Compreensão. Menos evidente foram as duas respostas em relação às áreas da Interpretação e da Escrita, o que não surpreende, pois nas aulas de inglês os alunos encontravam maiores dificuldades nestas duas últimas áreas. Atentando nos resultados das avaliações sumativas da turma atribuída, no final dos dois semestres, verifica-se que as notas colocam por ordem decrescente (das melhores para as piores) a Escrita, a Produção Oral que inclui a Leitura, a Compreensão do Oral e por fim a Compreensão e Interpretação Escrita, o que nos leva à conclusão de que, também em relação à língua inglesa, os resultados não refletem as perceções dos alunos quanto à sua evolução.

Atentando nas semelhanças de opinião entre as duas línguas, verifica-se que em relação à Leitura e à Interpretação as perceções são similares. Talvez isto se deve à crença por parte dos alunos de que é mais fácil evoluir na Leitura do que na Interpretação. De facto, a Interpretação pode ser vista como a mais difícil de todas as restantes áreas, pois raramente há uma única resposta clara para uma questão, não raras vezes respostas diferentes são igualmente corretas, o que se torna confuso para alunos deste nível de escolaridade, pois procuram sempre respostas claras e concretas. Na maioria das vezes a

docente apresentava uma proposta de resposta correta, mas predispunha-se a ouvir as respostas de quem as quisesse expor e dava um feedback apropriado.

## 2. Discussão e Conclusões

As histórias têm o poder de captar a atenção dos alunos, envolvê-los de uma forma quase irresistível e aguçar a sua curiosidade nos assuntos de sala de aula. Esta é a maior conclusão retirada desta investigação.

Atentando nos dados quantitativos apurados pelas respostas dadas no questionário aplicado, pode-se dividir as conclusões em duas partes. A primeira parte assenta na opinião dos alunos sobre histórias e o que elas os fazem sentir. Num universo de 42 respostas verifica-se que a esmagadora maioria gosta de histórias e expressam a opinião de que gostam de ouvi-las, de que elas são interessantes e que suscitam a imaginação e incentivam à aprendizagem. Certo é que os alunos das turmas visadas foram habituados à escuta de histórias através do contacto que lhes foi inculcido ao longo do seu percurso escolar. As suas professoras do 1.º Ciclo admitiram que era uma atividade recorrente na sala de aula, sempre que lhes era possível proporcionar aos alunos o conto de uma história. Talvez seja este o caminho a seguir para as próximas gerações de alunos, fomentar o gosto pelos livros ao inculcir o hábito da leitura ou escuta de histórias de diferentes géneros e temas e assim para além de desenvolver o intelecto, a empatia e a compreensão do mundo, também aguçar o sentido crítico sobre todas as coisas. Sandie Mourão, no artigo *Using stories in the primary classroom*, enumera muitas vantagens para a utilização de histórias, tais como:

Stories help children understand their world and share it with others, often forging links between home and school. Stories develop different types of intelligences that contribute to language learning, in particular emotional intelligence. Children listen with purpose to find meaning. In doing so, they are motivated to listen for more and understand more. Stories often address universal themes, which allow children to think about issues that are important to them, playing with ideas and feelings and promoting empathy. (Mourão, 2009, pp. 17 a 19)

A segunda parte é determinada pelas perceções dos alunos quanto à aprendizagem feita ao longo do ano quando sentiam a envolvência dos conhecimentos à volta da história. As opiniões dos alunos dividem-se, se bem que de forma ligeira, entre a forma como as histórias foram transmitidas e a relação deste último fator com o contributo das histórias para a sua aprendizagem. Os alunos preferiram ouvir contar uma história e a visualização de vídeos à leitura de um excerto. Esta poderá ser uma pista para uma nova forma de

transmissão de histórias. Será possível juntar o conto das histórias com a elaboração de vídeos. Existem algumas aplicações que o permitirão realizar e com a evolução constante da Inteligência Artificial, com certeza se poderá utilizá-la para criar ou recriar inúmeras histórias com o objetivo de envolver cada vez mais os alunos no processo de aprendizagem. Magdalena Wasilewska (2017) afirma que hoje vivemos na era da imagem:

What does it mean for us teachers? It indicates that we have to become teachers with a vision and choose such activities that intensify and facilitate the process of learning. Our role is to prepare students for the world they will live and work in – the visual world. TV commercials, billboards, leaflets, brochures, Facebook ads, emoticons – images simply surround us. We have to start implementing those sources into the classroom curriculum as a coursebook itself has never been enough. As Gangwer (2009) underlines, our students think in pictures, see in pictures and communicate in pictures. (p. 44)

As últimas respostas ao questionário revelaram que os alunos mantinham a percepção de que as histórias contribuíram para a sua evolução académica em todas as áreas propostas, ou seja, a percentagem de respostas positivas mantinha-se sempre acima dos 50% demonstrando, conseqüentemente, uma percepção bastante positiva em relação a esta investigação.

Algumas limitações sentidas na implementação do tema escolhido para o presente Relatório foi o facto de ser algo difícil encontrar histórias escritas no nível correto de inglês de forma que chame a atenção dos alunos deste nível de escolaridade. Por um lado, estão geralmente escritas no passado (tempo verbal que ainda não conhecem) o que muitas vezes lhes faz confusão. Por outro lado, as histórias são infantis demais para o gosto pessoal deles. Apesar disso, com alguma perseverança, foi possível trabalhar com as turmas visadas. Outra limitação foi a falta de tempo, particularmente nas aulas de inglês. O facto de ter apenas três tempos letivos por semana (um tempo de 45 minutos e um bloco de 90 minutos) limitou o alcance da exploração das histórias. É compreensível que não seja possível alargar o horário de inglês, mas um pouco mais de tempo na semana permitiria desenvolver assuntos e conhecimentos de uma forma mais confortável.

Ao longo de todo o ano letivo, os alunos demonstraram maior atenção e interesse nos conhecimentos mobilizados sempre que uma história era apresentada ou estava envolvida (no caso da Gramática, por exemplo). Isto em si facilitou muitos aspetos do processo de aprendizagem. Por um lado, permitiu uma grande aproximação e familiarização entre professora e alunos e, por conseguinte, os pedidos para a realização

de tarefas menos interessantes para os alunos era mais bem aceite e as tarefas eram realizadas sem muita reclamação. Por outro lado, o processo de introdução, da mobilização e da avaliação dos conhecimentos foi facilitado, porque ao estabelecer uma espécie de rotina os alunos tomaram um ritmo próprio de trabalho que se espera que irá ajudar nos anos vindouros.

## **Considerações finais**

Para este Relatório de Estágio, perfilaram-se alguns objetivos como fio condutor da ação praticada em relação ao tema proposto. Alguns destes objetivos complementam-se, como por exemplo, o objetivo de observar os contextos educativos, de modo a compreender as suas dinâmicas e ajustar a intervenção pedagógica é complementado pelos objetivos de planificar e implementar as aulas de acordo com a planificação anual apresentada por cada departamento disciplinar (português e inglês), privilegiando uma abordagem à Educação Literária; e de analisar e refletir de forma crítica e fundamentada sobre as intervenções educativas implementadas ao longo de toda a prática pedagógica. Assim, a partir da observação dos contextos educativos em contexto de aula das orientadoras cooperantes, foi possível compreender as dinâmicas e intervenções pedagógicas, para melhor planificar e implementar as aulas, em particular as dedicadas ao desenvolvimento do domínio da Educação Literária e por fim, refletir sobre elas e ainda analisá-las de forma crítica e fundamentada ao longo do estágio. Toda esta dinâmica concedeu à professora estagiária um fio condutor à sua prática e ao mesmo tempo uma sensação de acompanhamento individualizado. As observações das aulas serviram de inspiração, além de guia para uma boa prática docente; ao mesmo tempo que a planificação constante das aulas permitia uma pré-reflexão de todas as dinâmicas pretendidas e que resultava numa pós-reflexão e análise mais consciente dos aspetos positivos e negativos e do que havia para melhorar.

Já os objetivos de explorar o uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem e o de avaliar o impacto do uso de histórias como estratégia de envolvimento na aprendizagem da língua são complementados pelo objetivo de desenvolver dinâmicas de ensino promotoras da Educação Literária sempre que possível. Por conseguinte, as dinâmicas desenvolvidas no âmbito da Educação Literária eram em si próprias as histórias exploradas e que tinham como finalidade captar a atenção dos alunos e envolvê-los no processo de aprendizagem e o impacto dessas histórias na evolução das aprendizagens era avaliado no início de cada aula. Ou seja, nas sequências didáticas dedicadas à leitura e exploração de textos literários, a forma como os alunos se envolviam na história e a evolução em termos de conhecimentos era avaliado na aula seguinte por meio do reconto por parte deles e da colocação de questões pertinentes aos assuntos desenvolvidos por parte da professora estagiária. No final do ano letivo, o último objetivo: analisar as perceções das crianças relativamente à aprendizagem da língua e ao

uso de histórias, foi concluído através do preenchimento de um questionário pelos alunos, criado pela professora estagiária, como forma de recolher e analisar as opiniões dos alunos sobre a forma como o uso de histórias melhorou ou não as suas aprendizagens.

Não obstante, a maior finalidade em toda a prática docente foi de conseguir estimular os alunos através do uso de histórias. Tendo como ponto de partida o poder do ato de contar histórias, as vantagens de as ouvir e as recontar e interpretar, procurou-se a partir delas incutir nos alunos um maior interesse pelos assuntos da aula, da vida quotidiana e do mundo que nos rodeia. Para o efeito, seguiu-se uma metodologia centrada nos interesses e nas necessidades dos alunos, criando um ambiente educativo de forma a valorizar as vivências da turma e a estimular a curiosidade individual através do uso, sempre que possível, do texto literário. Além disso, as estratégias de ensino e de aprendizagem foram centradas no aluno, tornando-o o foco da atuação letiva, privilegiando uma abordagem comunicativa da língua materna e estrangeira, através do diálogo, debate e questionamento aos alunos sobre os diversos temas a abordar. Lee Jones dizia, ao definir um ambiente de sala de aula que se caracteriza como *student-centred*:

‘isn’t a place where the students decide what they want to learn and what they want to do’ but is rather ‘a place where we consider the needs of the students, as a group and as individuals, and encourage them to participate in the learning process all the time’. (Bremner, 2021, p. 213/214)

Neste sentido, o aconselhamento e a orientação das orientadoras cooperantes de ambas as disciplinas visadas, bem como as professoras de 1.º Ciclo dos alunos envolvidos e a orientadora da universidade que é docente também na escola visada foram valiosíssimos na implementação do tema deste Relatório. Um aspeto que contribuiu para este aconselhamento e esta orientação foram as sessões de reflexão e planeamento exigidas pelo *Regulamento dos Estágios Pedagógicos dos Mestrados em Ensino da Universidade dos Açores*, no artigo 3º. As reuniões semanais com o propósito de refletir sobre as aulas já lecionadas e planificar as seguintes permitiu uma visão mais ampla e ao mesmo tempo mais pormenorizada dos objetivos das aulas, do tipo de avaliação a implementar e também dos objetivos e das estratégias a colocar para a realização deste projeto.

É certo que, ao longo deste percurso, nem tudo correu como planeado. Assim é a vida e em tudo nela devemos saber relativizar, adaptar-nos e muitas vezes improvisar. Em primeiro lugar, e logo no início do ano letivo, a maior dificuldade sentida, foi a gestão de

tempo. Esta dificuldade foi rapidamente ultrapassada ao simplesmente ter preparado “no bolso” atividades suplementares ou jogos que não exigissem preparações, mas que fossem educativos. Ou seja, é importante ter sempre um “Plano B”. Portanto, esta questão foi resolvida com relativa facilidade. Em segundo lugar, foi a gestão do entusiasmo. Um aspecto que é muito positivo nos alunos de 2.º Ciclo é que mantêm ainda algum entusiasmo próprio da infância. Assim, era por vezes desafiador manter o entusiasmo em cheque demonstrado principalmente na partilha de experiências ou na expressão de ideias. Com a convivência e o respeito mútuos entre ambas as partes, conseguiu-se navegar os picos de energia e de entusiasmo dos alunos.

Por último, reafirma-se a importância das histórias na nossa vida. As histórias têm o poder de nos fazer refletir, relaxar, sentir, sonhar e viajar por outras realidades ou mundos. Se soubermos fomentar a magia e as possibilidades que cada história potencialmente apresenta conseguiremos captar a atenção e o entusiasmo dos alunos. E se conseguirmos orientar as suas leituras, o limite das aprendizagens que eles poderão atingir será infinito.

Stories often hold a strange and magical quality that can interest and engage learners in a way that few other materials and methods have. While the telling of stories in class is often associated with primary-age children, the attraction of the story remains throughout life. (Brewster & Ellis, 2002, p. 2)

## Referências Bibliográficas

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª ed.). Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028> Consultado a 13 de setembro de 2024.

Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária*. Lulu Press.

Barua, S. (2023). Digital storytelling: Impact on learner engagement and language learning outcomes. In *International Journal of Academic and Applied Research (IJAAR)*, 7(6), 25–39.

Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (5th ed.). AltaMira Press.

Bland, J. (Ed.). (2015). Oral Storytelling in the Primary English Classroom In *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. p. 183-198 Bloomsbury Publishing.

Bremner, N. (2021). Learner centredness. *ELT Journal*, 75, 213-215. doi:10.1093/elt/ccab002

Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. Penguin English

Brewster, J., Ellis, G. (2002). *Tell it again!: The new storytelling handbook for primary teachers*. British Council

Brown, H. Douglas. (2007) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.

Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. In A. Burns

& J.C.Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge UP.

Carvalho, Ana Amélia Amorim. 2016. "Jogos digitais e gamification: desafios e competição para aprender na era mobile learning." In *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais: Textos do Seminário realizado no CNE a 6 de abril de 2016*, editado por Conselho Nacional de Educação, p. 112 - 144. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (M. H. Araújo e Sá et al., Trad.). Porto: Edições ASA.

Freixo, Manuel J. V. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (pp. 106-121). Lisboa: Instituto Piaget

Harmer, Jeremy. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education,

Lacerda, C. (2021). *Storytelling na aprendizagem do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.

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

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: MEC/DGE

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).

Ministério da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Mourão, S. (2009). *Using stories in the primary classroom*. In *BritLit: Using literature in EFL classrooms* (pp. 17–19).

Moeller, Aleidine Kramer and Nugent, Kristen, *Building intercultural competence in the language classroom* (2014). Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education.

Nobile, G. G., & Barrera, S. D. (2009). Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. *Psicologia em Revista*, 15(2), 36-55.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico. *Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.

Recuperado de

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

Nomass, B. B. (2013). The impact of using technology in teaching English as a second language. *English language and literature studies*, 3(1), 111.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press

O'Connell, F. (2009). *The BritLit story: A brief history and theory*. In *BritLit: Using literature in EFL classrooms* (pp. 11–16).

Peterson, E. (2009). Performance and Storytelling. In W. F, Eadie, *21st Century Communication: A Reference Handbook*. 1, 147-156. Sage Publications

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do Conhecimento. *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 3, 3-27. <http://langsci-press.org/catalog/book/160>

Souza, L. O. & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, 6(12), 235-249. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>

Sousa, V. (2019). As narrativas digitais interativas e transmídia e a sua aplicação na aprendizagem: o storytelling encontrou o construtivismo e partiram em busca do slide. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, 12, 72-84. DOI: 10.17851/1983-3652.12.1.72-84

Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The TKT course modules 1, 2 and 3*. Cambridge university press.

Valença, M. & Tostes, A.P. (2019). O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. *In Carta Internacional*, 14, 221-243. DOI: 10.21530/ci.v14n2.2019.917

Wasilewska, M. (2017). The power of image nation: how to teach a visual generation. *The Image In English Language Teaching*, p. 44

Woolf, V. (2021). *A Viúva e o Papagaio*. Porto Editora

### **Outros documentos consultados**

Regulamento dos Estágios Pedagógicos dos Mestrados em Ensino da Universidade dos Açores

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº176/2014 de 12 de dezembro de 2014. Diário da República nº 240/2014, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.





## Anexo II – Relatório de resultados Kahoot! verificação de leitura de *A Viúva e o Papagaio*

A	B	C	D	E	F	G	H
<b>Duplicar de "A Viúva e o Papagaio"</b>							
Played on	6 Mar 2024						
Hosted by	karenmedeiros83						
Played with	23 players						
Played	25 of 25						
<b>Overall Performance</b>							
Total correct answers (%)	68,17%						
Total incorrect answers (%)	31,83%						
Average score (points)	14717,43 points						

## Anexo III - Relatório de resultados Kahoot! verificação de leitura de *O Príncipe Nabo*


A	B	C	D	E	F	G	H
<b>O príncipe Nabo</b>							
Played on	24 Apr 2024						
Hosted by	karenmedeiros83						
Played with	19 players						
Played	18 of 18						
<b>Overall Performance</b>							
Total correct answers (%)	73,98%						
Total incorrect answers (%)	26,02%						
Average score (points)	12037,89 points						

## Anexo IV – Oficina de Escrita III – texto de opinião

2023/2024

Aluno(a): \_\_\_\_\_ N.º Ano: 5.º Turma: \_\_\_\_\_  
 Avaliação: \_\_\_\_\_ Professora: Karen Medeiros

**Oficina de escrita  
 Texto de opinião**



Considera a obra acima apresentada, responde a uma das seguintes questões: Com qual das personagens mais te identificas? Com qual das personagens te identificas menos? Justifica com um texto de opinião em que apresentas dois argumentos.

- > **Planifica** o teu texto;
- > **Regista**, pelo menos dois argumentos, que suportem a tua opinião;
- > **Organiza** o teu texto:
  - **Introdução**: apresentação do tema;
  - **Desenvolvimento**: apresentação dos dois argumentos ou de duas razões que justifiquem a tua opinião, e exemplos;
  - **Conclusão**: síntese e reforço do teu ponto de vista inicial.

**1. Planifica** o teu texto. Pensa em alguns argumentos a favor e contra para melhor construíres o teu texto.

A FAVOR

CONTRA

**2. Utiliza** os conectores discursivos no teu texto de opinião.

CONECTORES DISCURSIVOS	
FUNÇÃO	EXEMPLOS
Replicar	isto é, ou seja, por outras palavras, assim...
Exemplificar	por exemplo, designadamente, particularmente, nomeadamente...
Apresentar informação	com efeito, efetivamente, deste modo, na verdade, por se trata, por outro lado...
Estabelecer relação de causa	porque, visto que, dado que...
Estabelecer relação de consequência	de'que, por isso é que, portanto...
Concluir	em conclusão, finalmente, definitivamente, por isso, nestas condições, em síntese, enfim...
Estabelecer relação de semelhança	do mesmo modo, igualmente...
Estabelecer relação de oposição	no entanto, todavia, mas, porém, apesar disso...
Estabelecer relação temporal	quando, antes, nesse momento, entretanto, depois, logo que...



## Anexo VI – Written Interaction – ‘Roll a Person’

Name: \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_  
 Grade: \_\_\_\_\_ Date: May 2024 Teacher: Karen Araya

1. Watch the roll of the dice. With each roll see which aspect is given to your person and describe them to your teacher.

Roll a Person	1 <sup>st</sup> roll Height	2 <sup>nd</sup> roll Weight	3 <sup>rd</sup> roll Age	4 <sup>th</sup> roll Face	5 <sup>th</sup> roll Hair	6 <sup>th</sup> roll Eyes

Fact File	
Height:	Face:
Weight:	Hair:
Age:	Eyes:

## Anexo VII – Weather Cootie Catcher

**Cootie Catcher**  
 © Billy Bear4Kids.com

The Cootie Catcher is a paper fortune teller with four main sections, each containing a weather type and a question: "What clothes are you wearing today?".

- Top-Left:** SUMMER (Humid Weather) - Cold Weather
- Top-Right:** SUMMER (Sunny Weather) - Windy Weather
- Bottom-Left:** WINTER (Cold Weather) - Warm Weather
- Bottom-Right:** WINTER (Hot Weather) - Rainy Weather

Instructions for making the Cootie Catcher:

- cut out
- fold over
- unfold
- fold over
- unfold
- fold all 4 corners
- looks like this
- turn it over
- fold corners over
- looks like this
- enlarged so you can see better
- flip over odd colors
- fold in half

## Anexo VIII – Questionário às turmas

### Storytelling: ouvir e contar histórias como base da aprendizagem de línguas.

Este questionário é realizado no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores e integra o trabalho de investigação do Relatório de Estágio centrado no tema "Storytelling: ouvir e contar histórias como base da aprendizagem de línguas". O preenchimento deste questionário é fulcral para a formação em curso e contribuirá para o estudo do tema em questão.

Todos os dados fornecidos serão assegurados pelo anonimato, assim como todas as informações aqui prestadas, estando obrigados pelo direito ao sigilo. Mais informo que os dados analisados no estudo serão apenas utilizados para fins académicos.

Lê as perguntas com atenção e responde com sinceridade.

#### 1. Selecciona o teu género:

\*

Masculino

Feminino

#### 2. Quantos anos tens?

#### 3. Gostas de ouvir histórias?

\*

Sim

Não

#### 3.1. Porquê?

\*

#### 3.2. Que tipo de histórias gostas de ouvir? \*

	Sim	Não
Aventura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fábulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lendas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. Quando é que te sentes mais interessado/a na história?**

\*

	Sim	Não
Quando a lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando a professora a conta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando um/a colega a conta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Aprendeste mais com:**

\*

	Muito	Nem muito nem pouco	Pouco
Conto de uma história	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitura de um excerto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visualização de um vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Indica em que grau as histórias contadas melhoraram a tua compreensão do português.**

\*

	Muito	Nem muito nem pouco	Pouco
Excertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Áudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Indica em que grau as histórias contadas melhoraram a tua compreensão do inglês.**

\*

	Muito	Nem muito nem pouco	Pouco
Excertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Áudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Em que aspetos do português achas que melhoraste?**

\*

	Sim	Não
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Em que aspetos do inglês achas que melhoraste?**

\*

	Sim	Não
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal