

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Isabel Alves Carrondo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção de Grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Bragança

Junho de 2017

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Isabel Alves Carrondo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção de Grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Bragança

Junho de 2017

Agradecimentos

Ainda que o relatório seja um trabalho individual, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas por todo o apoio e encorajamento que me foi dado, numa fase tão importante na minha vida. Nunca pensei seguir por este caminho, mas com os conselhos de familiares e profissionais na área consegui chegar a este patamar.

Expresso assim os meus sinceros agradecimentos a todas aquelas pessoas que contribuíram para que o meu estágio fosse uma experiência inesquecível e enriquecedora.

Às professoras que fizeram parte desta minha etapa, que sempre acreditaram nas minhas capacidades.

À professora Doutora Elisabete Silva, pela orientação durante a PES, por cada conselho, por cada crítica e por todas as palavras de incentivo, que me guiaram e ajudaram a chegar até aqui.

À professora cooperante Dora Afonso, pelo carinho e ânimo, durante a parte prática, e principalmente pela liberdade dada para trabalhar com a sua turma, muito obrigada por tudo.

À minha família pelo apoio incondicional durante estes dois anos, sobretudo à minha mãe, pois sem ela não estaria onde estou agora.

A todos, o meu muitíssimo obrigada.

Resumo

Este relatório, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tem como objetivo principal teorizar sobre a linha orientadora da PES, a importância do *storytelling* no desenvolvimento das quatro competências macro linguísticas. Além disso, ao mesmo tempo que se descrevem algumas aulas da PES, refletir-se-á sobre os resultados obtidos em articulação com o enquadramento teórico.

O ensino do Inglês, que se tornou obrigatório no 1.º CEB em Portugal nos últimos dois anos, é tão desafiante e importante como todas as outras disciplinas que as crianças têm de aprender e acompanhar neste ciclo. Dentro do contexto da sala de aula de inglês, o *storytelling* resultou numa técnica eficaz e útil porque os seus recursos são, de certa forma, intermináveis. As histórias oferecem mundos imaginários, onde as crianças podem entrar e iniciar de uma forma divertida a aprendizagem de uma língua. Simultaneamente esta técnica integra as quatro competências linguísticas, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da fluência linguística.

Diferentes técnicas e estratégias foram tidas em conta, focadas não só em questões conceptuais e de linguagem, mas também nos valores sociais, morais e culturais.

Palavras-chave: *storytelling*, competências linguísticas, aprendizagem do inglês

Abstract

This report, developed as part of the course: Supervised Teaching Practice (STP) in the Master of Teaching English in the 1st Cycle of Basic School, has as main goal to theorise, within the guideline of STP, about the importance of storytelling in the development of the four macro skills. While describing a few lessons of STP, we will reflect on the results obtained in articulation with the theoretical framework.

Teaching English to children, which has been compulsory for the last two years in Portugal, is as challenging as the other subjects children have to learn and to keep up with at this stage. In this context, storytelling in the English Primary classroom works out as a very effective technique because its resources are somehow endless. Stories offer imaginary worlds, created by language, where children can enter and enjoy learning language in an enjoyable way. Simultaneously this technique integrates all four language macro skills, where the pupils have the possibility to develop their fluency. Thus, stories offer many benefits to the young learners, including language development.

Many different techniques and strategies were taken into account not only the language and conceptual focus but also social, moral and cultural values.

Key words: storytelling; language skills; fluency development; learning English

Índice

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos..... | i |
| Resumo..... | ii |
| Abstract | iii |
| Introdução | 1 |
| 1. Enquadramento teórico..... | 3 |
| 1.1. O lugar do Storytelling na Literatura Infantil | 3 |
| 1.2. Definições de storytelling | 6 |
| 1.2.1. Storytelling..... | 8 |
| 1.2.2. Story reading | 9 |
| 1.3. Os benefícios didáticos do Storytelling..... | 9 |
| 1.4. Estratégias do storytelling para o ensino..... | 12 |
| 1.5. A importância do storytelling no desenvolvimento das quatro competências linguísticas..... | 16 |
| 1.6. As competências produtivas: expressão oral e expressão escrita..... | 20 |
| 1.7. O storytelling nos documentos oficiais | 21 |
| 1.7.1. O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 21 |
| 1.7.2. As Metas Curriculares e o Caderno de Apoio..... | 24 |
| 2. A prática de ensino supervisionada: descrição e análise crítica | 26 |
| 2.1. Contextualização: a escola e a turma | 26 |
| 2.2. A prática de ensino supervisionada de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico | 28 |
| 2.3. Reflexão final | 41 |
| Conclusão | 44 |
| Bibliografia..... | 46 |
| Sitografia | 48 |
| Apêndices | 49 |
| Anexos | 62 |

Introdução

O presente relatório tem como objetivo principal descrever e refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do Mestrado do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve como linha orientadora o desenvolvimento das quatro competências linguísticas através do *storytelling*¹ e os benefícios desta técnica na aprendizagem da língua estrangeira. No fundo, pretendeu-se usar o storytelling como veículo de promoção do desenvolvimento das quatro competências linguísticas. É de realçar que o trabalho desenvolvido incidiu principalmente sobre as competências produtivas: produção oral e escrita, pois foi durante o período de observação da PES que se averiguou que os alunos apresentavam dificuldades em todos os quatro âmbitos, mas maioritariamente nestas duas competências, demonstrando pequenos, mas graves problemas em termos de pronúncia. Além disso, manifestavam pouco à vontade na expressão oral (*Speaking*) e grandes dificuldades na expressão escrita (*Writing*) na língua estrangeira (LE).

O 1.º CEB representa um dos períodos essenciais na educação das crianças, porque é nesta etapa que se começam a construir as bases para o seu futuro académico, desenvolvendo e aprendendo todo o tipo de competências que lhes concederá as ferramentas e os conhecimentos necessários para se tornarem bem-sucedidas na vida.

O *storytelling* deve ser usado (Davies, 2009, p. 9) dentro da sala de aula de inglês, pois as histórias envolvem os alunos, introduzem novos itens linguísticos, desenvolvem a fluência linguística, integram as quatro competências linguísticas e possuem inúmeros recursos que podem ser úteis para se trabalhar em aula. Durante este percurso, houve sempre a preocupação em escolher livros e planear as atividades de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos, criando um ambiente divertido e motivacional, de maneira a que as crianças se sentissem confortáveis e dispostas a participar nas atividades que foram propostas em aula.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira tem de se ter em conta as quatro competências linguísticas: expressão oral e escrita (*Speaking & Writing*), e a

¹ *Storytelling* é uma expressão que provém da língua inglesa, que em português se designa por contos, uma das ferramentas/técnicas utilizadas para o desenvolvimento das quatro competências linguísticas, durante a PES. Optámos por mencioná-la em inglês durante todo o relatório, uma vez que é uma expressão comumente usada em português.

compreensão oral e escrita (*Listening & Reading*), de maneira a planejar atividades que promovam o desenvolvimento de comunicação dentro da sala de aula e, neste caso, dentro da temática *storytelling*. Por conseguinte, o professor, ao usar histórias que abarcam uma panóplia de temas direcionados não apenas a um público mais infantil, mas igualmente dirigidos a outras faixas etárias, tem de saber trabalhar os conteúdos dessas histórias, para que os alunos consigam perceber do que se trata, e usando atividades através das quais seja possível desenvolver as competências.

A estrutura deste relatório está organizada em duas partes. Na primeira parte, enquadramento teórico, no sentido de avaliar a importância do *storytelling*, faremos uma breve resenha teórica sobre a história na Literatura Infantil concentrando-nos essencialmente no contexto inglês, realçando o lugar do *storytelling* na literatura infantil. De seguida apresentaremos algumas definições de *storytelling*, destacando os seus benefícios na aprendizagem da língua inglesa, tal como a sua importância para o desenvolvimento das quatro competências linguísticas. Analisaremos ainda de que forma o *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º CEB* do ano 2005 (PGEI) (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005) as *Metas Curriculares* (MC) (Bravo, Cravo & Duarte, 2015a) e o *Caderno de Apoio* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015b) abordam a questão do *storytelling*.

A segunda parte é dedicada à PES tendo em conta a contextualização, a descrição da escola e da turma, as aulas da PES, nomeadamente as que se seguiram sobre a temática orientadora da PES, e respetiva análise crítica.

1. Enquadramento teórico

1.1. O lugar do *Storytelling* na Literatura Infantil

Não poderíamos explorar a temática do *storytelling* sem mencionar o seu lugar na literatura infantil, destacando o contexto inglês. Faremos, pois, uma síntese sobre o próprio conceito de literatura infantil e como evoluiu ao longo dos tempos. Analisaremos igualmente o impacto que a literatura infantil e o *storytelling* têm não apenas nas crianças, mas também num público mais adulto. Revisitaremos assim, ainda que sucintamente, alguns dos nomes e momentos mais marcantes na história da literatura infantil, provando que o *storytelling* sempre esteve presente na vida das pessoas, desempenhando uma função importante na manutenção de tradições orais, que depois, muitas delas, adquiriram um registo escrito. Além disso, o *storytelling* promove um diálogo cultural tal como mantém vivas identidades socioculturais.

Na nossa ingressão na história da literatura infantil, um dos primeiros nomes a quem temos de dar destaque, e que viria a inspirar contadores de histórias e, particularmente, de fábulas, é Aesop (século VI A.C). As fábulas de Aesop foram registadas em numerosos manuscritos gregos e posteriormente adotadas tanto pelos romanos como, mais tarde, pelos franceses que, no século XVII produziram um fabulista brilhante (Hahn, 2015, p. 8). Segundo Daniel Hahn (2015):

Each of Aesop's fables, the majority of which concern animals (especially the fox, the wolf, and the lion), points a moral or has a moral interpretation attached to it. Despite this, the fables rarely recommend high ideals of conduct, but usually demonstrate the plainer virtues of common sense, moderation, and worldly wisdom. (p. 8)

No Mundo Clássico, com os gregos e romanos, mantinham-se vivas as fábulas de Aesop. As suas fábulas ainda que não diretamente escritas para crianças, sempre foram muito bem recebidas por elas.

Durante a Idade Média, a religião revelou-se um contexto crucial para a disseminação de histórias com cariz educativo e moral. Tanto as crianças como os adultos começaram por ouvir os contos religiosos e as lendas e mitos, de maneira a criar um propósito didático interrelacionado com a bíblia. Dentro da mistura do realismo e fantasia, o material impresso, como *primers* e *prayer books* com o alfabeto, para que as

crianças aprendessem a ler, e com a invenção da imprensa trazida para a Inglaterra em 1476 por William Caxton, a literatura para crianças começou a crescer, levando à educação em massa. A imprensa escrita permitiu a possibilidade de fazer múltiplas cópias de livros e com essa possibilidade cresceu a circulação de livros educacionais (Russel, 2009, p. 5). Saliente-se o facto de William Caxton ter publicado a primeira edição inglesa da coleção das fábulas de Aesop em 1484 (Hahn, 2015, p. 8).

No século XVII, os puritanos, quer em Inglaterra quer na América, eram extremamente religiosos e acreditavam no desenvolvimento espiritual e intelectual, e defendiam que a Bíblia deveria estar disponível para todos, especialmente em termos da educação, através de livros escolares como *Hornbooks*, *Battledores*, livros baratos feitos com cartolina que continham impresso material educacional. O *New England Primer* (1690) era utilizado principalmente para ensinar o alfabeto às crianças através de rimas, e os *Chapbooks* livros baratos e pequenos constituídos por contos de fadas e outros trabalhos, sem conter aspetos didáticos, mas que pretendia estimular essencialmente o prazer pela leitura (Russel, 2009, p. 7).

Ainda durante o século XVII, Charles Perrault (1628-1703), poeta e escritor francês, criaria as bases para um novo género literário, o conto de fadas. Perrault publicaria a sua coleção de contos de fadas, incluindo contos como *Cinderella*, *Little Red Riding Hood*, *Sleeping Beauty*, entre muitos outros, criados para puro prazer e alegria das crianças (Russel, 2009, p. 10).

A publicação de livros pelo editor britânico John Newbery (1713-1767) trouxe uma nova mudança com a criação de ilustrações, não só em preto e branco, mas também em cores. No período entre 1700 e 1830, assiste-se ao surgimento de contos moralísticos e ao renascimento de contos folclore que promovem a literatura infantil ao entreter e ao ensinar as crianças, influenciado pela ênfase que Rosseau dá ao desenvolvimento moral.

O século XIX, visto como a Era de Ouro da literatura infantil, constituiria o grande marco na história da literatura infantil. A literatura infantil adquire neste século a sua estrutura moderna, como Peter Hunt (2005) realça:

The earliest books for children were (...) based on traditional materials, or overtly didactic; children's literature in its modern form is largely a nineteenth-century phenomenon. For example, at the end of the eighteenth century in the Netherlands there was a rapid growth in fiction for children; whereas in Spain,

despite translations of Grimm, Andersen, and Perrault, ‘true’ children’s books did not emerge until the end of the nineteenth century. (p. 5)

Novos escritores estavam assim comprometidos em escrever mais histórias para entreter as crianças, deixando o didatismo rudimentar para trás, em reconhecimento de clássicos infantis e o aparecimento do novo género literário da literatura infantil, avançando para um futuro de leitura e prazer, tendo em consideração a alegria e a imaginação das crianças. Ainda que o século XIX fosse essencialmente pautado por um espírito racional, de pendor iluminista, e utilitarista, fruto do progresso industrial e científico estimulado pela revolução industrial e pelas descobertas científicas, surgem obras literárias que vão contra esta tendência meramente racional. Assim a necessidade de criar mundos alternativos que concedessem às crianças a possibilidade de fruir os textos literários, estimulando a sua imaginação para outros mundos, ainda que ilusórios. *Alice’s Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll, publicado em 1865, revolucionaria assim o mundo da literatura infantil através da introdução do ‘non-sense’. Outras histórias lhe seguiriam igualmente, como a aclamada fábula *The Tale of Peter Rabbit* de Beatrix Potter, publicada em 1902. Além disso, a literatura infantil começava a ser vista como um mercado rentável.

O século XX traz novos escritores de fantasia, a publicação de histórias ilustradas. Assistiu-se ao nascimento do Novo Realismo (depois da Segunda Guerra Mundial). As culturas do mundo vêm apresentadas nos livros, verifica-se uma abordagem mais ampla no que toca a novos temas, os heróis literários aparecem em diferentes formas feitos e em ambos géneros. Por conseguinte, uma época em que se promove a escrita de grandes trabalhos da literatura infantil, tais como *The Hobbit* (1937) de J. R. R. Tolkien, *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, (1950) de C. S. Lewis, *Charlotte’s Web* (1952) de E. B. White, confirmando-se a evolução do estatuto da literatura e a popularidade da publicação de livros para crianças (Russel, 2009, p. 19). Curiosamente, a literatura infantil, por contar histórias que se baseiam numa moral, e por favorecerem, muitas vezes, um mundo fantástico apelam igualmente a um público adulto. Veja-se, por exemplo, as imensas adaptações de histórias tradicionais e contos populares ou de fadas ao cinema, por exemplo o mais recente filme *The Beauty and the Beast* (2017) realizado por Bill Condon.

Como constatámos, tanto as crianças como os adultos são atraídos por histórias que traduzem valores éticos ou moralidades que se consubstanciam numa realidade

imaginada, mas não menos apelativa. Para Donna Elder (2010), contar uma história, seja na escrita ou oralmente, constitui uma parte universal da comunicação humana. Uma história é uma das formas mais básicas que a mente estrutura e relaciona com a experiência do dia-a-dia, “story is the way humans contextualize information and experience to make it meaningful.” (p. xii)

A leitura de histórias, ou contar histórias, representa um veículo indispensável para a nossa cultura, pois um dos grandes propósitos do estudo da literatura infantil é fazer das nossas crianças leitores e dar-lhes as ferramentas que eles vão precisar para construir um mundo melhor. O *storytelling*, com o objetivo de recuperar tradições e histórias orais, assiste nos nossos dias a uma renovação artística que muitos consideravam perdida, como sustenta Yashinsky (2006):

There is also a strong and growing interest in the way stories frame and flow through our everyday lives, anchoring identity, preserving family heritage and building intercultural bridges. From the rediscovery of folk traditions to the creation of a future folklore, storytellers today are celebrating the renewal of an art many thought was an endangered species. (p. xvii)

Por conseguinte, passaremos de seguida tentar definir *storytelling* e avaliar a sua importância no contexto educativo.

1.2. Definições de *storytelling*

Antes de avançar para as definições do *storytelling* apontadas por diversos autores que se dedicaram a explorar esta questão, revela-se pertinente categorizar *storytelling*. Durante a pesquisa bibliográfica deparamo-nos com varias definições de *storytelling* que o definem ou como técnica (Rivoluceri, 2003) ou mesmo como ferramenta (Wright, 2003). Há também quem o defina como método (Morris, 2014) ou mesmo uma arte (Yashinsky, 2006).

Pela nossa avaliação e resultante da prática, cremos que a categoria mais adequada é a de técnica, uma vez que uma técnica contém em si todo o conjunto de ferramentas que possibilita o desenvolvimento de competências básicas. Ou seja, o

storytelling é uma técnica no sentido em que usa as histórias para conseguir objetivos didáticos e as ferramentas que usa são as próprias histórias, o corpo e a voz. Passamos assim a expor algumas abordagens críticas sobre o *storytelling*, na tentativa de realçar os benefícios didáticos do *storytelling*.

Para Davies (2007, p. 5) o *storytelling* constitui um dos melhores estímulos para a imaginação, uma vez que os alunos acham excitante e divertido ouvir e ler histórias, pois têm a oportunidade de explorar a língua e de aprender mais sobre a vida real dentro de um ambiente seguro (Davies, 2007, p. 5).

Segundo Mario Rinvoluceri (s/d), *storytelling: the language teacher's oldest technique*² é uma técnica poderosa quer em termos linguísticos quer psicológicos, que o(a) professor(a) de língua estrangeira pode utilizar com pessoas de qualquer cultura e idade. O poder desta técnica vincula-se no facto de o professor se encontrar em comunicação direta com a turma, e não com a ajuda de um texto na “terceira pessoa” pois ao contar uma história, fá-lo à sua maneira.

Alterio (2002, pp. 1-2) considera o *storytelling* como uma ferramenta ideal de ensino e aprendizagem, e como meio de comunicação poderoso, que se cruza com diferentes culturas e comunidades. Esta ferramenta tem a capacidade de suportar e melhorar a relação entre os alunos através de novo conhecimento e aprendendo com os outros, a partilha de histórias providencia aos alunos oportunidades para desenvolver as relações com os seus colegas.

A técnica *storytelling* consiste no contacto direto entre o narrador e o ouvinte, resultando na representação física da história. O papel do narrador é preparar e apresentar a linguagem, a vocalização e os movimentos físicos necessários, para conseguir transmitir a história aos alunos. À medida que os ouvintes, neste caso os alunos, ouvem a história, vão criando imagens realistas, ações, personagens e acontecimentos baseados na realidade que eles mesmos constroem a partir da performance do locutor, pois a verdadeira história acontece na mente dos ouvintes, de maneira única e pessoal de cada um. O *Storyteller*, ou seja, o contador de história, quer comunicar ao ouvinte as suas imagens, a sua voz, os seus sentimentos, a sua própria interpretação da história, pois sente a necessidade de comunicar tudo isto de maneira a

² <https://www.teachingenglish.org.uk/article/story-telling-language-teachers-oldest-technique>

criar uma panóplia de reações ao público durante o narrar de um conto (Wright, 2003, p. 11).

A grande questão que se coloca é ler em voz alta (*Story reading*) ou contar a história (*Storytelling*)? Esta questão deriva muito da pessoa. Há sempre pessoas que se sentem mais à vontade em fazer a leitura e outras parecem que nasceram para contar histórias. Todavia, a leitura em voz alta leva mais tempo para aprender a história, e apesar dos seus benefícios, o contar é diferente.

1.2.1. Storytelling

Os alunos quando estão a ouvir a leitura em voz alta, a qualidade do que ouvem é diferente do que quando se conta a história frente a frente, porquê? Porque no contar os alunos apresentam uma postura diferente, ou seja, estão completamente cativados e atentos, fazendo com que o silêncio permaneça na sala de aula.

O *storytelling* é interativo, pois o narrador ao ver as reações do seu público pode adaptar a história. Aqui estamos a falar de flexibilidade e fazer modificações momentâneas quando se está a contar. Quando o professor conta a história sem o livro como barreira, olha diretamente para os seus alunos e é livre para usar gestos, expressões faciais e movimentos corporais para melhorar a narrativa e ajudar os ouvintes a compreender melhor. Os alunos estão ativamente envolvidos no processo, o que significa que o *storytelling* se torna numa experiência de partilha, criando conexão entre o narrador e o ouvinte, e por vezes esta técnica pode funcionar melhor que o *story Reading*, pois o professor que narra é recompensado por presenciar a curiosidade e o entusiasmo na cara dos seus alunos (Hamilton & Weiss, 2005, p. 4).

Como Andrew Wright (1995) argumenta, as crianças sentem que o professor está a oferecer algo pessoal, como neste caso, a história é sua e está a partilhá-la com elas. A experiência de ouvir alguém contar uma história pode ter um efeito positivo e poderoso nas crianças uma vez que se torna mais fácil de entender através do contar do que ler em voz alta, pois é natural a repetição de certas expressões quando se fala. Também é possível perceber a falta de compreensão, a alegria e as preocupações mais depressa devido ao contacto direto com a cara e o corpo dos alunos. O professor

pode efetivamente fazer uso do corpo para esclarecer melhor o significado e pode utilizar linguagem que os alunos já conheçam (p. 10).

1.2.2. Story reading

O professor ao usar o *story reading* não tem de aprender a história, não tem de se preocupar com os erros em inglês, caso se faça a leitura da mesma história, os alunos vão ouvir sempre o mesmo texto o que os ajudará a prever o que vem a seguir. Os livros são vistos como fonte de ideias, encorajando as crianças a ler e, além disso, as ilustrações do livro podem ajudar na compreensão do texto.

Contudo, o professor deve ter cuidado com o ritmo da sua leitura, pois os textos escritos são precisos e não repetitivos, fazendo com que ouvir seja difícil, levando a que, muitas vezes, preste somente atenção ao livro e se esqueça dos seus alunos (Hamilton & Weiss, 2005, p. 5). No entanto o professor só conseguirá partilhar a história se a conhecer bem o suficiente sem o livro e poderá até, eventualmente, cometer erros ao falar.

Todavia, e tendo em consideração a prática de ensino supervisionada (PES), alguns destes aspetos relacionados com o *storytelling* e o *story reading* podem ser refutados. Podemos partir do princípio, que primeiro temos de compreender a história, conhecer o seu valor e só depois tentar transmitir o seu conteúdo, ou seja, temos de aprender sobre e com a história, conhecer o máximo possível da história para que possamos conseguir contá-la e lê-la. A partir daqui é necessário criar o momento certo para contar e fazer uso da nossa voz e corpo, tendo a liberdade de usar e variar o volume, a velocidade, o ritmo e o tom de voz para expressar as ideias e os sentimentos da história, que de certa forma ajudarão a descodificar o significado. A voz pode ser usada em ambas as vertentes, para apresentar diversas personagens e o narrador, e o corpo pode também refletir sentimentos como alegria, ansiedade, raiva e até certas ações e pessoas.

1.3. Os benefícios didáticos do *Storytelling*

Lynne Cameron (2001) defende que esta técnica é uma atividade oral que só se complementa com as histórias, porque são estas mesmas que conferem o ser, o significado ao que está a ser veiculado. Isto significa que não nos podemos limitar a contar ou a dizer uma história, sem antes saber o que esta significa. Então o que é uma história? Como diversos dicionários (*Cambridge Dictionary*, *Oxford Dictionary*³) definem, as histórias surgem como descrições imaginárias ou reais ligadas a uma série de eventos contadas para entretenimento, que Andrew Wright (2003) define por “descriptions of dramatic events in fiction or in fact.” (p. 7).

O uso de histórias dentro da sala de aula traz imensos benefícios para as crianças (*young learners* (YL)), incluindo o desenvolvimento da língua. As crianças adoram histórias, estão sempre dispostos a ouvir, conhecer histórias, querem compreender o que está acontecendo e podem começar a gostar de ouvir as histórias em inglês e eventualmente reler a história quando já dominarem a língua. O professor ao recorrer a esta técnica está a trazer o mundo circundante para dentro da sala de aula, fazendo com que ele próprio trabalhe diversos temas ou histórias, tornando o conteúdo acessível para os alunos, através de diversas atividades que oferecem oportunidades de aprendizagem da língua.

Nós usamos as histórias para partilhar informação sobre nós e outros de maneira a criar um elo com a sociedade. Wright (2003, p. 7) afirma que as histórias definem a nossa identidade, pois cada história, cada anedota, cada conto que ouvimos, toda a informação que captamos à nossa volta, e que vamos partilhando com os outros, faz com que nos sintamos parte de algo, neste caso da nossa cultura. De acordo com Wright (p. 9), o nosso mundo é constituído por inúmeras culturas, cada uma com o seu leque de histórias únicas, ricas em valores, percepções e comportamentos, que vão ajudando os indivíduos a criar a sua identidade. É através das histórias que explicamos como as coisas são e o seu porquê, pois esta estrutura narrativa ajuda a desenvolver o nosso conhecimento e as nossas capacidades de memorização e de aprendizagem. Por conseguinte, as histórias oferecem um mundo imaginário, criado pela língua, no qual as

³ Definição de história segundo *Cambridge Dictionary* e *Oxford Dictionary*
<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/story?q=Story>
<https://en.oxforddictionaries.com/definition/story>

crianças podem e devem explorar e desfrutar durante o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Segundo Wright (1995, pp. 3-4), as histórias oferecem uma fonte constante de linguagem para as crianças, são motivadoras, ricas em experiência de linguagem, que devem ser um papel central no trabalho do professor, quer esteja a ensinar na Língua Materna (LM) ou na Língua Estrangeira (LE). O autor indica algumas das razões mais importantes sobre as histórias e o seu papel central no ensino da LE:

- Primeiramente a motivação: as crianças têm a necessidade de histórias e estão sempre dispostas a ouvir ou a ler se o momento for certo; elas têm a vontade de querer encontrar significado nas histórias, por isso ouvem com o propósito de encontrarem o significado. São gratificadas pela sua capacidade de compreender e estão mais motivadas para tentar melhorar esta sua capacidade de compreender.

- A fluência de ouvir e ler: em termos de diálogo, a capacidade mais importante é ser capaz de compreender aquilo que se ouve na língua estrangeira e esta habilidade só é construída através da prática. Estas duas competências fundamentam-se essencialmente numa atitude positiva de não se perceber tudo o que se ouve e o que se lê, e baseando-se também nas competências de procurar o significado, prever e adivinhar. Apesar das crianças serem capazes de agir desta maneira na sua língua materna, leva tempo para construir este tipo de capacidades e atitudes na língua estrangeira.

- Relativamente à fluência da fala e escrita: a fluência baseia-se numa atitude positiva de tentar trabalhar com uma língua que alguém conhece e não ter medo de cometer erros; esta baseia-se na competência de construir significado com linguagem limitada. Por outras palavras, as crianças vão tentar construir o significado quando não tiverem nada a temer, e assim fazendo uso de toda a sua criatividade e inteligência. Nesta situação, o professor tem de dar uma maior importância a este método natural de aprendizagem e o que as crianças podem alcançar, em vez de se focar somente nos erros que podem ser cometidos. Por isso deve criar oportunidades em que as crianças possam ser fluentes e permitir que tentem entrar no mundo das histórias, e desta forma, desenvolver as quatro competências linguísticas.

- As histórias ajudam as crianças a tomarem consciência dos sons da LE. Também introduzem itens de linguagem e construções frásicas, ajudando a construir um

reservatório da língua, para mais tarde recorrer a este mesmo e utilizar estes itens para os produzir.

- Existe o estímulo da fala e escrita através de respostas encorajadas pela história, quer dizer que é natural expressar os gostos e não gostos, e trocar ideias relacionadas com as histórias que ouvimos ou lemos.

- A comunicação entre leitores e ouvintes pode ser estimulada através do uso de histórias, pois ao responderem a estas através da fala e da escrita, da dramatização, da música e da arte, vão desenvolver a capacidade de partilhar e colaborar em conjunto. A partilha de histórias vai ajudar a construir este sentido de querer ouvir e ler e de ser capaz de perceber e então partilhar. (Wright, 1995, pp. 4-5)

Wright sintetiza estas razões afirmando que as histórias podem ser utilizadas para desenvolver as capacidades de consciência, análise e de expressão, em comum com outros aspetos do currículo escolar, ou seja, a interdisciplinaridade.

Contudo, antes de usar a história, como professores temos de ter em conta certos aspetos ao escolher o livro que vamos ler ou a história que vamos contar. Na aprendizagem da língua estrangeira para uma história ser boa tem de ter personagens cativantes com as quais os alunos possam simpatizar. O enredo é claro, mas contém sempre um problema que será resolvido no final da história, com uma moral implícita ou não, juntamente com imagens que dão forma ao texto. Todas estas características devem estar integradas tanto ao ler como ao contar uma história (Cameron, 2001, p. 169).

1.4. Estratégias do *storytelling* para o ensino

Como Slattery & Willis (2001) argumentam:

Stories are first of all for enjoyment. Children need to understand something about the story (not every word, but the main gist or story line) [...] Pictures and gestures help a lot, but your **intonation** and the way you tell it or read it are very important. (p. 97)

Estas autoras defendem que uma das diferenças mais importantes entre *telling* e *reading* é a entoação do professor e a forma como se vai contar ou ler. Estes dois

aspectos têm um papel de relevo nestas duas técnicas. Ao contar uma história a pessoa fala espontaneamente, usa a entoação normal para que a história pareça real, pode praticar primeiro e ter algum tipo de suporte, como notas ou cartões, e não tem de se preocupar se cometer erros, pois as crianças podem não os identificar. Quando se lê, a pessoa pode repetir ou reformular de maneira natural, parar a leitura e falar com as crianças e perguntando “What’s happening?”, e pode colocar questões, como por exemplo: *Who...? What...?, How/Why do you think...?, When...?*, entre outras. Pode parar e mostrar as imagens e falar sobre estas mesmas, e falar com as crianças sobre um aspecto em particular da história (Slattery & Willis, 2001, p. 97). O professor quando está a ler uma história, pode ajudar os alunos a perceber melhor usando livros com ilustrações, usar *realia* que seja nomeada na história, representar por mímica o que acontece na história, produzir sons de coisas, como por exemplo, animais, instrumentos musicais, transportes, entre outros, repetir palavras ou frases, perguntar e responder a questões sobre a história (Slattery & Willis, 2001, p. 101).

Outra técnica que as autoras apontam é o *Retelling* das histórias. Uma vez que as crianças ouvem a história, o professor pode contar outra vez. Cada vez que recontar, as crianças ficam a conhecer melhor a linguagem implícita na história e estarão também mais participativas. Enquanto as crianças estão a ouvir, o professor pode parar de contar e ver se os alunos conseguem lembrar o que se vai suceder, usar imagens da história e pedir aos alunos para apontar o quê ou de quem se está a falar, pedir para fazer a mímica das ações, pedir aos alunos para ouvirem a história em silêncio e com atenção, e depois fazer erros ou mudanças, para que os alunos possam intervir e corrigir o erro. O professor pode fazer uso destas e outras técnicas ao recontar uma, duas, três, as vezes necessárias a mesma história (Slattery & Willis, 2001, p. 104).

Segundo Wright, devemos ter em consideração alguns dos seguintes aspectos ao escolher uma história tais como: nós próprios temos de gostar e de nos sentirmos ligados com a história, para podermos comunicar o entusiasmo aos alunos. Outro aspecto importante é ter a certeza de que os alunos percebem o suficiente do que estão a ouvir, ter uma pequena ideia do que a história trata, pois eles mesmos não são obrigados a compreender todo o seu conteúdo, porque é o contar, o atuar e o uso de imagens que irá ajudar os alunos a perceber, parcialmente, a história. O grupo etário e as características de cada aluno são também aspectos importantes para se ter em conta ao selecionar uma

história, a partir da qual as crianças possam captar valores, percepções e comportamentos que lhes sejam familiares (Wright, 2003, pp. 8-9).

No entanto, antes de contar a história, podemos fazer algumas alterações no que respeita a organização da sala de aula. Como Wright sugere, antes de os alunos entrarem na sala de aula, o professor pode colocar as cadeiras e as mesas em forma de U, para que as crianças pensem que algo de especial vai acontecer. O próprio professor pode utilizar algo particular como um chapéu ou um casaco, usar sempre a mesma música e assim as crianças já sabem que é *Story time* e usar também imagens antes de começar, de maneira a que os alunos consigam adivinhar qual é a história. Esta reorganização consiste essencialmente em criar um ambiente diferente das aulas, e tornar o momento de *Story telling* ou *reading* como um momento alto da aula. Existem diferentes maneiras de começar, por exemplo, iniciar com uma introdução explícita da história “I’m going to tell you a story about...”, começar pela primeira linha da história ou com “Once upon a time...” e não começar enquanto não estiverem todos em silêncio. Outros pontos importantes são a maneira, a voz, a linguagem e o corpo, por parte do professor. O professor deve contar as histórias à sua própria maneira, e apesar do tipo de personalidade que tenha, deve dedicar-se totalmente à história e aos seus ouvintes. A voz é uma ferramenta que depende da história, da personalidade do narrador e dos ouvintes. Aqui o professor deve falar alto o suficiente para que todos os alunos o consigam ouvir. Pode e deve utilizar voz diferente para o narrador e para cada personagem e dizer as frases expressando diversos sentidos de humor, tais como, alegre, triste, inocente, assustado, entre outros. Deve fazer uso adequado do ritmo e de pausas, que ajudam os alunos a prever o que vem a seguir, tal como acentuar certas palavras devidamente. Em relação à linguagem, é sempre necessário fazer um *pre-teaching* de palavras-chave ou vocábulos que sejam parte intrínseca da história, que podem ser importantes para o significado da história, e ao falar calmamente e pronunciar as palavras claramente, o professor deve sentir-se confiante ao começar e ao acabar a história, e conhecer a história do início ao fim. Por fim, o professor comunica melhor através de movimentos faciais e corporais, do que usando somente palavras.

Ao contar uma história, o professor ao movimentar-se pela sala as crianças podem estar envolvidas nas suas ações. Contudo, os movimentos durante o *storytelling* devem ser feitos mais lentamente e mais duradouros do que daqueles que são feitos num

contexto de conversação, de maneira a que as crianças tenham tempo para apreciar os movimentos e terem tempo para conseguir encontrar o significado da história. Por conseguinte, o storytelling deve ser claro e simples, mas dando sempre ênfase aos movimentos físicos para contar a história (Wright, 1995, pp. 13-17).

Mario Rinvoluceri afirma que a tarefa principal do contador de histórias é “to allow, open up, stimulate and fuel the listener’s secret, inner self-expression” (p. 11), e tudo isto provém da forma como usam a sua voz, pois uma história bem contada depende diretamente da voz usada pelo *storyteller*. Rinvoluceri argumenta que a voz é a ferramenta mais preciosa que o professor possui e quando se leciona Língua Materna (LM) ou Língua Estrangeira (LE), é a voz que suporta e guia a disciplina, criando uma espécie de modelo que os alunos podem seguir (Rinvoluceri, 2003, p. 11). No contexto de *storytelling*, ao contar a história é necessário dar prioridade aos vocábulos da LE e colocar os da LM para segundo plano, porque as palavras em LE têm de ser acentuadas e ditas em voz alta, enquanto que as da LM têm de ser ditas em voz baixa, ou seja, dar destaque à língua estrangeira e não traduzir para LM tudo o que se lê ou o que se conta.

Os membros da *National Storytelling Association* (McWilliams, 1997)⁴ discutem a definição de *Storytelling* como a arte que usa a língua, a vocalização, os movimentos físicos e gestos para revelar elementos e imagens da história a um público específico. Esta ferramenta é ideal para as crianças que estão a iniciar a aprendizagem da língua inglesa, que Davies define como “... the best tonic for imagination [...] children find it exciting and fun. They have permission to go wherever they want, explore language...” (Davies, 2007, p. 5) Conseguem igualmente estimular o prazer pela leitura, melhorando da mesma forma as competências linguísticas, tais como o *Speaking* e o *Listening*. Ao recorrer a esta técnica, a comunicação não é somente verbal, é também física, emotiva e bastante forte, porque os alunos desenvolvem as suas competências de uma forma natural e ao mesmo estimulante e motivadora.

Em suma, o *storytelling* é uma técnica essencial para a aprendizagem da língua estrangeira, uma técnica de ensino não tão convencional que consiste na autoexpressão, tanto por parte do narrador, que usa o seu corpo como reflexo do que lê, como por parte do ouvinte, que ao ouvir vai interpretar e visualizar a história à sua própria maneira, e assim desenvolvendo, involuntariamente, as capacidades de memorização e

⁴ <http://www.eldrbarry.net/roos/art.htm>

concentração. Aprender através do *storytelling* é pegar na necessidade de criar o significado da experiência e comunicar este mesmo com os outros, e durante este processo, aprender sobre o nosso mundo e sobre todos os outros que imaginamos (Alterio, 2002, p. 2).

1.5. A importância do *storytelling* no desenvolvimento das quatro competências linguísticas

Como já mencionado, o *Storytelling* revela-se fundamental para o progresso acadêmico dos alunos, constituindo um suplemento crucial do programa de estudos (Davies, 2007, p. 5). Todas as crianças gostam de histórias, quer sejam lidas ou contadas pelo professor, e nós devemos tentar implementar esta técnica dentro da sala de aula, mas quais são as razões pelas quais devemos usar esta técnica no contexto de aprendizagem da língua estrangeira? O *storytelling* é uma técnica gratificante na aprendizagem de qualquer língua estrangeira, neste caso do inglês, porquê? Segundo Davies (2007, p. 5), esta técnica ajuda as crianças no desenvolvimento das suas capacidades de interpretar e de compreender o que se passa à sua volta, constituindo um meio de transporte que permite partilhar experiências, sentimentos de compaixão.

O *storytelling* ajuda as crianças a desenvolver a criatividade e as suas capacidades linguísticas, fazendo com que sejam capazes de coligar significados e as palavras com as emoções. Esta técnica provoca a alegria e a excitação dos alunos, desprendendo-se de qualquer tipo de restrições, transmitindo-lhes autoconfiança e desenvolvimento nos campos pessoal e emocional.

Estando diretamente expostos à língua, beneficiará a competência de compreensão escrita (*Reading*). Não obstante, o *storytelling* é um instrumento de trabalho que também abrange as competências de compreensão oral (*Listening*) e expressão oral (*Speaking*), ou seja, os alunos vão aprendendo como comunicar e partilhar ideias, interagir com os outros, ao expressar opiniões, e ao mesmo tempo vão aumentando o seu domínio lexical. Durante o período de leitura do conto, as crianças podem “fugir” à rotina normal da sala de aula e, por alguns instantes, deleitarem-se num mundo imaginário, onde todos os sonhos se tornam em realidade, o que resulta em benefícios positivos para a saúde mental dos alunos, e que poderá ajudá-los em

situações do dia-a-dia. Por conseguinte, a associação do *storytelling* à imaginação representa um pressuposto e uma mais-valia imediata e valiosa.

Estas duas competências fizeram parte da PES, no que respeita ao desenvolvimento destas mesmas a partir do *storytelling*. Durante o período de observação houve a oportunidade de conhecer os alunos, as suas capacidades e dificuldades, especialmente a oralidade, dando destaque à pronúncia correta das palavras e do vocabulário. Criaram-se oportunidades de diálogo entre os alunos e planearam-se as atividades ou tarefas que os levassem a participar ativamente na aula, neste caso relativamente às histórias narradas e contadas. No que respeita à competência de escrita deparou-se com ambas as abordagens nomeadas anteriormente. Todavia, o objetivo principal foi tentar implementar o gosto pela literatura e planejar atividades que ajudassem a desenvolver as competências produtivas e competências recetivas.

Não obstante, as histórias entretêm as crianças, pois onde houver entusiasmo e alegria, elas aprendem melhor, ou seja, estão motivadas e focadas para trabalhar. Por conseguinte, ao estarem entusiasmadas ao ouvir as histórias, as crianças vão captando diferentes ideias, valores, experiências, provenientes de outras culturas, e é aqui que devemos acentuar o respeito e ter consideração pela própria cultura, mas também pelas outras existentes. Por isso podemos mostrar a imensidão do mundo e a riqueza que nele mesmo há, através de uma simples história, corroborando com a afirmação de Davies (2007, p. 7) quando salienta o seguinte: “Storytelling is the natural way to introduce children to the wonderful world of books and Reading”.

Como Anne Pellowski (1990) explica, *storytelling* é uma técnica unicamente educacional:

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

De facto, é uma arte que tem como sua nascente as histórias que podem proporcionar uma interação realista da língua dentro da sala de aula, segundo o qual o narrador ou contador de histórias se torna a fonte da língua que vai sendo absorvida pelos alunos. As crianças gostam de ouvir e ler histórias e é isso que nós, professores,

devemos ter em conta. Em síntese, as razões pelas quais devemos usar esta técnica no âmbito de sala de aula são as seguintes:

- Motiva e sobretudo ajuda a desenvolver uma atitude positiva em relação à língua estrangeira e à sua aprendizagem;
- Ajuda as crianças a olhar para a vida real a partir de diferentes pontos de vista e imaginarem-se no papel das personagens;
- Introduz às crianças o mundo e as suas culturas, atitudes e valores;
- As crianças desenvolvem as suas capacidades de pensar e sentem-se confiantes em partilhar as suas experiências com a turma;
- Os *young learners* adquirem a língua inconscientemente e todas as atividades implementadas em aula, como é o caso das histórias, que ajudam na aquisição da língua de maneira mais interessante, motivadora e divertida;
- As histórias podem ser contadas com o auxílio de imagens e gestos para que os alunos consigam perceber novos vocábulos, rever linguagem que já conhecem e até tomar consciência das estruturas da linguagem;
- Ajuda as crianças a praticar a entoação e a pronúncia de certos vocábulos através da compreensão oral (*listening*);
- Pode levar à realização de uma panóplia de atividades usando as quatro competências linguísticas, compreensão oral (*listening*), expressão oral (*speaking*), compreensão escrita (*Reading*) e expressão escrita (*writing*).

(Slattery & Willis, 2001, p. 96)

Como já referido no ponto 1, as histórias atraem as crianças, e como professores, devemos escolher as histórias tendo em conta as capacidades e dificuldades dos nossos alunos, adaptando a história de acordo com as suas especificidades, através do uso de gestos e movimentos, fantoches, imagens, *flashcards*, música, entre outros, que nos permitam comunicar a história de maneira a que as crianças consigam perceber, estabelecendo um elo entre os ouvintes e o narrador/contador de histórias.

O *storytelling* deve ser implementado na disciplina de língua inglesa, não como “mais” uma atividade, mas sim como uma ferramenta que não só envolve os alunos e o professor num todo, como os ajuda a desenvolver as suas competências linguísticas e a ajustar o uso da língua escrita, falada e visual de maneira a comunicarem uns com os outros, e futuramente serem capazes de construir novas ideias e dar opiniões na língua estrangeira.

1.6. As competências produtivas: expressão oral e expressão escrita

A aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente do Inglês, foca-se não só nas competências linguísticas de compreensão oral e escrita, mas também nas competências de expressão oral e escrita. No PGEI dos oito objetivos apresentados na operacionalização curricular, quatro deles dão ênfase à compreensão e expressão oral, particularmente dois deles “incluir a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas (...) privilegiar a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação” (Bento *et al.*, 2005, p. 13).

A competência comunicativa deve ser instituída desde tenra idade. Quanto mais cedo o aluno se acostumar a esta capacidade de comunicar e expressar palavras e expressões, mais facilmente adquire a língua, daí a maior importância que é dada ao desenvolvimento das duas competências de compreensão oral e expressão oral. A oralidade neste nível etário consiste essencialmente na repetição de sons e vocabulário, e na tentativa de a criança se conseguir expressar e eventualmente criar hipóteses de diálogo com os colegas. Todavia, para que os alunos sejam autónomos e entusiastas, têm de aprender, neste caso, imitar e repetir o que ouvem, e é aqui que o papel do professor adquire destaque. É fundamental que o professor consiga ensinar a ouvir, e sobretudo, que este mesmo se entenda. O discurso do professor tem de ser claro, pausado e objetivo, de maneira a que as crianças sejam capazes de perceber o conteúdo do que lhes é exposto, daí “A transmissão do conhecimento ou informação implica que, além de saber falar, o recetor saiba ouvir” (Machado, 2016, p. 19). Conclui-se que a competência oral é essencial tanto na aprendizagem como no ensino do inglês, pois a comunicação entre aluno e professor, e entre alunos é essencial neste primeiro nível de ensino.

A escrita é uma das competências linguísticas mais difíceis na aprendizagem da língua, como White argumenta: “Writing is not a natural activity. All physically and mentally normal people learn to speak a language. Yet all people have to be taught how to write.” (citado por Nunan, 1989, p. 86) e o escritor, neste caso a criança, tem de demonstrar controlo sobre as construções frásicas, desde o conteúdo, formato, estrutura, vocabulário, pontuação até as letras, demonstrando ser capaz de integrar toda a informação em parágrafos e textos. Todavia, os alunos vão desenvolvendo esta

competência gradualmente, e ao nível do ensino no 1.º CEB o professor vai introduzindo a competência escrita começando por produzir frases simples com vocabulário que os alunos conhecem, e progressivamente, os alunos autonomamente vão utilizar palavras conhecidas e produzir textos muito simples com vocabulário limitado, como por exemplo escrever sobre si ou sobre as suas preferências (Bento, Cravo & Duarte, 2015a, p. 11).

David Nunan (1989, p. 36) argumenta que no ensino da competência escrita surgiram duas abordagens distintas, nomeadamente “Product approach” e “Process approach”. Esta última procura desenvolver a capacidade de compor textos, focando-se nos processos de composição e envolvendo os alunos neste método de escrita dentro da sala de aula. Contudo, as desvantagens desta abordagem são o facto de cada criança trabalhar a diferentes ritmos e a falta de tempo para os alunos escreverem e para o professor poder avaliar estes processos de escrita, sendo este também um dos problemas que se encontra não só no ensino da língua nativa, como na segunda língua e língua estrangeira. O “Product approach” concentra-se na produção de vários tipos de textos, como por exemplo: carta, composição, história, entre outros. O professor que escolhe este tipo de abordagem vai estar preocupado com o resultado final do produto, se é legível, gramaticamente correto e se obedece ao que é pedido. Por sua vez, os alunos têm como tarefa copiar e imitar diferentes modelos de parágrafos e composições.

1.7. O *storytelling* nos documentos oficiais

1.7.1. O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo o PGEI (Bento *et al.* 2005, p. 11), a aprendizagem da língua inglesa deve ser feita de maneira a sensibilizar os alunos para o mundo circundante e a sua diversidade linguística e cultural, divulgando a ideia de multiculturalismo através do confronto com a língua estrangeira, promovendo a educação para a comunicação, estimulando valores como o respeito pelo outro, começando por despertar a concentração e memorização através de atividades significativas, diversificadas,

integradoras e socializadoras, de maneira a favorecer atitudes de autoconfiança. Por conseguinte, a aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento ativo, a sua imaginação e criatividade, no âmbito da linha orientadora da PES, neste caso o *Storytelling*.

De um modo geral, o PGEI argumenta que as atividades ou experiências devem ser trabalhadas com uma maior diversidade possível, com o reforço da concentração e memorização, e ao mesmo tempo tentar incluir canções, rimas, jogos, movimentos, expressão dramática, *storytelling* e trabalhos de projeto, dando uma relativa importância não só à oralidade e audição, mas também sem excluir o apoio à leitura e à escrita. Este mesmo aponta que os temas a serem tratados dentro da sala de aula devem partir do particular, temas relacionados com a vida circundante do aluno, tais como: as cores, os números, os objetos da sala de aula, para o geral, ou seja, vai-se abrangendo progressivamente temas como família, casa, escola e os amigos, fazendo uma inter-relação com temas de outras disciplinas.

O próprio documento apresenta uma panóplia de sugestões de planificações, tendo como base os temas já referidos, através do seguinte esquema:

- Objectivos de Aprendizagem
- Actividades
- Vocabulário
- Estruturas
- Actividades finais
- Histórias/Livros
- Canções/ Rimas
- Sítios na Internet
- Actividades Intercurriculares (Bento *et al.*, 2005, p. 17-28)

Estas planificações oferecem um leque de sugestões em termos de atividades, histórias, canções e rimas, e sítios na internet segundo o qual o professor pode recorrer para tirar ideias para as suas aulas.

Em anexo, o PGEI refere inúmeras experiências de aprendizagens, como jogos e algumas atividades de um uso mais frequente no ensino do Inglês. Este mesmo confere destaque ao uso de histórias/livros e de *role play* para a aprendizagem da LE. O *role play* e a dramatização na sala de aula são técnicas já conhecidas e experimentadas com sucesso na sala de aula. As crianças ao participarem neste tipo de atividade sentem-se

mais desinibidas para participar, pois ao fingir ser outra pessoa ou outro objeto, podem criar um mundo alternativo, diferente da sua própria realidade, mas sem estar despojado de valores éticos.

O uso de histórias e do *storytelling* na sala de aula de Inglês, se for utilizada com frequência, pode motivar e estimular o gosto pela LE. O documento revela que existem vários tipos de histórias que podem ser introduzidas em âmbito de sala de aula, como por exemplo: contos tradicionais, histórias escritas especificamente para o ensino de inglês ou recorrendo à literatura infantil. Este mesmo apresenta uma série de razões para se usar as histórias no âmbito do Inglês:

- as histórias proporcionam momentos de partilha de experiências sociais;
- os materiais de apoio visual, a voz do contador da história, a mímica e os gestos apoiam a construção do significado, e permitem às crianças desenvolver as suas capacidades de audição e concentração.
- as crianças são motivadas para ouvir, ouvir com um fim e descobrir significados. Desta forma, são motivadas a ouvir mais e a perceber mais;
- muitas histórias têm elementos repetitivos e ideias cumulativas, que permitem às crianças participar através da utilização de expressões e estruturas da língua, que são repetidas, promovendo a sua consolidação;
- as histórias podem ser o ponto de partida para um leque variado de actividades, criando excelentes oportunidades de trabalhar outras áreas curriculares.

(Bento *et al.*, 2005, p. 43)

O PGEI apresenta em Anexo “Materiais para o Ensino e a Aprendizagem” (Bento *et al.*, 2005, pp. 51-53) que consiste numa lista de recursos de apoio ao professor, quer ao nível da metodologia, quer ao nível do uso destes mesmos na sala de aula. No entanto, o PGEI possui uma bibliografia extensa de manuais e livros aos quais os professores podem recorrer e eventualmente comprar e fazer uso deles para evoluir em termos da aprendizagem da LE.

1.7.2. As Metas Curriculares e o Caderno de Apoio

Ao analisar as metas curriculares do ensino de inglês (Bravo *et al.*, 2015a), mais especificamente para o 1.º CEB, verificamos que em termos da aprendizagem dá-se uma grande ênfase à comunicação na sala de aula, nomeadamente à oralidade, seja ela na sua vertente de expressão ou compreensão. A aprendizagem nestes dois anos de escolaridade, ou seja, nos 3.º e 4.º anos, é feita gradualmente, começando pela compreensão oral de sons, emoções, ritmos de língua, palavras e expressões simples, com a ajuda do professor fazendo uso da pronúncia e da entoação de forma clara e pousada. A compreensão escrita, numa primeira instância, consiste em compreender palavras e frases simples, identificar números, nomes de pessoas e países, identificar vocabulário através do suporte de recursos visuais e audiovisuais, e ler pequenas frases com vocabulário conhecido. No segundo patamar, as metas consistem na compreensão de frases e textos muito simples, conseguir identificar vocabulário com a ajuda de imagens e ler pequenas histórias ilustradas.

Relativamente à competência de interação oral, verifica-se a capacidade de expressão em diferentes contextos, como na interação entre professor e aluno, fazendo uso de expressões e frases para cumprimentar, agradecer, despedir e responder a questões pessoais. Pretende-se que os alunos sejam capazes de interagir com o professor e os colegas através de expressões para concordar, aceitar, recusar, perguntar e responder sobre preferências pessoais. No domínio da produção oral averiguamos a repetição de sons, vocabulário, rimas, *chants* e canções, de maneira a praticar a pronúncia das palavras, seguindo o modelo dado pelo professor, e a capacidade de expressar informação pessoal (*name, age, family*), exprimir agrado e desagrado, e descrever o que é/ não é capaz de fazer.

Em relação à expressão escrita, as metas focam-se essencialmente na utilização de palavras conhecidas para produzir frases simples. Neste nível de escolaridade dá-se grande importância aos domínios intercultural, lexical e gramatical. Nestes dois patamares as metas estão viradas para o conhecimento do dia-a-dia na escola, no que toca às rotinas de sala de aula, aos objetos e aos espaços envolventes. Em termos de

interculturalidade, focam-se em conhecer as características do país natal e de outros países, juntamente com o facto de conseguir identificar as festividades dos diversos países e as atividades relacionadas com as estações do ano. Ainda revelam que os alunos serão capazes de identificar as partes do corpo, os animais domésticos, os cinco sentidos, as diferentes atividades ao ar livre, e de conhecer e compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.

O *Caderno de Apoio* (Bravo *et al.*, 2015b) serve como complemento às *Metas Curriculares de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Este documento propõe uma panóplia de atividades que englobam os conteúdos dos diferentes domínios de referência (já mencionados anteriormente), agrupados em cinco divisões: *Rhymes, Chants and Poems, Let's Sing; Story time; Let's start speaking* e *Let's start writing*. Segundo o *Caderno de Apoio às MC*, o professor deve comunicar com os seus alunos em inglês, pronunciar de forma clara as palavras, expressões, vocabulário e insistir na repetição sucessiva destes mesmos, planejar atividades significativas e diversificadas, fazer uso dos recursos visuais, auditivos e gestuais de maneira a promover a memorização e a concentração dos alunos. No entanto, e como já referimos, ao planejar as aulas o professor tem de ter em consideração a sua turma, as capacidades e dificuldades dos seus alunos. (Bravo *et al.*, 2015b, p. 3)

Como se demonstrou através da análise dos documentos charneira no ensino do inglês no 1.º CEB, as histórias e o *storytelling* ocupam um lugar importante, devendo assim ser praticado nas aulas de inglês uma vez que fomenta o desenvolvimento das competências linguísticas, cultural e comunicativa. Guiados por esta premissa, tentámos, pois, ir ao encontro das linhas teórico-práticas defendidas nestes documentos, como a seguir apresentaremos.

2. A prática de ensino supervisionada: descrição e análise crítica

2.1. Contextualização: a escola e a turma

A PES realizou-se no âmbito do Mestrado em ensino de inglês do 1.º ciclo do ensino básico, na instituição escolar Escola Santa Clara, que abrange a escolaridade desde o 1.º ao 4.º ano. A Escola Santa Clara fica situada em Bragança e é uma instituição gerida pela Congregação Religiosa Servas Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado.

As aulas foram lecionadas no 1.º período do ano letivo 2016/17, tendo início no dia 6 de outubro até ao dia 26 de janeiro.

A turma de 4.º ano, que acompanhei desde o 3.º, era constituída por 24 crianças, 15 rapazes e 9 raparigas, que se encontravam entre a faixa etária dos 9-10 anos de idade. Era uma turma heterogénea, com diferentes capacidades de aprendizagem. Havia alunos que gostavam de aprender a língua, mas demonstravam pouco à vontade em se expressarem na língua estrangeira, pois sentiam-se intimidados pelos restantes colegas, mais extrovertidos e espontâneos que participam ativamente em aula, criando um ambiente de competitividade dentro da sala de aula. Não obstante, os alunos eram educados, bastante assíduos, pontuais e curiosos por tudo à sua volta, adoravam falar, comunicar e de aprender coisas novas.

Em relação à aprendizagem da língua estrangeira, verifiquei que a maioria dos alunos compreendia a língua e as instruções que eram dadas, participando nas atividades em aula. No entanto alguns alunos apresentavam dificuldades em acompanhar a aula em inglês, mas ao simplificar as instruções conseguiam de certa forma aprender a matéria e estar assim envolvidos na aula.

Contudo, durante o período de observação apurei, de um modo geral, que os alunos apresentavam certos problemas em termos de pronúncia e pouco à vontade na expressão oral e na expressão escrita na língua estrangeira (LE). A partir daqui, decidi

focar a minha experiência profissional no desenvolvimento das competências linguísticas através da técnica de contar de histórias, neste caso, o *storytelling*.

O meu objetivo principal foi enraizar o gosto e o prazer pela leitura nos alunos, e com a ajuda do conteúdo das histórias, criar atividades propícias ao desenvolvimento das capacidades de expressão oral e compreensão escrita. Ao introduzir esta técnica na sala de aula, tentei aplicar as duas vertentes do *storytelling*: o *story reading*, a leitura de histórias, e o *storytelling*, o contar de histórias. Ao utilizar estas duas vertentes, foquei-me em alguns dos aspetos salientados por Slattery & Willis (2001), pois a entoação e a maneira como contamos ou lemos uma história são importantes, não por só por causa da pronúncia, mas também pela necessidade de ter cuidado para não cometer erros, mantendo um discurso calmo e claro. Durante as aulas dedicadas ao *storytelling*, tentou-se seguir estas duas técnicas, mas também se adotou a técnica do *retelling*, o que se verificou ser um desafio. Para cada aula, foi necessário praticar a leitura e a narração da história, preparando questões, reformular frases e até palavras e recorrendo a livros ilustrados, imagens e *flashcards*, antes de começar ou durante a atividade. O uso do corpo como a ferramenta principal para partilhar os sentimentos, ações, sentidos de humor, entre outros implícitos na história, funcionava igualmente como um catalisador para a história, levando os alunos a adivinhar o tema da história.

De seguida, vão ser apresentadas algumas das aulas e atividades implementadas dentro da temática do *storytelling*, destacando os seus benefícios no contexto da aprendizagem do inglês, LE.

2.2. A prática de ensino supervisionada de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico

- *Story reading*

- ❖ Prática pedagógica de 19 de outubro 2016- *Olivia*

Atividades desenvolvidas: Leitura e interpretação da história- *Olivia*

Recursos e materiais: Imagem e Livro

Descrição das atividades: Após escrever a lição e o sumário, comecei por distribuir as folhas de exercícios, feitas pelos alunos na semana anterior. Aqui os alunos tiveram oportunidade de ver onde tinham errado e porquê. Contudo a correção passou para a aula seguinte, pois já tinham passado 15 minutos do início da aula.

Em seguida, para estabelecer o contexto da lição, apresentei a personagem principal do livro, *Olivia*, em desenho no formato A3 (Apêndice 1), com a qual os alunos já estavam familiarizados. A professora apresentou a personagem como uma “amiga”, fazendo perguntas como por exemplo: “*Does she look like a good or a naughty girl?*” “*How old is he?*” ao que eles responderam “*A good girl!*”, “*She’s 5/6 years old!*”, entre outras questões, para intrigá-los de certa forma.

Antes de se dar início à leitura da história, fez-se um ‘pre-teaching vocabulary’ de algumas palavras desconhecidas que iam aparecer no livro, tais como: *sandcastles*, *snoozing*, *wearing out*, *combing*, *to try on*, *to bask*, *sleepy*, *picture*, *painting* e *time out*, escrevendo-as no quadro. Aqui houve o cuidado com a pronúncia e a entoação deste vocabulário, pedindo aos alunos que ouvissem primeiro e só depois pronunciassem as palavras, conforme os respetivos gestos, como por exemplo: ‘*combing*’ a ação de escovar o cabelo, ‘*to bask*’ tomar banhos de sol ou bronzear-se, ‘*to try on*’ experimentar ou provar vários tipos de roupa, entre outras ações, que os alunos acharam divertidas, chegando a imitar os mesmos gestos.

De seguida, começou-se por mostrar primeiro a capa do livro, dando o pequeno pormenor que a Olivia no livro se encontrava a preto e branco, com alguns destaques a vermelho. A leitura da história foi feita de pé, de frente para os alunos, recorrendo a movimentos, gestos e diferentes tons de voz conforme as diferentes personagens, durante a leitura do livro. Conforme ia lendo a história, fiz algumas pausas, de maneira a chamar a atenção dos alunos, colocando declarações/questões como por exemplo: “*Olivia lives with...*”, “*Where does she go on rainy days?*”, “*When she goes to bed, she reads five or three books?*”, entre outras. Como primeira tentativa de leitura em aula, a aula correu bem e os objetivos esperados foram alcançados, ainda que houvesse um nervosismo inicial.

Após a leitura, fiz a interpretação do livro, primeiro para identificar as personagens, juntamente com os alunos. De seguida escrevi uma série de perguntas no quadro às quais os alunos tinham de responder individualmente, tais como: “*Who lives with her?*”, “*How many books does her mother read to her?*”, “*What is she good at?*” e “*Does she likes to go to the museum, on sunny days or on rainy days?*”, entre as mais diversas. Ao chegar a este passo na aula, faltava muito pouco tempo para terminar a aula, pois os alunos levaram mais tempo do que o planeado para passar a informação (referida anteriormente) no quadro para o caderno, fazendo com que respondessem somente a uma pergunta. Por conseguinte, levaram as restantes questões como tarefa para casa.

Análise crítica: Esta foi a primeira aula em que se introduziu a técnica *story Reading* e apesar da ansiedade ao começar a aula, tudo se dissolveu por completo quando começou a leitura. A *Olivia* foi a escolha certa, pois não é só uma figura que pertence ao mundo das crianças, mas também um ótimo instrumento para trabalhar vários contextos e vocabulário, como foi o caso dos dois temas “*Daily routine*’ e ‘*Time*’, que alunos conseguiram consolidar muito bem. Como primeira aula usando a técnica do storytelling, senti que a reação obtida por parte de toda a turma foi muito gratificante para mim. A adesão foi fantástica e os alunos não tiveram dificuldade em perceber a história e a sua mensagem.

Nesta aula verificou-se que a atividade de *pre-teaching* de termos mais complicados foi crucial para a posterior compreensão da história, indo assim ao

encontro do estipulado por Wright (2003) que defende que antes da leitura é de primária necessidade dar atenção à linguagem. Ao fazer isto com palavras-chave, vai levar as crianças a pensar na história que vão ouvir e quiçá adivinhar o tema implícito nesta. Os restantes aspetos de relevo, foi a intervenção que fiz durante a leitura, indo ao encontro do que Slattery & Willis (2001) argumentam que enquanto se conta uma história podemos ir ajudando os alunos a compreender o que estão a ouvir, como neste caso, usando um livro com imagens, fazendo os gestos de certas ações através da mímica, utilizando diferentes tons de voz para personagens e colocar questões sobre a história.

❖ Prática pedagógica de 20 de outubro de 2016

Atividades desenvolvidas: Revisão da história e trabalho de projeto sobre as atividades praticadas em cada estação do ano.

Recursos e materiais: Folhas de exercício, cartolina, papel branco A4, lápis de escrever e lápis de cor.

Descrição das atividades: Antes de os alunos se sentarem, a professora colocou os alunos logo de início em 4 mesas. para a atividade de grupo planeada nesta lição.

A aula começou pela correção da ficha sobre o tema *Time*. Ao entregar as respetivas fichas aos alunos, foi-lhes pedido para encontrarem os erros cometidos, passando em seguida para a correção dos exercícios com a ajuda dos alunos.

Depois da correção estar concluída, foi pedido a cada grupo que escolhesse um líder do grupo, e de seguida cada um escolheu uma das tiras de papel, que continham as quatro estações do ano. De maneira a que os alunos se inteirassem do que a aula se tratava, comecei por lembrar ‘*recall*’ a história da aula anterior, através de algumas perguntas, como por exemplo: “*Do you remember Olivia’s story?*”, “*What does she do every morning?*”, “*What is she good at?*”, “*Does she go to the museum on sunny days or on rainy days?*”, “*How many books does she read at night?*”, entre outras, de maneira a preparar a turma para a atividade em grupo: “*What does Olivia do during the year?*”. De seguida foram distribuídos 4 cartões de cartolina (Apêndice 2 e 3) cada um

contendo uma estação do ano juntamente com quatro atividades praticadas pela personagem Olivia.

Análise crítica: esta aula foi planeada para fazer um ‘*catch up*’ do vocabulário lecionado, e aplicá-lo no trabalho de grupo. A última atividade tornou-se um pouco frustrante, porque os alunos encontravam-se muito excitados com o facto de trabalharem todos juntos, mas também se verificou discórdia entre os grupos, pois faltava-lhes um pouco de coordenação e orientação de tarefas por parte da professora. Contudo, foi uma aula produtiva, na qual os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar não só as suas capacidades de memorização e de consolidação de vocabulário, mas também em termos de cooperação entre si.

Esta prática pedagógica consistiu no trabalho de projeto, no qual os alunos tiveram a oportunidade de partilhar experiências sobre a história, ainda que as respostas fossem, na sua maioria, dadas na LM. Outro aspeto desta aula que resultou positivo foi a organização da sala de aula para a atividade, em que a professora ordenou as crianças por cada mesa, em grupos de 6 de alunos.

❖ **Prática pedagógica de 20 de novembro de 2016- *Stone Soup Tale***

Atividades desenvolvidas: Dramatização da personagem Hamlet. Introdução ao vocabulário sobre teatro e as artes performativas. Ouvir a história tradicional *The Stone Soup Tale*

Recursos e materiais: Traje, Imagens, Computador, PowerPoint e Caderno

Descrição das atividades: A aula começou com uma pequena dramatização, na qual a interpretei a personagem *Hamlet*, de Shakespeare. Ao usar a capa preta do traje, e com a ajuda do *Powerpoint* (PPT) (Apêndices 4-7), foi projetado um palco no quadro, para envolver as crianças no tema da aula. Ao tentar obter o significado da minha atuação, alguns alunos responderam “Bruxa” e “Mágico”, mas mais uma vez, na LM. Curiosamente, e para meu agrado, houve uma aluna que respondeu “actor” e “theatre”

Posteriormente, foi apresentado o vocabulário em relação ao tema, mostrando duas imagens, da personagem *Mr. Bean*, como *actor*, e *Violetta*, como *actress*. (Ao apresentar estas imagens, o objetivo foi aproximar-me do mundo dos alunos). De seguida, apresentou-se a imagem da resposta, mostrei a legenda da imagem, explicando que “A playwright as the person who writes plays”. Ao mostrar a imagem do casal Romeu e Julieta, uma aluna interveio na aula dizendo que esta ‘história’ pertencia a Shakespeare.

De acordo com esta temática, a professora mostrou o edifício onde tiveram lugar muitas das peças do famoso dramaturgo, durante o séc. XVI. Comecei por mostrar primeiro a imagem da infraestrutura, perguntando aos alunos se eles conheciam ou se já tinham visto tal, ao que alguns sugeriram ser o Coliseu de Roma, e outros um estádio, devido à sua forma circular. Quando surgiu o nome “*The Globe*” alguns alunos proferiram “Globo!”. Aqui aproveitou-se a oportunidade para mostrar imagens recentes do teatro, para que eles tivessem uma noção realista do edifício.

Seguidamente, apareceu uma imagem de pessoas a assistirem a um espetáculo perguntando aos alunos “*What are they doing?*”, ao que eles responderam na sua LM “Estão a ver uma peça!”, indicando a legenda da imagem *Audience*. As duas imagens seguintes, um palco e luzes, neste caso *Stage* e *Lights*, foram imediatamente reconhecidas pelos alunos. Em seguida, apareceram duas imagens, uma com um menino usando o disfarce de uma animal e outra com produtos de maquilhagem. No que diz respeito à primeira pergunta, coloquei a seguinte questão “*What is the boy wearing? Does he wear this every day?*”. Os alunos responderam, ainda com palavras soltas, e.g. ‘No’; ‘Halloween’; ‘Carnival’. A segunda imagem foi imediatamente identificada pelas meninas como “Make-up”. Os 8.º e 9.º diapositivos apresentavam imagens como *Script-Guião*, *Ticket-* que os alunos reconheceram como Bilhete. As duas imagens restantes, *Programme* da peça e a outra *Poster* com as datas e horas da peça, também foram identificadas na língua inglesa.

Após a introdução do novo vocabulário apresentaram-se os quatro géneros literários: *Fairy tale-* conto de fadas, *Traditional tale-* contos tradicionais, que os alunos reconheceram através das imagens, *Moralistic tale-* conto moralístico, que tem uma moral e o *Historical Tale-* conto histórico, que se refere a uma personagem histórica.

Devo realçar o facto de o PPT ter servido como preparação para a leitura do conto tradicional *Stone Soup*, no sentido de descrever o contexto (“set the context”) e apresentar algum léxico com os quais os alunos iriam ouvir durante a leitura.

Antes de acabar a aula, exibiu-se o último slide sobre o conto tradicional *Stone Soup*. Antes de mostrar o vídeo, tentei obter por parte dos alunos o vocabulário sobre a comida, neste caso os ingredientes que podem ser usados para a sopa. Ao projetar o vídeo, foi pedido aos alunos para tomarem nota dos ingredientes da sopa que conseguiam captar enquanto ouviam a história.

Análise crítica: conclui-se que os alunos estavam bastante recetivos em aprender esta nova temática, e aquela pequena interpretação no início da aula foi o que fez despertar a curiosidade deles até acabar a aula. Declara-se que foi uma lição bem-sucedida, apesar de se ter recorrido algumas vezes à língua materna, talvez pelo nervosismo por querer cumprir cada passo. Cheguei à conclusão que se o professor, que representa um modelo para os alunos, fala recorrentemente na LM, então os alunos farão o mesmo. Doravante, tentei fazer uso da LM apenas quando estritamente necessário. No entanto a aula resultou produtiva para os alunos. A competência da escrita foi também trabalhada no sentido em que os alunos deveriam escrever os nomes dos ingredientes que constavam na história enquanto ouviam a mesma.

❖ Prática pedagógica de 30 de novembro de 2016

Atividades desenvolvidas: O jogo *Pass the hot stone*. Dramatização da versão moderna da história Stone Soup.

Recursos e materiais: Objeto, Música e Guião

Descrição das atividades: Primeiramente foi pedido aos alunos para se deslocarem para o fundo da sala, onde se iniciou um *warm-up game*, chamado de *Pass the hot stone*, baseado no conhecido jogo “Pass the Parcel” Este jogo consistia em passar a *hot stone*, ou seja, passar a pedra quente entre os alunos, com música de fundo, e quando esta parasse, eles tinham de responder a perguntas relacionadas com o conto *Stone*

Soup, como por exemplo: “*What was the main ingredient?*” ou “*Was the traveller angry or hungry?*”. Esta atividade tinha como objetivo principal fazer a ligação com a aula anterior e verificar a compreensão e aquisição de vocabulário relacionado com o conto por parte dos alunos.

A seguir, os alunos interpretaram as personagens de versão moderna do conto tradicional *Stone Soup*, que consta na unidade 7, do manual *Tiger Team 3* (Anexo I e II). Esta peça está dividida em quatro cenas, com apenas oito personagens. Contudo, de maneira a que todos os alunos pudessem estar envolvidos na atividade de grupo, foram criados grupos de 7 a 8 alunos por cena. Ao distribuir as personagens (previamente escolhidas) por cada aluno, pediu-se que se juntassem em grupo e que primeiro fizessem a leitura das suas falas em silêncio, e de seguida em voz alta. Indo de grupo em grupo, fui verificando as dificuldades que pudessem aparecer, aproveitando para corrigir alguns erros de pronúncia. Finalmente, antes de terminar a lição, cada grupo foi ao quadro e fez a sua devida representação. No momento em que os alunos interpretavam as cenas, havia muito nervosismo por parte dos alunos, e detetaram-se algumas dificuldades de pronúncia de certas palavras, como por exemplo: *mountains, hikers, pot, camping stove, idea*, entre outras.

Análise crítica: esta aula não correu totalmente como planeado. Na primeira atividade de aula, devido à ansiedade e nervosismo que se fez sentir, não tive atenção ao objetivo principal do jogo de *warm-up* que era passar uma pedra quente, dentro da temática do conto, e não de jogar com uma simples bola. Apesar deste equívoco, a atividade correu bem, tendo os alunos aderido positivamente.

Em relação à atividade, na qual os alunos tinham de fazer interpretação, os objetivos de aprendizagem de participar em atividade de grupo, desenvolver as suas competências de interpretação, de produção oral e de compreensão escrita, foram alcançados, contudo este passo, na sua prática, não correu como planeado. Ao lançar as crianças neste pequeno desafio, não se teve em consideração as suas dificuldades de pronúncia, e no momento de representar eles cometeram algumas gafes. Isto tudo sucedeu, e como a Professora orientadora mencionou, porque os alunos não tiveram um modelo para se guiarem, ou seja, devia ter sido feita uma leitura prévia da peça, tendo

em atenção a correta pronúncia de alguns vocábulos, que pudessem apresentar dificuldades para as crianças. Todavia, a aula foi bastante produtiva, pois os alunos sentiram-se estimulados e envolvidos no tema de sala de aula.

❖ Prática pedagógica de 7 de dezembro de 2016

Atividades desenvolvidas: Leitura da história *Stone Soup*

Recursos e materiais: Guião

Descrição das atividades: A aula começou pela recapitulação do conto *Stone Soup*, solicitando dos alunos o vocabulário relacionado com o conto (*eliciting*), tais como: *hungry, mountains, village, share, pot, camping stove*, e outras mais, dando ênfase à pronúncia correta destas mesmas, pedindo à turma para prestarem atenção ao que se estava a dizer e que proferissem as palavras com a mesma entoação.

De maneira a trabalhar o vocabulário e a peça, fiz a leitura do conto, de um modo diferente, com um sotaque estranho. À medida que ia lendo, os alunos tinham de estar com a atenção à leitura e quando surgissem palavras mal pronunciadas, diziam *Stop!* e corrigiam o erro. Este passo foi divertido para as crianças, pois o facto de poderem corrigir a professora e o facto de ela falar de uma maneira estranha, foi algo que eles acharam deveras engraçado. Tinham assim uma motivação acrescida para a audição da história com maior interesse e atenção.

Após a leitura, algumas questões foram colocadas aos alunos, como: “*What is the moral of the story?*”, ao que eles responderam “*Stone*” e “*Share*”. Para introduzir o tema de Natal, foi dada a seguinte pista aos alunos: “*It’s the time we share what we have with others, that we celebrate this month!*”, que os alunos imediatamente identificaram por “*Christmas*”. Posteriormente, perguntei aos alunos “*What is Christmas about?*”, tentando assim obter deles palavras relacionadas com esta

festividade, como por exemplo: *presents, Christmas tree, snow, nativity, love, solidarity, peace, share, family*, entre outras.

No final da aula, a turma foi avisada de que ia participar na festa de Natal, que na primeira parte, os alunos previamente escolhidos, iam fazer parte da peça e na segunda parte, os restantes alunos foram colocados em pares, e foi-lhes dada a cada par uma palavra, das anteriormente mencionadas, com a sua respetiva frase. Antes de terminar, foram dadas as instruções necessárias para a sua atuação e tendo em conta as personagens, para trazerem consigo roupa e objetos, aos restantes alunos foram dadas as instruções de sobre a sua posição e como fazer a leitura em palco.

Análise crítica: Esta aula foi bem-sucedida. No início da mesma a turma encontrava-se um pouco agitada, mas ao trabalhar o vocabulário e ao estar com atenção ao ouvir a minha leitura da peça, o ambiente de confusão tornou-se num ambiente amigável e de descontração. Assim, afirmo que consegui cumprir o plano de aula.

Durante a audição da história, se os alunos tiverem uma tarefa atribuída para realizar durante a audição da história, existe maior responsabilidade em cumprir essa mesma tarefa. Por conseguinte, os alunos trabalharam a competência de compreensão oral.

❖ **Prática pedagógica de 5 de janeiro de 2017- *Dizzy and Lizzy's School***

Atividades desenvolvidas: Ouvir uma canção sobre o tema *Subjects*. Trabalho de grupo.

Recursos e materiais: Música, tiras de papel, Manual Escolar *Pupil's Book*

Descrição de imagens: Depois da correção dos trabalhos de casa, a aula continuou com uma atividade de *listening*, uma canção da página 5 do *Pupil's Book* (Anexo III). Para esta atividade, foi entregue a cada aluno um horário em branco, retirada da página do *Activity Book* (Anexo IV), para eles colarem no seu caderno. Eles seguiram com a atividade, na qual tinham de escutar a canção e anotar a informação que ouviam, tendo em conta os dias da semana e as seguintes disciplinas.

Antes de avançar com a atividade seguinte, fez-se em primeiro lugar um *pre-teaching* do vocabulário da história (páginas 6 e 7 do manual, Anexo V e VI): *jumps*, *press-ups*, *gym*, *tired* e realçou-se a diferença entre *witches* e *wizards*. Posteriormente, formaram-se grupos entre 4 e 5 alunos, nomeados de grupo A ao E, e após estes mesmos estarem formados, entregou-se a cada um tiras da história, que os alunos tinham de ler e organizar à sua maneira. Quando os grupos terminaram a atividade, tinham de ouvir a história e verificar se tinham colocado as tiras em ordem e talvez corrigir.

Análise crítica: Esta aula centrou-se em dois pontos principais: trabalhar e cooperar em grupo e desenvolver as suas capacidades de compreensão oral e escrita. Contudo, foi uma aula diferente, pois ao usar diferentes instrumentos como a música, despertou-se o interesse e a curiosidade dos alunos, e de certa maneira a sua concentração para concluir as tarefas.

- ***Storytelling***

- ❖ **Prática pedagógica de 12 de janeiro de 2017– *My School Timetable***

Atividades desenvolvidas: Revisão do vocabulário sobre o tema *Places in School*. O contar da história *My School Timetable*.

Recursos e materiais: Pictures

Descrição das atividades: Primeiramente, fez-se uma pequena revisão do tema *Places in School*, com a ajuda dos cartazes, dando a oportunidade aos alunos que não participaram na atividade final da aula anterior de praticarem o diálogo a pares. Tentei assim dar mais primazia à competência de expressão oral (*speaking*).

Antes de contar a história, comecei por fazer um *pre-teaching* do seguinte vocabulário: *pictures*, *cheese*, *busy*, *full* e a diferença entre *younger* e *older*. À medida

que se ia contando a história “*My School Timetable*”, usei diversas imagens relacionadas com a família da personagem principal Daniel e as diversas atividades de tempo livre, ou seja, *hobbies* que a família praticava. Mais uma vez, segui as diretrizes delineadas por Slattery & Willis (2001, p. 100), ao defender o uso de materiais visuais quando se conta uma história.

O objetivo principal desta história era trabalhar a estrutura gramatical *to have got*, para a descrição dos membros da família e o horário escolar. Porém aproveitou-se também para rever e introduzir vocabulário de *hobbies* que os alunos desconheciam, como por exemplo: *playing chess, baking, jogging, drawing*, de forma a introduzir o tempo verbal *Present Continuous*. Durante a história, houve a preocupação em verificar se os alunos estavam a compreender e chamar à sua atenção ao colocar perguntas, tais como: “*What subjects has Daniel got on Mondays?*”, “*What does he like to do with his family at the weekends?*”, entre outras. Após contar a história, fiz a sistematização da mesma através de uma panóplia de questões sobre os membros de família, os *hobbies* e as disciplinas preferidas.

Como atividade final, os alunos fizeram a interpretação da história através de um exercício de *True or False*, com diversas frases relacionadas com a história.

Análise Crítica: a aula correu bem em termos de comportamento, mas não foi possível atingir o objetivo principal de introduzir o *Telling* na sala de aula. Apesar de se recorrer a imagens para contar a história, não se seguiu o método tradicional de contar histórias, com começo, problema/clímax e a solução, ou seja, a estrutura da história em três ‘atos’. Pareceu mais uma história de ‘*set the context*’ do que uma situação de ‘*telling a story*’. No entanto, foi possível rever algum vocabulário (previamente lecionado) não só sobre as disciplinas escolares, mas também relacionado com certas atividades desportivas, tais como *jogging, dancing, playing football*, entre outras, e introduzir o tema ligado aos *hobbies* e com o tempo verbal *Present Continuous*. Promoveu-se ainda algum destaque para a prática da expressão oral através do diálogo.

❖ Prática pedagógica de 18 de janeiro de 2017- *School Trip for Victor*

Atividades desenvolvidas: Contar a história *School Trip for Victor*

Recursos e materiais: Flaschards, Imagens de emoticons e fichas de trabalho

Descrição das atividades: A aula começou com um *pre-teaching* de palavras-chave da história, tais como: “*siblings*- brothers and sisters “I have three siblings, one brother and two sisters.”; *charge*- to pay the price of something; *couple weeks*- two weeks; *tie*- when we don’t win or lose, there’s a tie; *head of*- means the one at the top, in this case the best student; *glance*- to give quick look at someone; e *scenic train*- is a train that goes around to show pictures of a place, in this case in a water park.” Depois deste primeiro passo, foi pedido aos alunos se conseguiam prever do que falava a história.

No momento de contar a história “*School Trip for Victor*”, pedi à turma para se dirigir para o fundo da sala e para se sentarem em meio círculo. Esta etapa consistiu em três tipos de *Telling*: *Telling 1*- em que contei a história com a ajuda de *emoticons* e *flashcards*, mas sem grandes interrupções; *Telling 2*- ao ler a história pela segunda vez, os alunos tinham de estar com muita atenção, pois a sua tarefa era encontrar no meio de 20 palavras, aquelas que eram mencionadas; *Telling 3*- os alunos desenvolveram as suas competências de produção oral, a partir de várias questões, como por exemplo: “*The main character, is it a boy or a girl?*”, “*What is his name?*”, “*Is he a good or a bad student?*”, “*In what grade was he?*”, entre várias outras, de maneira a resumir a história e verificar se perceberam ou não. Fizeram depois uma atividade de pares em que tinham de colocar essas mesmas questões entre si e responder adequadamente, usando o vocabulário da história.

Análise crítica: Em análise final, a aula foi um pouco diferente, e os alunos estavam interessados no *Storytelling*. Tendo em conta a aula passada, esta experiência foi bastante mais gratificante, porque o corpo, a voz e as imagens tiveram um papel de destaque, tornando-se na ferramenta essencial para expressar e contar a história, em vez do livro. Os alunos estiveram bastante participativos e responderam com bastante entusiasmo, maioritariamente na língua inglesa. Puderam assim trabalhar a competência de expressão oral pois o trabalho de pares assim o permitiu. Ainda que contar uma história seja um grande desafio para o professor, uma vez que nem sempre os alunos

têm paciência ou manifestam alguma dificuldade de concentração, creio que esta história escolhida resultou bem e teve o efeito pretendido.

❖ Prática pedagógica de 26 de janeiro de 2017

Nesta aula os alunos preencheram um breve questionário (Apêndice 8) sobre as histórias apresentadas e trabalhadas em aula. Algumas respostas evidenciaram o interesse que as histórias despertaram nas crianças. De entre as 5 histórias as que tiveram maior votos foram *Olivia* e *Stone Soup*. Para justificar estas preferências, os alunos alegaram o uso de imagens apelativas (Apêndice 9) a aprendizagem mais profícua do inglês (Apêndice 10) e a dramatização (Apêndice 11). O seguinte gráfico revela, entre uma escala de 0% a 100%, as histórias que tiveram uma maior relevância segundo as respostas dadas pelos alunos.

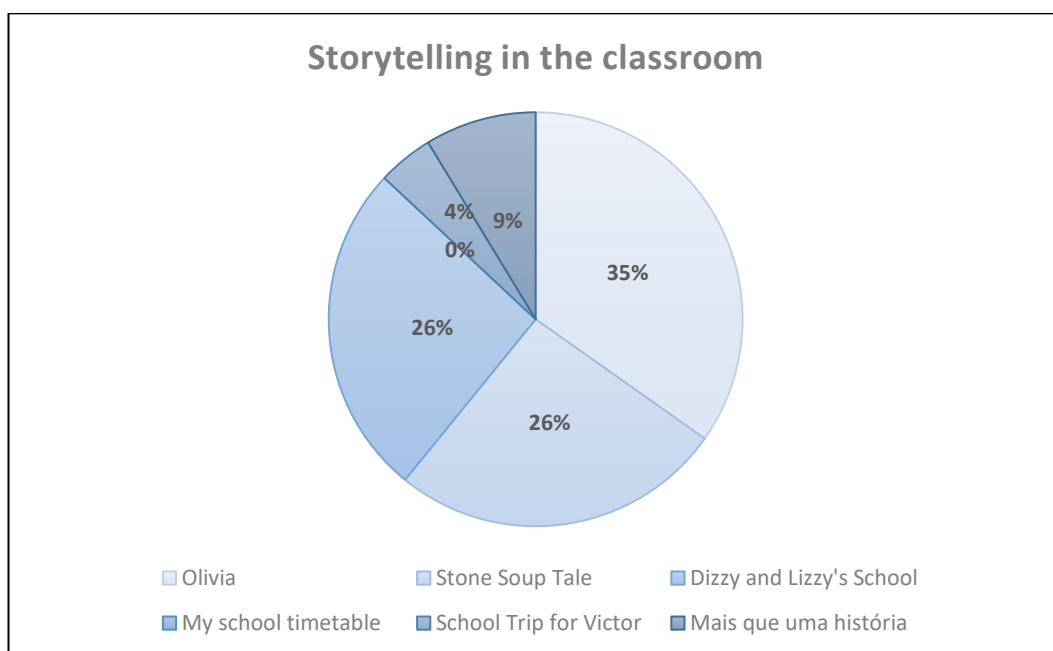


Gráfico 1- Questionário “*Storytelling in the classroom*” aplicado à turma de 4.º ano

2.3. Reflexão final

Esta experiência de ensino/aprendizagem foi a minha primeira vez a trabalhar como profissional e, apesar dos altos e baixos, tornou-se numa experiência deveras estimulante, stressante, mas sobretudo bastante gratificante. A minha prática de ensino supervisionada começou no dia 6 de outubro e terminou no dia 26 de janeiro, consistindo no seu total em 24 aulas, oito das quais estavam direcionadas para a temática do *Storytelling*.

Contudo, um dos aspetos que tenho a realçar é o privilégio de já conhecer a turma desde o período de observação. Durante este tempo, tive a oportunidade e o tempo para conhecer cada aluno individualmente, todas as suas capacidades e também dificuldades. Os primeiros tempos foram um bocado desconfortáveis, pois os alunos não estavam habituados com a minha presença, mas graças ao apoio da professora cooperante, Dora Afonso, senti confiança para ajudá-los nas suas tarefas, para tirar dúvidas e também para dar apoio à professora cooperante no que fosse necessário.

Por conseguinte, ao lidar com os alunos verifiquei que, de um ponto de vista geral, estes apresentavam dificuldades na expressão oral e na expressão escrita. Deparei-me com situações de competitividade entre os alunos, pois aqueles mais extrovertidos tinham a necessidade de participar na aula constantemente, fazendo com que os alunos introvertidos se sentissem menos à vontade e até mesmo intimidados pelos colegas.

Tendo em consideração todos estes aspetos, decidi focar a minha prática não só sobre a linha orientadora *Storytelling*, mas também no desenvolvimento das quatro competências linguísticas, nomeadamente as competências produtivas. Ou seja, decidi explorar o *storytelling* de uma forma holística, mas dedicando maior atenção às competências linguísticas produtivas.

A PES foi a parte decisiva para me por à prova e mostrar as minhas aptidões. É de confessar que no começo, ainda que com algum nervosismo, senti que estava tudo a correr bem. O que constava nas planificações era levado a cabo nas aulas, consegui seguir cada passo, respeitar o tempo e trabalhar.

Todavia, a meio do período de prática, senti alguma frustração e dificuldade em planear aulas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos meus alunos. O que era sobretudo mais frustrante, era planificar uma aula e não ser capaz de orientar o tempo por cada atividade, fazendo com não fosse possível concluir conforme o plano. No entanto, graças às estratégias e orientações por parte da professora orientadora, Elisabete Silva, consegui repensar no que estava a falhar, neste caso a planificação de múltiplas atividades para apenas uma hora de aula. A solução encontrada foi reorganizar o tempo por cada atividade, tendo em conta as individualidades de cada aluno e respeitar o ritmo de trabalho de cada um.

Por conseguinte, nas minhas planificações e na prática tive sempre em consideração as capacidades e as dificuldades dos alunos, os ritmos de trabalho de cada um, os diferentes estilos de aprendizagem, os seus interesses e sentimentos em relação ao inglês, de maneira a criar atividades ativas e motivadoras, que promovessem uma atitude positiva perante a aprendizagem da língua estrangeira. Pretendia-se assim desta forma quebrar qualquer tipo de barreira, através de diferentes estratégias que desencadeassem curiosidade e a motivação para aprender.

Porém, as planificações dentro da temática consistiam em primeiro lugar, num *pre-teaching* do vocabulário ou de palavras-chave implícitas na história, planear o *antes da leitura*, preparar questões e recorrer a imagens para *durante a leitura*, e elaborar atividades para o depois *da leitura*, tais como jogos, trabalhos em grupo, dramatização, entre outras, que envolvessem todos os alunos na aula, nomeadamente os mais tímidos que, ao acompanharem os colegas, sentiam-se motivados para trabalhar.

No que diz respeito ao usar sempre a língua estrangeira como meio de ensino, nem sempre foi possível de acontecer. Por vezes houve a necessidade de recorrer à LM no sentido de clarificar tarefas ou por vezes instruções. Todavia, durante a prática, tentei sempre estimular os alunos para que fizessem uso da língua inglesa, começando por pequenas expressões como: ‘Hello!’ ‘Good Morning/ Afternoon Miss Pipa!’ e também no que corresponde às regras dentro da sala de aula (*classroom language*): ‘*May I go to the bathroom?*’ ou ‘*Can I go to the board?*’.

Por conseguinte, o meu papel como professora não só consistiu em controlar e monitorizar os alunos, mas também motivá-los e cativá-los para a aprendizagem da língua, quebrando alguns dos tabus criados em volta do inglês, como por exemplo, o receio em cometer erros ao fazer uso da língua e daí o pouco à vontade ao se expressarem oralmente, a aprendizagem da LE consiste essencialmente em aprender as cores, os números, o alfabeto, os animais, entre outras perceções que fui captando durante a parte de observação. No fim do período da prática de ensino supervisionada, senti que as crianças já tinham outra visão perante a LE, devido não só a uma panóplia de atividades e estratégias implementadas, mas também à técnica de *storytelling*, o contar e ler histórias.

Relativamente a esta temática verificou-se que os alunos começaram a gostar da ideia de *Storytelling* na sala de aula. O meu objetivo principal foi encontrar histórias que fossem ao encontro das crianças, que estivessem em volta do seu mundo, tendo em consideração a faixa etária e os seus interesses. Esta técnica ajudou-me a trabalhar com diversos temas, como por exemplo, a rotina diária, as horas, os alimentos, a escola e o seu espaço circundante, mas sempre transmitindo valores morais, sociais e educacionais, como o respeito pelos outros e pelas suas diferenças, o sentimento de partilha, por exemplo através do conto *Stone Soup* e de ajudar o próximo, valor patente na história *The School Trip for Victor*. Também tive a oportunidade de trabalhar com diferentes técnicas, como o *story reading* e o *storytelling*. Todas as atividades e estratégias sugeridas levaram à evolução não somente das competências produtivas, mas das quatro competências linguísticas, indo assim ao encontro do que se pretendia trabalhar e desenvolver no decorrer desta prática de ensino.

Conclusão

A realização da PES, no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi uma experiência única, na qual adquiri um leque de estratégias e aprendizagens que levarei comigo para a minha vida profissional futura. Tenho ainda que destacar o papel da instituição, do pessoal docente e discente, em destaque a professora cooperante, que me guiou, aconselhou e me apoiou sempre que precisei, que teve total confiança em mim, ao passar a sua turma para as minhas mãos, dando-me liberdade total para trabalhar. Acrescento também as condições de trabalho e os recursos existentes na escola, que facilitaram o meu trabalho durante o período da PES.

O presente relatório explora a importância do *storytelling* bem como os seus benefícios didáticos no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. O *Storytelling* é considerado por vários autores, como Rinvolucri (2003) e Cameron (2001), uma técnica forte e influente, que serve como meio de comunicação entre o professor e os seus alunos, que se complementa com as histórias, pois são estas que lhe dão forma. Estas mesmas vêm oferecer um mundo imaginário que as crianças podem e devem explorar, porque são uma fonte infinita de linguagem, rica em

experiências, que elas podem partilhar com os outros, incrementando as suas relações interpessoais, e assim desenvolver as suas competências comunicativas e pensamento crítico, que foi o que se pretendeu fazer na prática.

Dentro da linha orientadora escolhida, foram trabalhadas duas técnicas, *o story reading* e *o storytelling*. No *story reading* o livro serviu como ferramenta para transmitir a história aos alunos, resultando, no entanto, num menor contacto visual com a turma, pois havia a preocupação de ler com cuidado e de mostrar as imagens, o que resultou numa menor interação entre o professor e as crianças. Em relação ao *storytelling* houve um maior à vontade ao contar a história. Aqui o corpo e a voz funcionavam como ferramentas, usadas para transmitir os sentimentos, as expressões e ações, averiguando-se uma maior liberdade, por parte do professor, para se expressar e também resultando num melhor contacto visual e numa maior interação com os alunos.

De maneira a colmatar as dificuldades encontradas a nível da expressão oral e da expressão escrita, procurou-se selecionar materiais e criar atividades que fossem ao encontro das necessidades dos alunos. Através de diferentes estratégias de aprendizagem, tentou-se desenvolver a competência comunicativa entre alunos, criando oportunidades para que eles se exprimissem na língua estrangeira, através de diálogos, da expressão dramática, respondendo a questões oralmente, de jogos, entre outros.

A experiência como professora foi bastante gratificante. Todavia, deparei-me com algumas situações de stress em relação às planificações de aula e, por vezes, dificuldade em controlar o comportamento das crianças. Não obstante, aprendi imenso com esta prática pedagógica e creio que se esta mesma se prolongasse, os resultados seriam outros, e teria a oportunidade de trabalhar ainda mais com os alunos e incentivá-los a ler mais no âmbito da língua estrangeira. Por fim, foi durante a PES que conheci as minhas capacidades como professora, consegui superar alguns dos obstáculos que foram aparecendo e foi aqui que adquiri um leque de experiências enriquecedoras que vão fazer parte do meu futuro percurso profissional.

Bibliografia

- Alterio, M. (2002). *Using Storytelling to Enhance Student Learning*. *Higher Education Academy* acessado a 25 maio 2017 em Google Scholar
https://scholar.google.pt/scholar?q=using+storytelling+to+enhance+student+learning+maxine+alterio&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwihtPCv_MDUAhWJVxoKHYYTfDTgQgQMIHzAA
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S.J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015a). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º, 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015b). *Caderno de Apoio às Metas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davies, A. (2007). *Storytelling in the Classroom: Enhancing Oral and Traditional Skills for Teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Elder, D. (2010). *Life Lessons through storytelling: children's Exploration of Ethics*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Hahn, D. (2015). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamilton, M. & Weiss, M. (2005). *Children Tell Stories*. New York: Richard C. Owen Publishers.
- Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature*. New York: Routledge.
- Morris, M. (2014). *The Storytelling Method: Steps To Maximize a Simple Story and Make It Powerful, Inspiring, and Unforgettable*. Volume 3. CreateSpace Independent Publishing Platform (Amazon).
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellowski, Anne. (1990). *The World of Storytelling*. New York: H. W. Wilson.
- Rinvoluceri, M. (2003). The Listener and the Storyteller's Voice In Paran, A. & Watts, E. (Eds.), *Storytelling in ELT* (pp. 10-13). Whistable, Kent: IATEFL.
- Russel, D. L. (2009). *Literature for children: a short introduction*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, A. (2003). The Place of Stories in ELT In Paran, A. & Watts, E. (Eds.), *Storytelling in ELT* (pp. 7-10). Whistable, Kent: IATEFL.

Yashinsky, D. (2006). *Suddenly they Heard Footsteps: Storytelling*. Jackson, USA: University Press of Mississippi.

Sitografia

McWilliams, B. (1997). *The Art of Storytelling* acessado a 30 de maio 2017 em <http://www.eldrbarry.net/roos/art.htm>

Rinvoluceri, M. (s/d). “Story telling: the language teacher’s oldest technique”. In *British Council: Teaching English* acessado a 30 de maio 2017 em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/story-telling-language-teachers-oldest-technique>

Cambridge Dictionary online acessado a 23 de maio 2017 em <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/story?q=Story>

Oxford Dictionary online acessado a 23 de maio 2017 em <https://en.oxforddictionaries.com/definition/story>

Bibliografia das histórias

Falconer, I. (2004). *Olivia*. London: Atheneum Books for Young Readers.

Papiol, E. & Toth, M. (2009). Dizzy and Lizzy’s School In *Bugs World 4 Pupil’s Book*. Oxford: Macmillan.

Read, C. & Ormerod, M. (2013). Stone Soup In *Tiger Team 3 Pupil’s Book*. Oxford: Macmillan Education.

Sitografia das histórias

Svay Mas (s/d). *Story for children- Stone Soup- for kids* acessado a 18 de novembro 2016 em <https://www.youtube.com/watch?v=2X295Nnagvw>

Short Stories For Kids- A School Trip for Victor acessado a 17 de janeiro 2017 em <https://www.youtube.com/watch?v=9luSV0LPYo0>

Apêndices



Apêndice 1 (Personagem do livro *Olivia*)

Spring

- Plant a tree
- Have a picnic at the park
- Go horseback riding
- Pick strawberries



Summer

- Build sandcastles at the beach
- To bask in the sun
- Collect seashells at the beach
- Go canoeing



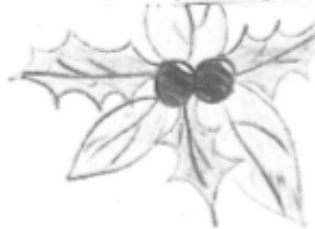
Autumn

- Collect colourful fall leaves
- Jump in a pile of leaves
- Carve your own pumpkin
- Make an Halloween costume



Winter

- Build a snowman
- Go ice - skating
- Decorate the house with festive lights
- Listen and sing to Christmas song



THEATRE AND PERFORMING ARTS

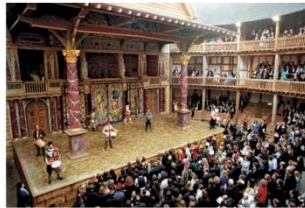
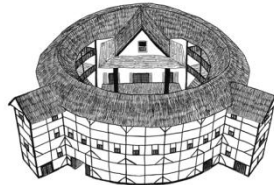


William Shakespeare



Tragedy: *"Romeo & Juliet"*

THE GLOBE



Vocabulary



ACTOR



ACTRESS

Vocabulary

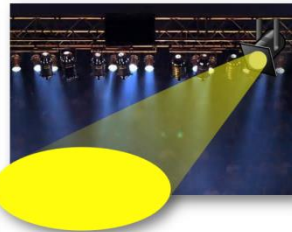


Audience

Vocabulary



Stage



Lights

Vocabulary



Costume



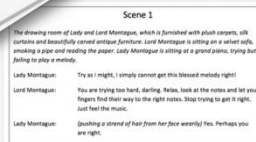
Make-up



Vocabulary



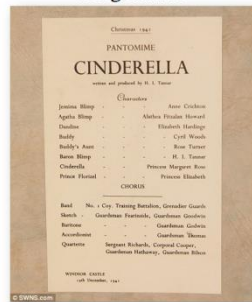
Script



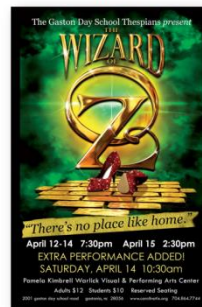
Ticket

Vocabulary

Programme



Poster



Genres

- **Fairy tale**- is a story that involves fantastic forces and beings (fairies, wizards and goblins).





Traditional tale- is a story that has been told and re-told for many years, from generation to generation.

Genres

- **Moralistic tale**- is a story that has an hidden meaning/moral, to portray the struggle between good and evil, often giving a lesson.
- **Historical tale**- the main character is a historical monarch.





Traditional tale

- **“Stone Soup”**




Storytelling in the classroom

Questionário

1. Avalia as histórias que a professora apresentou em aula.
Coloca uma cruz (X) numa das opções apresentadas (de 1 a 4).

| Stories | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| <i>Olivia</i> | | | | |
| <i>Stone Soup Tale</i> | | | | |
| <i>Dizzy and Lizzy's school for witches and wizards</i> | | | | |
| <i>My school timetable</i> | | | | |
| <i>School Trip for Victor</i> | | | | |

* 1- Não gostei 2- Gostei 3- Gostei Bastante 4- Adorei

2. Assinala com uma cruz (X) uma ou mais opções sobre o que aprendeste com as histórias que a professora leu e contou em aula.

| Story | Daily Routine | Food | Animals | Time |
|---------------------------------|---------------|-------------------------|--------------|--------------------|
| <i>Olivia</i> | | | | |
| | Theatre | Numbers | Food | Sports |
| <i>Stone Soup Tale</i> | | | | |
| | School Places | School Subjects | Verb 'to be' | Verb 'to have got' |
| <i>Dizzy and Lizzy's School</i> | | | | |
| | Subjects | Prepositions: in and on | Hobbies | Verb 'to have got' |
| <i>My School Timetable</i> | | | | |
| | Verb 'to be' | Sport activities | School | Verb 'to have got' |
| <i>School Trip for Victor</i> | | | | |

3. De entre as 5 histórias, qual foi aquela que gostaste mais?

3.1. E porquê?

Storytelling in the classroom

Questionário

1. Avalia as histórias que a professora apresentou em aula.
Coloca uma cruz (X) numa das opções apresentadas (de 1 a 4).

| Stories | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| <i>Olivia</i> | | | X | |
| <i>Stone Soup Tale</i> | | | | X |
| <i>Dizzy and Lizzy's school for witches and wizards</i> | | X | | |
| <i>My school timetable</i> | | | | X |
| <i>School Trip for Victor</i> | | | X | |

* 1- Não gostei 2- Gostei 3- Gostei Bastante 4- Adorei

2. Assinala com uma cruz (X) uma ou mais opções sobre o que aprendeste com as histórias que a professora leu e contou em aula.

| Story | Daily Routine | Food | Animals | Time |
|---------------------------------|---------------|-------------------------|--------------|--------------------|
| <i>Olivia</i> | X | | | |
| | Theatre | Numbers | Food | Sports |
| <i>Stone Soup Tale</i> | X | | | |
| | School Places | School Subjects | Verb 'to be' | Verb 'to have got' |
| <i>Dizzy and Lizzy's School</i> | | X | | |
| | Subjects | Prepositions: in and on | Hobbies | Verb 'to have got' |
| <i>My School Timetable</i> | | X | | |
| | Verb 'to be' | Sport activities | School | Verb 'to have got' |
| <i>School Trip for Victor</i> | | X | X | |

3. De entre as 5 histórias, qual foi aquela que gostaste mais?

3.1. E porquê?

Gostei mais da Olivia, porque gostei das imagens, eram engraçadas.

Storytelling in the classroom

Questionário

1. Avalia as histórias que a professora apresentou em aula.
Coloca uma cruz (X) numa das opções apresentadas (de 1 a 4).

| Stories | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Olivia | | | | X |
| Stone Soup Tale | | | X | |
| Dizzy and Lizzy's school for witches and wizards | | X | | |
| My school timetable | | | X | |
| School Trip for Victor | | | | X |

* 1- Não gostei 2- Gostei 3- Gostei Bastante 4- Adorei

2. Assinala com uma cruz (X) uma ou mais opções sobre o que aprendeste com as histórias que a professora leu e contou em aula.

| Story | Daily Routine | Food | Animals | Time |
|--------------------------|---------------|-------------------------|--------------|--------------------|
| Olivia | | X | X | |
| | Theatre | Numbers | Food | Sports |
| Stone Soup Tale | X | | X | |
| | School Places | School Subjects | Verb 'to be' | Verb 'to have got' |
| Dizzy and Lizzy's School | | X | | |
| | Subjects | Prepositions: in and on | Hobbies | Verb 'to have got' |
| My School Timetable | X | | X | |
| | Verb 'to be' | Sport activities | School | Verb 'to have got' |
| School Trip for Victor | | | | X |

3. De entre as 5 histórias, qual foi aquela que gostaste mais?

De história que eu gostei mais de Olivia

3.1. E porquê?

Porque eu adorei mais o inglês na história

Storytelling in the classroom

Questionário

1. Avalia as histórias que a professora apresentou em aula.
Coloca uma cruz (X) numa das opções apresentadas (de 1 a 4).

| Stories | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Olivia | | | X | |
| Stone Soup Tale | | | | X |
| Dizzy and Lizzy's school for witches and wizards | | | X | |
| My school timetable | | | | X |
| School Trip for Victor | | X | | |

* 1- Não gostei 2- Gostei 3- Gostei Bastante 4- Adorei

2. Assinala com uma cruz (X) uma ou mais opções sobre o que aprendeste com as histórias que a professora leu e contou em aula.

| Story | Daily Routine | Food | Animals | Time |
|--------------------------|---------------|-------------------------|--------------|--------------------|
| Olivia | X | | | |
| Stone Soup Tale | X | Numbers | Food | Sports |
| Dizzy and Lizzy's School | X | School Subjects | Verb 'to be' | Verb 'to have got' |
| My School Timetable | Subjects | Prepositions: in and on | Hobbies | Verb 'to have got' |
| School Trip for Victor | Verb 'to be' | Sport activities | School | Verb 'to have got' |

3. De entre as 5 histórias, qual foi aquela que gostaste mais?

Foi a Stone Soup Tale.

3.1. E porquê?

Porque fizemos teatro

Anexos



Stone Soup

4  Listen and read. Act out the play. 1

SCENE 1 In the mountains

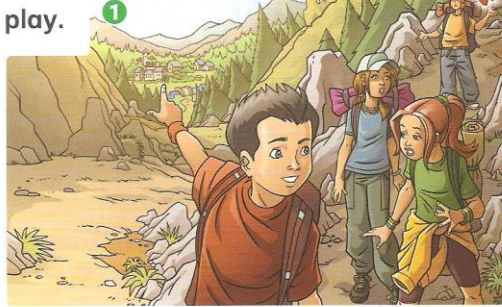
NARRATOR Anton, Dina, Boris and Klara are hikers.
They walk in the mountains for many days.

BORIS I'm hungry.

KLARA Me too. But we haven't got any food.

ANTON Look! There's a village. We can ask for food there.

DINA Good idea!



SCENE 2 In the village

NARRATOR Anton, Dina, Boris and Klara arrive in the village. They knock on the doors of the houses.

OLD WOMAN Who is it?

BORIS Hello. We're hikers and we're hungry. Please share your food with us.

OLD WOMAN No, sorry. I don't want to share my food with you.

OLD MAN Who is it?

DINA Hello. We're hikers and we're hungry. Please share your food with us.

OLD MAN No, sorry. I don't want to share my food with you.

KLARA Hello. We're hikers and we're hungry. Please share your food with us.

YOUNG WOMAN No, sorry. I don't want to share my food with you.

NARRATOR The hikers knock on the doors of more houses in the village ...

BORIS I don't like the people in this village.

DINA They aren't very kind.

KLARA Let's teach them a lesson. Do you know the *Stone Soup* story?

ANTON Yes! What a brilliant idea!



SCENE 3 Making stone soup

NARRATOR Anton, Dina, Boris and Klara put stones and water in a pot on their camping stove. The people of the village come and watch.

OLD MAN What are you doing?

KLARA We're making stone soup for dinner.

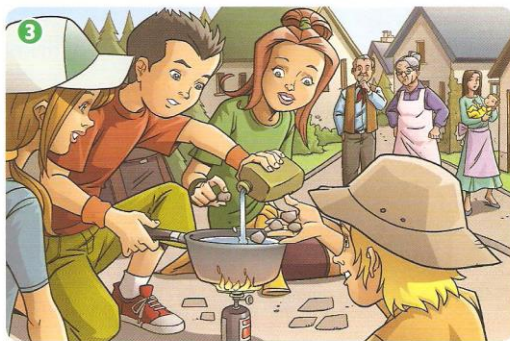
BORIS It's delicious! Can you smell it?

OLD MAN Hmm, ... err, ... no, I can't. But I'm very hungry.

KLARA You can share the soup with us.

DINA Mmm. The soup is good. But I think it needs some onions.

OLD MAN Oh, I've got some onions at home. Wait a minute. I can get them.





NARRATOR The old man brings some onions.
Dina puts the onions in the pot.

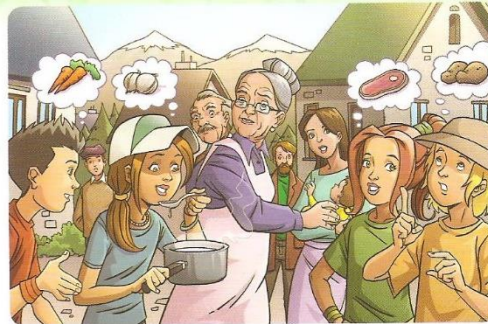
ANTON Mmm! The soup is good. But I think it needs some carrots and potatoes.

OLD WOMAN Oh, I've got some carrots and potatoes at home. Wait a minute. I can get them.

KLARA Mmm. The soup is good. But I think it needs some meat.

YOUNG WOMAN Oh, I've got some meat at home. Wait a minute. I can get it.

NARRATOR Klara puts the carrots, potatoes and meat in the pot.



SCENE 4 Dinnertime

NARRATOR The stone soup is ready now. It smells delicious. Everyone is hungry.

ANTON Come and share our stone soup.

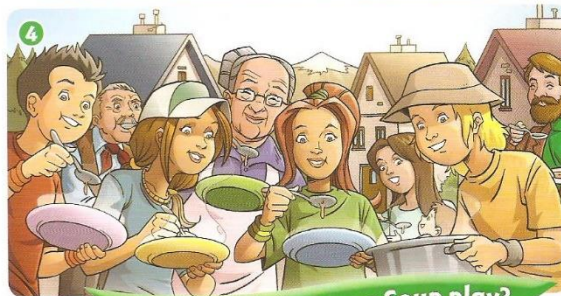
KLARA The stones in your village are very good.

VILLAGERS Oh, thank you!

OLD MAN Mmm. I love stone soup.

OLD WOMAN It's delicious!

KLARA Yes, stone soup is delicious and we aren't hungry now.



Do you like the Stone Soup play?

5 Read and reflect.

The play is a fairy tale / a traditional play / a detective story .

The play is interesting / enjoyable / funny .

At first, the villagers are kind / generous / mean .

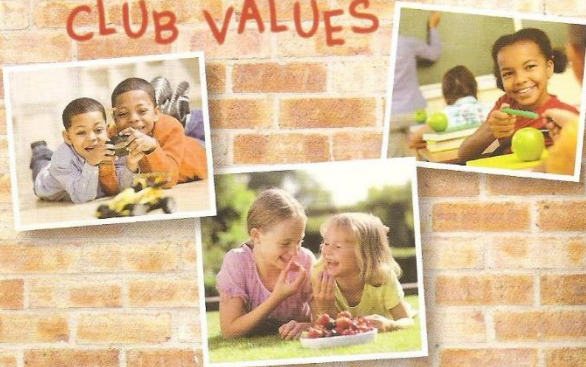
The stone soup is delicious / horrible .

What do you think?



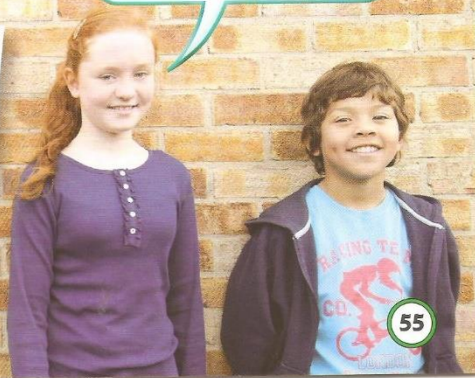
TIGER STREET

CLUB VALUES



Think about it:

- Is it important to share?
- What things do you share?



55

1

The magic spell

Lesson 1

1  Sing the song.



I've got Music and Maths on Monday,
Science and P.E. on Tuesday.
Language on Wednesday,
Geography on Thursday,
I work hard every day!




'My name is ...'



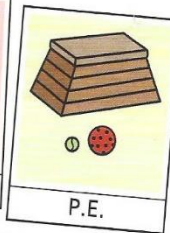
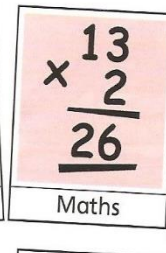
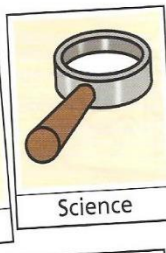
I've got English and Art on Friday.
It's my favourite day.
The next day is Saturday.
My rest and play day.
Hip, hip, hip hurray!



$$\begin{array}{r} 13 \\ \times 2 \\ \hline 26 \end{array}$$

2  Listen. Ask and answer.

Gracie's card collection



Have you got Art?



Yes.

five



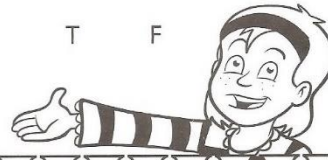
Lesson 3



5 Remember the story. Circle true **T** or false **F**.

- 1 Lizzy and Dizzy are in the playground. T **F**
- 2 Lizzy and Dizzy look at the timetable. T F
- 3 Lizzy likes Maths. T F
- 4 Dizzy changes the timetable. T F
- 5 Lizzy and Dizzy go to the gym. T F
- 6 Lizzy and Dizzy want to do Maths. T F

6 Tick (✓) and write for you.



| | Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday |
|-----------|--------|---------|-----------|----------|--------|
| Art | | | | | |
| P.E. | | ✓ | | | |
| Music | | ✓ | | | |
| Maths | | | | ✓ | |
| English | | | ✓ | | |
| Science | | | | | ✓ |
| Geography | ✓ | | | | |
| Language | | | | | |

*I've got Geography on Monday.
I've got P.E. and Music on
Tuesday. I've got English on
Wednesday but I haven't got
Art. I've got Maths on Thursday.
I've got Science on Friday but
I haven't got Language.*

| | Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday |
|-----------|--------|---------|-----------|----------|--------|
| Art | | | | | |
| P.E. | | | | | |
| Music | | | | | |
| Maths | | | | | |
| English | | | | | |
| Science | | | | | |
| Geography | | | | | |
| Language | | | | | |

seven



Lessons 2 and 3

3  Listen and read the story.

1 Dizzy and Lizzy are at a school for witches and wizards.



2 What have we got now?

| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday |
|--------|---------|-----------|----------|--------|
| Maths | P.E. | Science | Maths | P.E. |
| Art | History | Maths | Science | P.E. |
| P.E. | Maths | Science | Maths | P.E. |

Maths. Ugh! I don't like Maths.

3 I know. Let's change the timetable! Can you remember the magic spell?



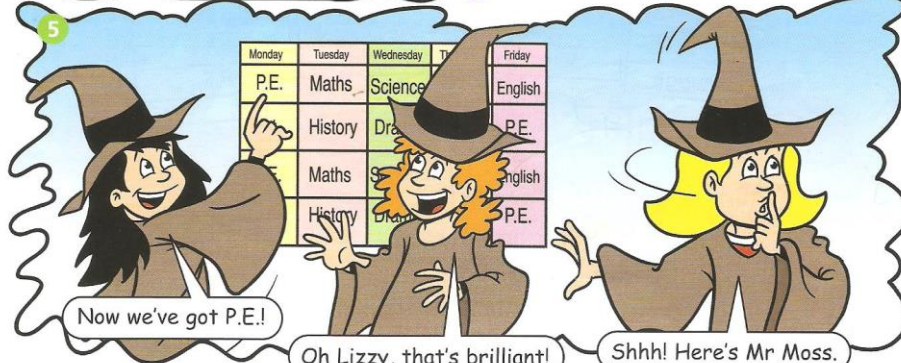
Well, let me think ...

4

| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday |
|--------|---------|-----------|----------|---------|
| Maths | P.E. | Science | Maths | English |
| Art | History | Maths | Science | P.E. |
| P.E. | Maths | Science | Drama | English |
| Maths | Science | History | Science | P.E. |

Abracadabra, 1, 2, 3.
Change the timetable to P.E.!

5



Now we've got P.E.!

Oh Lizzy, that's brilliant!

Shhh! Here's Mr Moss.





Anexo VI (História da *Dizzy and Lizzy's school*, em *Bugs World 4*)