

CRISTINA ALEXANDRA ESPARTEIRO RUIVO

PICTUREBOOKS
ENQUANTO PROMOTORES DE MOTIVAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

CRISTINA ALEXANDRA ESPARTEIRO RUIVO

PICTUREBOOKS
ENQUANTO PROMOTORES DE MOTIVAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Isabel Mendonça Orega



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

O PAPEL DOS PICTUREBOOKS COMO PROMOTORES DE MOTIVAÇÃO
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Cristina Alexandra Esparteiro Ruivo)

Direitos de cópia ou copyright

Copyright© Cristina Alexandra Esparteiro Ruivo

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Dedicatória

À minha mãe.

Agradecimentos

Termina agora um ciclo e vários agradecimentos são devidos, nomeadamente, a todos e a todas que fizeram parte do processo.

Este projeto não teria sido possível sem os docentes do curso de mestrado de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com especial atenção à Professora Doutora Maria Isabel Orega, por toda a atenção e disponibilidade, pelas orientações e críticas construtivas, pelo incentivo para continuar mais e melhor.

Ao agrupamento de escolas que acolheu a minha PES e à professora cooperante que, tão assertivamente me encaminhou pela docência.

Aos meus colegas de curso, imprescindíveis pelo apoio e pela troca de experiências, nomeadamente à Ana Mestre, cuja determinação evidencia que a idade não é impedimento para nada e à Lara Lavrado, por ser uma inspiração, até nos tempos mais difíceis e por sempre acreditar em mim.

Finalmente, à minha família e amigos que nunca duvidaram e sempre me incentivaram, perceberam e perdoaram todas as minhas ausências.

A todos e a todas, o meu mais profundo agradecimento.

***Picturebooks* enquanto promotores de motivação no ensino-aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Resumo

O presente estudo propõe-se responder à questão inicial: “Como poderão os *picturebooks* contribuir para o estímulo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, na aquisição de conceitos como a empatia e/ou a relação entre si e o mundo (cidadania)?”. A fim de obter respostas mais direcionadas, decidimos criar duas sub questões: “Quais são as opiniões e práticas dos professores, relativamente à Educação para a Cidadania, no 1.ºCEB?” e “Como poderemos criar e desenvolver recursos que garantam que a empatia e a cidadania constituem os objetivos de aprendizagem? “.

Fundamentado no conteúdo funcional da questão de investigação, definiram-se os objetivos: compreender o conceito de *picturebook*, enquanto recurso didático; compreender o papel dos *picturebooks* como elemento motivador no processo ensino-aprendizagem do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico; estruturar um plano de ação focado nos conteúdos das Aprendizagens Essenciais de inglês, e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Este estudo decorreu entre outubro de 2021 a janeiro de 2022, numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após a experiência e observação, efetuadas na PES, julgámos ser possível integrar a Educação para a Cidadania Global, nas aulas, sem qualquer prejuízo nas aprendizagens do currículo. Compreendemos que a integração do álbum ilustrado (*picturebook*), no contexto curricular da aula, está intimamente ligada à figura do professor mediador e à melhoria da sua capacidade de mediação. Perante a impossibilidade de aplicar o projeto na sua totalidade, surgiu a concretização de brochuras com atividades propostas e adequadas para cada um dos álbuns ilustrados (*picturebook*) selecionados, que poderão ser utilizados como guião, na docência de inglês, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de inglês para crianças; Álbuns ilustrados (*Picturebooks*); Educação para a cidadania, Motivação.

Picturebooks as motivation promoters in the teaching and learning of English in the 1st Cycle of Basic Education

Abstract

The present study aims to answer the initial research question: “How can picturebooks contribute to stimulating students in the teaching-learning process of English in the 1st grade, namely in the acquisition of concepts such as empathy and/or the relationship between oneself and the world (citizenship)? In order to get more focused answers, we decided to create two sub-questions: "What are teachers' opinions and practices regarding citizenship education in primary schools?" and "How can we create and develop resources to ensure that empathy and citizenship are learning objectives?"

Based on the functional content of the research question, the objectives were to understand the concept of the picturebook as a didactic resource; to comprehend the role of picturebooks as a motivating element in the teaching-learning process of English in the 1st Cycle of Basic Education; to structure an action plan focused on the contents of *Aprendizagens Essenciais* of English and *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. This study took place between October 2021 and January 2022, in a 3rd year class of the primary school class, in Portugal. After the experience and observation carried out in the *Prática de Ensino Supervisionada*, we understood that it was possible to integrate Global Citizenship Education into lessons without any detriment to the learning in the curriculum. We realised that the integration of picturebooks into the classroom curriculum was thoroughly linked to the figure of the mediating teacher and their ability to mediate. Due to the impossibility of applying the total project, we came up with brochures which propose activities appropriate for each of the picture books selected, which can be used as some kind of guide by English teachers in the 1st Cycle of Basic Education.

KEYWORDS: Teaching English to young learners; *Picturebooks*; Citizenship Education, Motivation.

Índice

Conteúdo

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
LISTA ABREVIATURAS	IX
INTRODUÇÃO	1
1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1.1 - Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.1.1 - Perspetiva diacrónica do ensino no 1º ciclo	5
1.1.2 - Aprendizagens Essenciais de Inglês.....	7
1.2 - Educação para a Cidadania	9
1.3 - Picturebooks e a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira	14
1.4 - Picturebooks e a mediação.....	15
1.5 – Picturebooks - conceito.....	16
1.6 - O texto e a ilustração	17
1.7 - Picturebook - documento social, cultural e histórico.....	19
1.8 - Motivação	20
2 - METODOLOGIA	23
2.1 - OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESCRIÇÃO DO ESTUDO	23
2.1.1 - Delimitação da problemática	23
2.1.2- Questões e objetivos da investigação	23
2.1.3 - Justificação da opção metodológica	24
2.1.4 - Contexto educativo da investigação	27
2.1.5 - Participantes	28
2.1.6 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
2.1.7 - Observação Naturalista.....	30
2.1.8 - Inquérito por entrevista.....	32
2.1.9 - Delineamento do estudo	34
3 - RESULTADOS	36
3.1 - Apresentação dos resultados	36
3.2 - Resultados da observação naturalista	37
3.3 - Resultados das entrevistas	40
4- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	46
4.1 - Pressupostos de Intervenção pedagógica	46
4.2 - A seleção dos picturebooks	47
4.3 - Intervenção pedagógica	52
4.4 - Avaliação.....	53

5 – CONCLUSÃO	55
5.1 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
5.2 - <i>Limitações do estudo</i>	57
5.3 - <i>Investigações futuras</i>	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	65
ANEXO 1 - REFLEXÕES SEMANAIS 3.º ANO	66
ANEXO 2 - GRELHA DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGENS	69
ANEXO 3 - OBSERVATION SHEET	70
ANEXO 4 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA 1	73
ANEXO 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA 2	77
ANEXO 6 - GREEN LIZARDS RED RECTANGLES AND THE BLUE BALL - PRIMEIRA ATIVIDADE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	81
ANEXO 7 - BULLY – SEGUNDA BROCHURA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	91
.....	92

Índice de figuras

FIGURA 1- ESQUEMA CONCEPTUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA.....	12
FIGURA 2 - QUADRO SÍNTESE METODOLOGIA DE ESTUDO	30
FIGURA 3- MODELO DE ANÁLISE.....	34
FIGURA 4 - <i>A FRAMEWORK FOR A STORY-BASED METHODOLOGY – PLAN-DO-REVIEW MODEL</i> (ADAPTADO DE ELLIS & BREWSTER, 2014, P. 22).....	37
FIGURA 5 - EVIDÊNCIAS DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA	38
FIGURA 6- QUADRO Nº 3 - SÍNTESE DAS ENTREVISTAS	44
FIGURA 7- <i>A FRAMEWORK FOR A STORY-BASED METHODOLOGY</i>	52

Lista abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE – Aprendizagens Essenciais

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DGE - Direção Geral de Educação

ECG – Educação para a Cidadania Global

Introdução

Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. (. . .) Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection, we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience (Sims Bishop, 1990, in Harris, 2007, p. 153).

A abordagem do tema “O papel dos *picturebooks*, enquanto promotores de motivação no ensino-aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”, assume-se, no presente relatório, como o corolário da reflexão da experiência vivenciada na Prática de Ensino Supervisionada (PES) e da implementação do projeto de intervenção, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês, no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Considera-se importante mencionar que, no final da prática, foi elaborado um relatório reflexivo acerca da mesma, onde a autora relatou a sua experiência, refletindo exaustivamente sobre o trabalho desenvolvido na PES. É neste contexto, que surge o presente relatório que pretende consolidar conhecimentos inerentes às dinâmicas desenvolvidas durante a práxis.

De salientar, que a referida PES decorreu no 1º semestre do ano letivo 21/22, teve início em outubro de 2021 e foi caracterizada por momentos atípicos, inerentes ao período pandémico (COVID-19)¹, vivido à data. Os constrangimentos, de várias ordens, materializaram-se nas regras de distanciamento impostas pela pandemia, em especial, a obrigação de distanciamento porque o contacto provocava o aumento inesperado de casos da doença. Este procedimento que, em nada, facilitou e/ou credibilizou a relação pedagógica inerente ao processo de ensino-aprendizagem, foi também agravado pela dificuldade de gestão das contínuas e múltiplas interrupções que perverteram, de todo, o normal funcionamento das aulas e consequente incumprimento na lecionação de alguns conteúdos programáticos, levando ao constante ajuste, na planificação.

¹ [COVID-19: portal informativo da Direção Geral de Saúde - ePortugal.gov.pt](https://www.eportugal.gov.pt)

Em virtude de todas estas circunstâncias excepcionais, a estratégia inicial sofreu ajustes, uma vez que o estudo empírico não pode ser aplicado onde e como se previra, isto é, não nos foi possível implementar e avaliar uma prática pedagógica veiculadora da concretização do objetivo geral do estudo: compreender como a utilização dos *picturebooks*, enquanto estímulo motivacional, facilitava o ensino-aprendizagem do inglês.

A questão de partida, “Como poderão os *picturebooks* contribuir para o estímulo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de inglês no 1.º CEB, nomeadamente, na aquisição de conceitos como a empatia e/ou a relação entre si e o mundo (cidadania)?”, surgiu após a persistente observação da investigadora e da sua constante necessidade, em criar cenários significativos para as crianças, de forma a proporcionar um ambiente aberto, criativo, flexível, motivador da comunicação, integrador de experiências e, sempre numa perspetiva da melhor compreensão e respeito pelo mundo global em que vivemos. Devido à sua natureza abrangente, optou-se por criar subquestões:

- Quais são as opiniões e práticas dos professores, relativamente à Educação para a Cidadania, no 1.ºCEB?
- Como poderemos criar e desenvolver recursos que garantam que a empatia e a cidadania constituem os objetivos de aprendizagem?

Ao concetualizar a questão anteriormente enunciada, entendeu-se que a cidadania, enquanto área transversal, preconizada no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (DGE, 2017a), poderia sustentar a temática do nosso estudo.

O *Perfil dos Alunos* aponta para uma educação escolar em que os alunos [...] mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (DGE, 2017a, p. 10).

De acordo com o PASEO, a comunidade escolar deverá contribuir para o crescimento pessoal das crianças e auxiliá-las de forma a atingir os objetivos propostos, quando chegaram ao fim da escolaridade obrigatória (DGE, 2017a, p. 9).

Partindo da premissa, que os docentes de inglês, na sua lecionação da língua inglesa, constituem parte integrante do processo educativo enquanto agentes que, ... *mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida ...* (supra PASEO), encontram nas temáticas da educação para a cidadania, a dinâmica agregadora para a gestão dos conteúdos.

Nesta medida, tal como preconizado nas Aprendizagens Essenciais (AE) para o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira:

(. . .) concorre para a construção das competências-chave definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Nos domínios da linguagem, informação e comunicação, promove o conhecimento de uma metalinguagem facilitadora da aquisição de outras línguas, desenvolve a capacidade de pesquisa e validação de informação e alarga a competência de comunicação e interação com o outro, mobilizando tipologias de atividades, projetos e recursos diversos. Potencia, ainda, situações e experiências que estimulam competências cognitivas, tais como o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade na gestão de projetos e resolução de problemas. Traduz-se, também, na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos, com repercussões individuais e coletivas. (DGE, 2018, pp. 1-2)

Arrogando os pressupostos enunciados no PASEO, referentes ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e que os mesmos podem potenciar ambientes de cooperação, em que as crianças participam e contribuem na sua aprendizagem, fundamentámos os objetivos, deste estudo, na relação existente entre educação, cidadania e língua estrangeira. Contextualizada a problemática, definiram-se e elencaram-se os objetivos que orientam e estruturam a presente investigação e se passam a enumerar:

1. Compreender o conceito de *picturebook*, enquanto recurso didático;

2. Compreender o papel dos *picturebooks* como elemento motivador no processo ensino-aprendizagem do inglês no 1.º CEB;
3. Estruturar um plano de ação focado nos conteúdos das AE, do inglês, e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Enunciada e problematizada a temática, da presente pesquisa, estruturou-se o desenho investigativo da seguinte forma:

O capítulo I – Fundamentação Teórica - evidencia a revisão da literatura efetuada sobre os conceitos que sustentam este estudo, nomeadamente, o inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico entendida numa diacrónica e enquadrado na perspetiva atual patente nas Aprendizagens Essenciais de Inglês e Educação para a Cidadania; ainda se referem metodologias de ensino de vocabulário na língua estrangeira e refere-se o conceito de *picturebook*, enquanto estratégia metodológica de motivação da aprendizagem.

Por sua vez, no capítulo II abordamos a Metodologia, referindo as opções metodológicas, descrição do estudo, delimitação da problemática, questões e objetivos da investigação, participantes e técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No capítulo III, encontram-se os resultados da observação naturalista e das entrevistas.

O capítulo IV contempla a Proposta de Intervenção didática, desde a seleção dos *picturebooks*, *Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball e Bully*, à proposta de intervenção pedagógica, propriamente, dita.

Finalmente, no quinto capítulo, destinado às conclusões, teceremos as considerações finais do estudo, as limitações do estudo, assim como teceremos algumas propostas para investigações futuras.

1- Fundamentação Teórica

Este capítulo, estrutura o enquadramento teórico do estudo, no que concerne às Aprendizagens Essenciais (AE) do Inglês e Cidadania enquanto abordagem transversal da educação e alegando que a utilização articulada dos *picturebooks*, na vertente lúdica e vertente literária, poderá ser proveitosa e motivadora para a aprendizagem de línguas assim como para a construção da identidade do cidadão global.

Abordámos, também, o conceito de *picturebook*, a sua natureza pictórica combinada com a narrativa que possibilita ir mais além das imagens e palavras, proporcionando uma verdadeira experiência criativa para a criança. Através destas noções, concetualizámos os *picturebook* no processo de ensino-aprendizagem de inglês, a sua função e importância na educação para a cidadania.

1.1 - Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1.1 - Perspetiva diacrónica do ensino no 1º ciclo

É incontornável, vivemos num mundo globalizado, numa Europa multicultural onde a necessidade de comunicar noutras línguas, para além da língua materna, surge do convívio multicultural, em sociedade, e corporiza-se na emergência de um ensino-aprendizagem globalizado que possibilite a comunicação entre todos os seus membros.

A língua inglesa, enquanto língua universal, deixou de ser encarada como uma mera ferramenta, passando a ser uma mais-valia, na medida em que viabiliza o crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, do indivíduo. Concretamente, no caso de uma criança, a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, irá contribuir, tal como refere Strecht-Ribeiro (1998), para “(...) o desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que diz respeito ao favorecimento da promoção de atitudes positivas em relação ao outro, assim como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sócio-comunicativa” (p. 46).

Neste sentido, importa contextualizar o ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, com o intuito de perceber de onde vem e quais as perspetivas futuras.

Nesta lógica, o ensino-aprendizagem da língua inglesa poderá contribuir para uma consciência mais flexível e abrangente, estimulando algo tão natural numa criança como a curiosidade, incentivando-a a explorar o mundo que a rodeia, estimulando competências como a tolerância, a consciência de si próprio, mas também, o respeito pelo outro, como parte de toda uma diversidade cultural que tem de ser percebida e respeitada.

"...we acquire as we are exposed to samples of the second language which we understand. This happens in much the same way that children pick up their first language - with no conscious attention to language form. We learn, on the other hand, via a conscious process of study and attention to form and rule learning." (Lightbown & Spada, 1999, p. 38)

Para além disso, compreende-se que, a motivação é essencial para o sucesso do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: quanto mais precocemente as crianças forem expostas à língua em questão, quanto maior e mais agradável for o seu contacto com a mesma, maior será a sua motivação, conforme advoga

"... in urban areas like Oslo or Stockholm children are exposed to a great deal of English and may even come to school having a solid, if unstructured, corpus of English. More importantly, they may come with very positive attitudes to language learning and a higher sense of motivation and interest in learning English than other children who will never meet English speakers or are unlikely to hear English-speaking television radio, films or music. As we know, motivation is one of the most important factors in successful language learning. (Brewster, Ellis & Girard, 2002, p. 22)

Por outro lado, o ensino-aprendizagem de inglês poderá, não só, promover o desenvolvimento de competências comunicativas, ao nível da língua em causa, mas também contribuir para um maior conhecimento da sua cultura, identidade e do seu papel no mundo.

1.1.2 - Aprendizagens Essenciais de Inglês

Abordar as Aprendizagens Essenciais de inglês, requer a enunciação, embora breve, de um conjunto de documentos legais e normativos que corporizam e orientam o ensino de inglês no 1.º CEB, a saber, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, o programa da disciplina de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004), Aprendizagens Essenciais de Inglês para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018); o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Tomamos, ainda, como referência as AE do programa de Estudo do Meio pois, em nossa opinião, permite um trabalho interdisciplinar com outras áreas e, também, porque acreditamos assumir um papel de extrema relevância na compreensão do que é ser um cidadão consciente, neste planeta que é o nosso.

Os documentos Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) foram, igualmente, preponderantes no decorrer do nosso projeto.

Em 2017, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), apresentando-se como um referencial para o desenvolvimento curricular e trabalho a realizar em cada escola, como resposta aos desafios sociais e económicos do mundo globalizado em que vivemos.

Tanto a Lei de Bases do Sistema Educativo como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) indicam que cabe à escola ser o garante da formação adequada para o exercício de uma cidadania informada e ativa, capaz de cumprir os objetivos delineados para o desenvolvimento Sustentável.

No que concerne a Aprendizagens Essenciais (AE) de inglês, as mesmas veiculam como estratégia para a dinamização do ensino do inglês, o preconizado no documento das Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos, de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (2018), reafirma o valor da aprendizagem da língua estrangeira,

A aprendizagem de uma língua estrangeira concorre para a construção das áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

Nos domínios da linguagem, informação e comunicação, promove o conhecimento de

uma metalinguagem facilitadora da aquisição de outras línguas, desenvolve a capacidade de pesquisa e validação de informação e alarga a competência de comunicação e interação com o outro, mobilizando tipologias de atividades, projetos e recursos diversos. Potencia, ainda, situações e experiências que estimulam competências cognitivas, tais como o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade na gestão de projetos e resolução de problemas. Traduz-se, também, na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos, com repercussões individuais e coletivas. Neste sentido, os alunos irão mobilizar saberes das várias áreas do conhecimento na consecução de trabalhos individuais e em grupo, integrando transversalmente conteúdos de diferentes áreas disciplinares, conforme a gestão curricular decidida em conselho de turma, com base nos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas ou de Escola não agrupada. (p.1 e 2)

A análise dos princípios orientadores das AE, assim como o seu conteúdo funcional, nos domínios da linguagem, informação e comunicação, remetem-nos para uma perspetiva holística de desenvolvimento, em que se privilegia a construção da identidade, de cada cidadão, sempre baseada na vivência de valores para que as suas atitudes sejam respeitadoras das diferentes culturas deste mundo global, em que vivemos. A par desta perspetiva humanista e transversal às AE de inglês, 1º ciclo, encontramos as especificidades inerentes ao programa e que se conjugam, intimamente, como a linha humanista que enunciámos.

Desta forma, o documento, Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos (AE/PASEO), assume-se como elemento estruturante para a ação docente, introduzindo a flexibilidade e ajuste constante, de tal forma, que possibilita aos discentes o papel ativo e de protagonista, no processo de ensino e aprendizagem.

Assumindo uma perspectiva interdisciplinar, menciona-se o documento *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio*, para o 3.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico, pelo seu cariz congregador de aprendizagens e referem-se, “a título exemplificativo, ações estratégicas de ensino orientadas para as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).” (2018, p.2), Ainda nas *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio*, para o 3.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico (2018), explicita-se que no decorrer do referido Ciclo, as crianças devem:

- a) Adquirir um conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança;
- b) Valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, (...);
- c) Identificar elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente e suas inter-relações; (. . .)

Em suma, as AE/PASEO veiculam a adequação dos conteúdos programáticos aos contextos pedagógicos nos quais as crianças se inserem: “O referencial curricular de qualquer programa de aprendizagem deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu desenvolvimento ativo, a sua imaginação e criatividade. (...)” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p. 13)

1.2 - Educação para a Cidadania

“Devemos fomentar a cidadania global. Educação envolve mais do que alfabetização e habilidades básicas de matemática, também envolve a coletividade de cidadãos. A educação deve assumir totalmente seu papel essencial em ajudar pessoas a construir sociedades mais justas, pacíficas e tolerantes.” Ki-moon (2015, p. 11)

Vivemos num mundo globalizado que nos impõe que sejamos, cada vez mais, parte de uma sociedade tolerante, flexível e, sobretudo, que seja regida e respeite direitos humanos.

A Direção Geral da Educação, (DGE), nas Linhas Orientadores para o Estudo da Cidadania, postula que, “A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.” (DGE, 2012, p.1). Nesta lógica, faz, cada vez, mais sentido dotar as crianças de conhecimento, sentido crítico, estratégias e ferramentas sobre os seus direitos assim como dos direitos dos outros, para que se possam expressar e intervir de forma crítica e apropriada na sociedade, quer na comunidade. A escola, enquanto instituição social, por excelência, assume, necessariamente, um lugar relevante neste processo de aquisição de valores.

A escola emerge como o contexto ideal para a aprendizagem e exercício da cidadania porque aí se desenvolvem sinergias que refletem as preocupações transversais à sociedade, que envolvem dimensões plurais da educação para a cidadania, como por exemplo, a educação para os direitos humanos; a educação ambiental/desenvolvimento sustentável; a educação rodoviária; a educação financeira; a educação do consumidor; a educação para o empreendedorismo; a educação para a igualdade de género; a educação intercultural; a educação para o desenvolvimento; a educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; a educação para os media; a dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade. (DGE, 2012, p.1)

A disciplina de cidadania é abordada, transversalmente, em todos os ciclos, adaptando-se, naturalmente, a mensagem à faixa etária em que se leciona, como o plasmado no PASEO.

O PASEO aponta para uma educação escolar dos alunos desta geração global, impelindo-os a construir e sedimentar uma cultura científica e artística de base humanista sustentada, “que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (DGE, 2017a, p. 10)

Por outro lado, o PASEO consagra que, no final da escolaridade mínima obrigatória, os jovens alcancem a formação e crescimento cívico previsto, concretização essa, apenas possível, através do compromisso da comunidade escolar, em coordenação com as famílias e encarregados de educação (DGE, 2017a, p. 9).

Os docentes de inglês, surgem como parte integrante do processo e deverão contribuir ativamente para a disciplina de cidadania, o que é corroborado pelas AE, para o terceiro e quarto anos, no que concerne a disciplina de inglês, no 1º CEB, na medida em que a aprendizagem de uma língua estrangeira se traduz,

(. . .) também, na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos, com repercussões individuais e coletivas. (DGE, 2018, p.1)

Visando a consolidação da cidadania em todas as escolas, surge a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), documento de referência a ser implementado, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o PASEO e com as AE. (DGE, 2017) <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

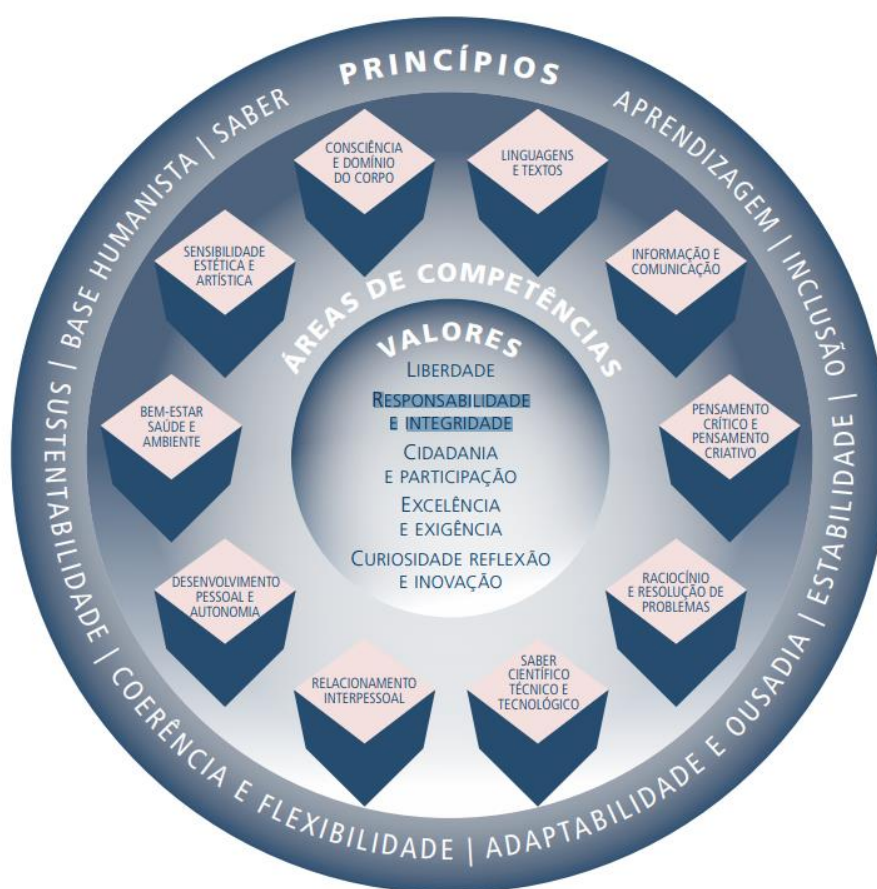
Este documento, remete para a importância da disciplina de cidadania, apresentando orientações para a lecionar.

O futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãs com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo (DGE, 2017b, p. 3).

Como verificamos, estas transformações legislativas e concetuais que, julgamos serem essenciais para percecionar o contexto educacional, atual, nomeadamente, no que se refere às medidas tomadas para promover a Educação para a Cidadania, no currículo da língua inglesa no 1.º CEB.

Ao referir, o Estudo do Meio considerámos, também, que a sua estrutura curricular enquadra a nossa intervenção didática, na medida em que evidencia, nos seus objetivos gerais, orientações que se interseam com as de Educação para a Cidadania.

Parece-nos, desta forma, pertinente atentar a algumas partes do documento PASEO que se divide em: princípios, visão, valores e áreas de competências.



Fonte: (ME, 2017, p.11)

Figura 1- Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A assunção deste esquema do PASEO, encontra-se consubstanciada na adequação de alguns princípios que sustentam e que, em nossa opinião, constituem pilares essenciais neste nosso estudo. Princípios esses que passamos a elencar, sumariamente:

- Base humanista, a escola deve formar as crianças com valores para que ajudem a construir uma sociedade mais justa, (...)

- Saber, que se centra no processo educativo, isto é, atribui à escola, o papel de capacitar os alunos com o conhecimento para tomar decisões o mais informadas possível.
- Aprendizagem, que se fundamenta na mensagem de que se a capacidade de aprender deve decorrer ao longo de toda a vida.
- Inclusão, que se poderá espelhar-se na frase, a escola é de todos.
- Coerência e flexibilidade, o currículo gerido de forma flexível.

Dessa forma, as atividades escolares, devem possibilitar às crianças, a oportunidade de aplicar os valores da cultura escolar, na aquisição e mobilização de competências, enquanto catalisadores de conhecimentos, capacidades e atitudes, quando combinadas e interligadas, proporcionam as fundações para o desenvolvimento global dos alunos, não só durante o seu percurso escola, mas ao longo de toda a sua vida.

A Unesco refere que Educação para a Cidadania Global “aims to empower learners to engage and assume active roles, both locally and globally, to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world” (UNESCO, 2014, p. 15).

Nesta perspetiva, pretende-se que os alunos mobilizem competências para agir com consciência, entendam e ajam de acordo com a complexa abrangência do mundo em que vivem, em questões que abrangem temas tão distintos como culturas e contextos sociais díspares ou questões de sustentabilidade.

Por sua vez, ao promover atitudes ligadas às competências, que pressupõem o respeito por si e pelo outro, reativam-se capacidades que desenvolvem o pensamento crítico para que os alunos sejam pró-ativos na luta contra a injustiça, as assimetrias sociais e vivenciem, sempre, o respeito pelo outro, espelhando a responsabilidade cívica e o comprometimento com o desenvolvimento sustentável.

Em síntese, torna-se evidente que o papel docente, enquanto veículo de conhecimento e de valores, deverá permitir alargar horizontes, tornar as crianças mais tolerantes, flexíveis e sensíveis da diferença, características imprescindíveis aos cidadãos deste nosso mundo global.

1.3 - Picturebooks e a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira

Os *picturebooks* podem assumir um papel de extrema importância quando se refere ao ensino de uma língua estrangeira, em sala de aula. Ghosn (2002) destaca que as histórias realistas e convincentes podem despertar a motivação e o interesse das crianças na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para além disso, os álbuns ilustrados são geralmente lúdicos e podem permitir desenvolver uma atitude positiva em relação à língua estrangeira e, da mesma forma, estimular a imaginação dos alunos. Desta forma, a sua utilização pode ser aproveitada para direcionar a atenção e curiosidade das crianças para assuntos tão prementes como a empatia e a diversidade, promover a sua confiança e uma mentalidade positiva, competências essenciais quando se aborda a cidadania.

Literature can also act as a powerful change agent by developing pupils' intercultural awareness while at the same time nurturing empathy, a tolerance for diversity, and emotional intelligence. This is an important consideration at a time when our world is becoming smaller, yet increasingly hostile. (Ghosn, 2002, 172)

Por outro lado, este recurso didático poderá também facilitar a introdução de novo vocabulário e estruturas, transformando-os em aprendizagens significativas principalmente, se esses blocos lexicais se repetirem ao longo das páginas (Bland, 2019, p. 90; Ellis & Brewster, 2014, p. 6-7). Bland (2019, p. 90) refere que devido ao seu potencial linguístico, os livros ilustrados podem ser considerados elementos de extrema importância no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na medida em que, não só, contém repetição lexical, mas também repetição sintática (paralelismos, repetição frásica, etc.), fonológica (rimas, aliteração, etc.), onomatopeias, entre outros, que podem ajudar a alargar o leque de vocabulário, tanto de professores como de alunos (Bland, 2019, p. 90-91). Além disso, se as imagens que acompanham o texto ilustrarem as palavras ou a ação, poderá ajudar os alunos a compreender palavras desconhecidas e a essência da história de um *picturebook* (Mourão, 2016, p. 27-28; Bland, 2019, p. 90). Tudo isto poderá

criar um impacto positivo, direcionando-os para a aprendizagem de palavras básicas para que possam falar ou escrever sobre diferentes tópicos básicos.

1.4 - Picturebooks e a mediação

Os *picturebooks*, quando cuidadosamente selecionados constituem um excelente auxílio que, se devidamente mediado, proporciona às crianças uma reflexão sobre o mundo em que vivem.

Our rapidly changing world faces constant major challenges. Climate change, war and conflict, displacement and migration, poverty and unemployment, human rights violations have all crossed national borders to become global problems that widen inequalities and can make a lasting impact for decades to come. The COVID-19 pandemic has deepened these inequalities, but it has also made us more aware of the interconnected nature of our world. (Lourenço, 2021, p. 2)

Nessa medida, os professores e as salas de aula de uma língua estrangeira são os veículos perfeitos para criar este ambiente de multiculturalidade pelo que, será necessária formação adequada para que possam tirar maior e melhor proveito da situação. Desta forma, Lourenço (2021) afirma que,

“[t]he present framework may help teachers to define appropriate learning outcomes and to choose activities, approaches, resources and topics that are in line with these outcomes. Furthermore, teachers might feel supported in their task of analyzing the curriculum in a more flexible way, in particular the EFL curriculum, concluding that integrating GCE in their daily work does not require them to be experts on global issues, neither should it mean profound changes in syllabuses and programs of study” (Lourenço, 2021, p.2).

Não obstante, a formação de professores fica, ainda, muito aquém do que seria expectável, ao nível da Educação para a Cidadania Global (ECG), sendo relatado por Lourenço (2021, p. 4) que a falta de apoio e a ausência de uma clara referência à ECG nos conteúdos programáticos e nos manuais, podem, muitas vezes, desmotivar até as pessoas mais interessadas em trabalhar o assunto.

Nesse sentido, haverá ainda um longo caminho a percorrer e há que chegar a soluções concretas que terão de ser aplicadas sistematicamente, no que se refere à formação de professores, na área da ECG; Lourenço (2021) indica que algumas hipóteses que nos parecem bastante plausíveis, nomeadamente, atividades que os envolvam em “in hands-on learning-to-teach activities, such as lesson planning and creation of GCE resources. If possible, these could be complemented with implementation in authentic classroom settings and assessment of the results, within an action research methodology.” (Lourenço, 2021, p.2).

1.5 – Picturebooks - conceito

Ao pesquisar sobre o conceito de *picturebook*, encontramos, no Dicionário Cambridge, a definição “a book, especially for young children, that has a lot of pictures and not many words”². Contudo, assumimos que *picturebook* é um conceito polissémico e, de acordo com Schulevitz, citado em Mourão (2019), refere-se que:

There are many definitions of what a picture book is but my favourite is from the illustrator Uri Schulevitz (1985:15): a picture book ‘could not for example be read over the radio and be understood fully. In a picture book the pictures extend, clarify, complement, or take the place of words. Both the words and the pictures are “read”.

(2019, p. 1)

Lewis (2001), como citado em Mourão (2019, p. 1), acrescenta ainda que *it is this inter-animation between picture and word (Lewis 2001) which makes a picture book such a special thing.*

² [PICTURE BOOK | Significado, definição em Dicionário Cambridge inglês](#)

Ao pensar em *picturebook*, ou, em português, álbum ilustrado, usualmente, há uma imediata associação às crianças, talvez pelo significado limitado que, muitas vezes, encontramos, porém, nem todos são dirigidos às crianças.

Os *picturebooks* caracterizam-se por veicularem a sua mensagem através da associação de imagens a textos breves, dando especial relevância às ilustrações. No entanto, estes objetos deverão ser vistos como um todo, onde as palavras, o peritexto e as ilustrações, constroem, por si só, uma história.

Neste contexto, o *picturebook* assume-se como ferramenta complexa que possibilita a intercomunicação e funciona como um recurso imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de inglês na medida em que é, nesta conjugação de texto, ilustração e design, uma experiência desafiante que permite respeitar a criança, nas suas diferenças.

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page. On its own terms its possibilities are limitless (Bader, 1976, p. 1).

Retomando o conceito polissêmico, Barbara Bader (1976) que afirma que um *picturebook* apresenta possibilidades ilimitadas de trabalho que vão muito além da integração de imagens e palavras, torna-se evidente a importância de uma análise através de três perspectivas diferentes: conjugação de texto e ilustrações, design e enquanto documento social, cultural e histórico.

1.6 - O texto e a ilustração

A pesquisa efetuada permitiu-nos perceber a relação que os *picturebooks* estabelecem entre texto e ilustração, com a intenção de criar significado; é precisamente esta interdependência, entre o que é revelado através das ilustrações e o que é transmitido através do texto, que o torna especial ao ponto de não poder ser lido na rádio, sob pena de não ser totalmente percebido (Shulevitz, 1985, como citado em Mourão, 2016).

No contexto de ensino de inglês verificámos uma tendência pra escolher livros menos complexos, cuja mensagem seja facilmente transmitida através da associação do texto e da ilustração; são frequentemente, livros conceituais, compostos por refrões previsíveis e repetitivos, acompanhados por imagens chamativas que permitem à criança observar e chegar facilmente ao significado (Mourão, 2016).

Neste tipo de livro, as ilustrações são tão ou mais importantes do que o texto em si, na medida em que podem ser exploradas de acordo com a intencionalidade pretendida.

Other reasons comprise the opportunities good picturebooks offer for developing visual and verbal literacy, i.e. constructing meanings based on verbal and visual clues, encountering information about other cultures and target language contexts and practices, acquiring higher order skills in understanding complex narrative meanings, developing critical thinking and sense of humour, achieving participatory and interactive reading. (Valente e Mourão, CLEL Ejournal, Volume 4, Issue 2, 2016, p.9)

Retomando a linha de pensamento de Bader, (1976), anteriormente citada, a noção do *total design*, demonstra que resumir um *picturebook* à coordenação entre palavras e imagens, é limitar a sua essência. O formato de um *picturebook* assim como os seus elementos peritextuais não devem ser dissociados da narrativa, uma vez que, na maioria das vezes, são parte integrante da mesma. Todos os elementos se assumem de extrema importância, quando nos referimos à exploração e compreensão de um álbum ilustrado: capa removível, capa, *endpapers*, dedicatórias, notas de autor, publicidade, websites, entre outros, pois, todos eles compõem o paratexto. Por sua vez, paratexto é constituído pelo epitexto, ou seja, o conjunto de elementos que, ainda que se reportam a determinado texto, mas que não lhe estão materialmente anexos (filmes, entrevistas, websites, entre outros) e o peritexto, que é constituído por todos os elementos que vão para além do texto e das ilustrações, tais como autor, capa, contracapa, *endpapers*, dedicatórias, entre outros.

Mourão, (2015), afirma que, “the design of a picturebook, that is the parts of the book considered peripheral in most literature, is deliberately put to use, so that a picturebook becomes an integrated whole.” (p. 202), isto é, o design do *picturebook* funciona como um elemento

agregador de todas as partes do texto, transformando a sua leitura e recriação, (*show and tell*), num “todo integrado”.

E, é neste “todo integrado”, que encontramos o conjunto de elementos que integram o peritexto, componentes que enquadram o texto, como a capa, contracapa, autor, entre outros, (Mourão, 2013, p. 72), mas que não devem ser esquecidos pois transmitem informação bastante importante para a narrativa.

O *picturebook*, através de uma hipotética simplicidade, é considerado algo bastante complexo, passível de ser abordado sob inúmeras perspectivas, de ser revisitado inúmeras vezes, possibilitando, assim, oportunidades para criar conexões entre diferentes partes da narrativa e a abordagem de diversos conteúdos. Configurando-se assim, como uma ferramenta de uma riqueza imensurável, não só, desejável, mas também, vantajosa, no que concerne a processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no 1º CEB. Mourão, (2016), enfatiza esta perspectiva, quando nos diz que, “(...) thus, by disregarding picturebook peritext in our classes, we may be omitting information that contributes to the meaning-making process we engage in while reading and sharing a picturebook.” (p.29)

O que, à partida se afigura como um simples objeto com uma mera articulação entre imagens e palavras, na verdade, é precisamente o contrário, é em si, revestido por uma complexidade incrível. O *picturebook*, enquanto recurso didático, transporta uma mensagem através de imagens, sendo que, na maior parte das vezes, é composto por um número reduzido de palavras, podendo até não as apresentar, como nos refere Marantz (1985), citado por Mourão, (2012), os “(...) picturebook can be properly conceived as a unit, a totality that integrates all the designated parts in a sequence in which the relationships among them – the cover, endpapers, typography, 25 pictures – are crucial to the understanding of the book” (Marantz, 1985, xiv In Mourão, 2012, p. 31)

1.7 - Picturebook - documento social, cultural e histórico

As temáticas tratadas, por qualquer autor, refletem, naturalmente, problemáticas da sua atualidade. Os *picturebooks* inserem-se nestes cânones e refletem os tempos em que são escritos, quer seja o contexto social, cultural, o que os torna autênticos documentos históricos que abrem horizontes e facilitam a comunicação, em inglês, de forma fluida, em sala de aula.

Na perspectiva de Narančić Kovač (2016), os professores de uma língua estrangeira devem analisar e avaliar os *picturebooks* de modo a valorizar a sua utilização na medida em que são autênticos utensílios que potenciam a imaginação e a criatividade das crianças, oferecendo-lhes a possibilidade de trabalhar não só o vocabulário, mas também, dimensões tão importantes como a intercultural e a cidadania (p.9).

1.8 - Motivação

Common sense and everyday experience suggest that the high achievers of this world have motivation, a word which derives from the Latin verb *movere* meaning to move. Thus, simply defined, we might say that motivation concerns what moves a person to make certain choices, to engage in action, and to persist in action. (Ushioda, 2008, p. 19).

Ao consultar o dicionário, sobre a etimologia de motivação, surgem-nos duas palavras *motivar* + *-ção*, seguindo a leitura, percebe-se que a “Motivação é uma força que aciona e direciona o comportamento”. “Motivação é uma energia que aciona e direciona o comportamento”. “Impulso é uma energia que aciona e direciona o comportamento”.³

O conceito de motivação surge assim, como um fator de extrema importância no processo de aprendizagem, nomeadamente, de uma língua estrangeira. Esta premissa assenta na persistência que se torna necessária, para que não se desista face à primeira adversidade. Assumir a motivação como um dos “pilares” do ambiente educativo, potenciador da atenção e da concentração do aluno, remete-nos para a necessária capacidade do docente para formular/reformular conceitos na construção metacognitiva do ato educativo, ponderar as estratégias mais adequadas e conducentes ao progresso/sucesso no processo de ensino-aprendizagem,

³ O que é motivação para Vygotsky? (todasasrespostas.pt)

Gardner defende que, “(. . .) motivation is a central element along with language aptitude in determining success in learning another language in the classroom” (2001, p.3), no entanto, há que lembrar que “a simple definition is [...] not possible” (2001, p. 4)

Na mesma linha de pensamento, Pinter diz-nos que “In comparison with the first language, motivation is key in learning other languages.” (Pinter, 2017, p.45), sugerindo ainda que, o docente assume um papel de extrema relevância em relação à motivação das crianças, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Cabe-lhe construir um ambiente positivo, propício, estimulante e cativante, através de estratégias e atividades criativas e desafiantes, para que as crianças se sintam envolvidas e motivadas a aprender a língua estrangeira.

“A motivação é um elemento-chave para o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Professores e alunos que convivem em salas de aula de LE são unânimes em afirmar que muitas vezes a aprendizagem não foi bem-sucedida porque as turmas estavam “desmotivadas” ou porque “o professor não soube motivar os alunos. (Silva, 2010, p. 284)

Em síntese, é consensual, que cabe ao professor motivar os seus alunos, já que a motivação surge como fator-chave para ter sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. A criação de um ambiente propício e motivante, através da utilização de materiais e recursos desafiantes que permitam à criança envolver-se na aprendizagem, onde se valorizem as vivências para que o próprio processo educativo despolete experiências que fomentem a motivação tão necessária ao sucesso educativo, “(...) Vygotsky (2003) menciona também que o pensamento propriamente dito é produto da motivação, isto é, dos nossos desejos, necessidades e interesses.”⁴

Nesta seção, percebemos que já se percorreu um longo caminho quando falamos do ensino de inglês, em Portugal, sendo incontornável o papel das AE. Procurou-se identificar a sala de aula como um ambiente perfeito para a Educação para a Cidadania Global, na medida em que representam o mosaico cultural da nossa sociedade e, na perspetiva de criar recursos que criem

⁴ [A motivação escolar e o processo de aprendizagem \(bvsalud.org\)](http://bvsalud.org)

realidades com as quais as crianças se identifiquem e assim criar aprendizagens significativas, os *picturebooks*, surgem como valiosas alternativas. Ainda assim, é necessário dar formação aos docentes para que possam trabalhá-los de forma proveitosa

2 - Metodologia

2.1- Opções metodológicas e descrição do estudo

2.1.1 - Delimitação da problemática

O tema da presente investigação versa a compreensão de situações de aprendizagem mediadas pelo recurso transversal de *picturebooks*. Esta motivação surgiu de pesquisas efetuadas e de conversas informais com docentes onde salientavam, positivamente, as dinâmicas facilitadoras do desenvolvimento da linguagem oral e escrita e a utilização do recurso transversal *picturebooks*, no ensino do inglês no 1º CEB.

O pressuposto de estudar um recurso, como os *picturebook*, assume assim uma dimensão dicotômica, a primeira enquanto objeto que corporiza a pesquisa e, a segunda, no papel que desempenha no processo de ensino-aprendizagem, de uma língua estrangeira.

DE referir que a problemática deste estudo prioriza a compreensão relacional existente entre a competência comunicativa e os seus diferentes domínios de compreensão e interação oral e escrita, mediados pelo uso do recurso *picturebook*.

O entendimento dicotômico, presente nesta relação, veiculará a reflexão de situações específicas que ajudam as crianças/alunos a desenvolver competências metacognitivas entre o oral e o escrito e, principalmente, proporcionará o gosto pela aprendizagem do inglês.

2.1.2 - Questões e objetivos da investigação

No presente estudo, pretende-se responder à questão de investigação:

- Como poderão os *picturebooks* contribuir para o estímulo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de inglês no 1.º CEB, nomeadamente, na aquisição de conceitos como a empatia e/ou a relação entre si e o mundo (cidadania)?

Dada a amplitude da questão, decidiu-se dividir a mesma, de modo a obter respostas mais direcionadas, pelo que se obtiveram as seguintes subquestões:

- Quais são as opiniões e práticas dos professores, relativamente à Educação para a Cidadania, no 1.ºCEB?

- Como poderemos criar e desenvolver recursos que garantam que a empatia e a cidadania constituem os objetivos de aprendizagem?

Consubstanciado no conteúdo funcional da questão de investigação, definiram-se os seguintes objetivos para o presente estudo:

1. Compreender o conceito de *picturebook*, enquanto recurso didático;
2. Compreender o papel dos *picturebooks* como elemento motivador no processo ensino-aprendizagem do inglês no 1.º CEB;
3. Estruturar um plano de ação focado nos conteúdos das AE, do inglês, e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

2.1.3 - Justificação da opção metodológica

Este estudo traduz o interesse da autora pelos *picturebooks*, enquanto objetos que ainda que pareçam simples, constituem em si mesmos uma riqueza extraordinária na dinâmica de sala de aula. A aturada pesquisa e reflexão, depois de assistir a estratégias de aplicação dos mesmos, em contexto de sala de aula, originou a questão de partida, já expressa, “Como poderão os *picturebooks* contribuir para o estímulo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de inglês no 1.º CEB, nomeadamente, na aquisição de conceitos como a empatia e/ou a relação entre si e o mundo (cidadania)?”. Este foi o ponto de partida que gerou a necessidade de sub questões, nomeadamente, “Quais são as opiniões e práticas dos professores, relativamente à Educação para a Cidadania, no 1.ºCEB?” e “Como poderemos criar e desenvolver recursos que garantam que a empatia e a cidadania constituem os objetivos de aprendizagem? “. .

A assunção dos pressupostos, enunciados na questão de investigação e nos objetivos, orientam o desenho metodológico deste estudo e estruturam o referencial teórico em que o mesmo se enquadra. Nesta lógica, e partindo da premissa que se trata de um estudo desenvolvido no campo educacional, a opção metodológica ancora, justificadamente, numa metodologia de investigação-ação (I-A) de um cariz qualitativo.

Segundo Tripp, (2005, p. 2), “educational action research is principally a strategy for the development of teachers as researchers so that they can use their research to improve their teaching and thus their students’ learning”. Por sua vez, Denzin e Lincoln (in Aires, 2015, p. 16) referem:

“(...) o processo de investigação qualitativa segue uma trajectória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajectória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza e a realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade.”

De acordo com Bodgan e Biklen, (1994, p. 47), a investigação de natureza qualitativa, baseia-se em cinco características, nomeadamente, 1. ocorre num ambiente natural, 2. tem um carácter descritivo; 3. privilegia o processo e não os resultados; 4. parte de uma análise do tipo indutivo; 5. atribui vital relevância ao significado (p.50)

Ainda retomando Bodgan e Biklen, (1994, p.48), mencionam que os investigadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência”. Esta linha de pensamento orientou a pesquisa e, através da observação participante, compreender o contexto de sala de aula para desenhar um plano de ação que, posteriormente, será implementado.

Esta metodologia, de coleta de dados, remete-nos para a segunda característica deste tipo de investigação: “a investigação qualitativa é descritiva” (ibidem, p. 48). A terceira característica aponta para o facto de que “os investigadores qualitativos se interessarem mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49).

A quarta característica, do processo investigativo, remete-nos para uma análise indutiva, dos dados recolhidos, partindo da generalidade para situações mais específicas, mostrando e interpretando dados e acontecimentos, a partir das perspectivas dos diferentes participantes. (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo Burns,

Action researchers typically begin by identifying a “research-worthy” aspect of the practices or conditions within their immediate social environment, then plan strategies to enhance, mediate, and understand what is going on. The twin goals of action research are change (for development and improvement) and evidence (for understanding).

Although action research is sometimes described (even dismissed) as “problem-solving,” this characterization underestimates the intentions and scope of action research. The action and understanding that are at the base of action research are not simply to “fix up” technical teaching matters. Rather they are to enable practitioners to develop their own critical and evidence-based theories of practice which, given the particular education context and conditions, may differ materially and empirically from a disciplinary field’s formal theories for practice. (2012, p. 3)

A abordagem *supra*, de Burns, (2012), consubstancia e caracteriza a quinta premissa da I-A, porque a problemática, desta pesquisa, pressupõe que o investigador selecione um aspeto a indagar para melhor compreensão do contexto educativo e poder desencadear mudanças/melhorias assentes nas teorias críticas e nas evidências observadas em sala de aula.

Como se vem afirmando, esta investigação assume características dos estudos de investigação-ação e, também, ancora na perspectiva de Kurt Lewin, (1890-1947), porque esclarece que a metodologia investigação-ação articula dois princípios, a investigação (teoria e compreensão) e a ação (prática e mudança).

Ainda, alguns autores referem a investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (Lewin, como citado em Coutinho et al. 2009, p. 363). Esses mesmos autores estabelecem algumas metas da I-A, como:

- a) melhorar / transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo, que refletimos para alcançar uma melhor compreensão sobre a respetiva prática;
- b) articular a investigação, a ação e a formação;
- c) proporcionar a mudança, potenciando-a na esperança de alcançar o conhecimento;

Percebe-se, desta forma, que a investigação-ação é cíclica e envolverá o planear, atuar, observar e refletir as práticas educativas, com vista à sua compreensão e melhoria, para a sua regulação.

O desenho, deste estudo, prevê estas mesmas fases e passam-se a enumerar:

- Planificação, isto é, a definição dos objetivos de investigação que passam por compreender o papel dos *picturebooks* como elemento motivador no processo ensino-aprendizagem, do inglês, no 1.º CEB, valorizar o peritexto como estratégia de aprendizagens e desenvolver competências de cidadania e estruturar um plano de ação focado nos conteúdos das AE e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

- Ação – Seleção de recursos, produção de materiais e implementação das estratégias planificadas.

- Observação – Através dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

- Reflexão/regulação – Acerca da prática e de acordo com a análise dos dados recolhidos.

De assinalar que, para ultrapassar problemas ou situações que surjam na evolução do processo, o professor investigador deverá efetuar reflexões constantes, acerca da sua prática, questionando a sua visão e atuação no mundo, de forma a gerar a necessária mudança.

Segundo Coutinho et al., “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma (...) para a resolução de problemas (...) e introdução de alteração dessa e nessa mesma prática” (2009, p. 360), esta conceção postula a Investigação-ação, na prática educativa, como uma identidade própria de um processo investigativo, com o propósito de produzir mudança.

2.1.4 - Contexto educativo da investigação

A presente investigação decorreu numa sala de 3.º ano, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num agrupamento do concelho de Loulé, entre outubro 2021 e janeiro de 2022. Preferiu-se manter o anonimato do agrupamento e da escola onde foi implementado o projeto, assim como de pessoas, de modo a garantir a proteção dos dados dos intervenientes.

Desde logo, uma particularidade evidente e incontornável do Agrupamento, a heterogeneidade cultural que o compõe. De referir, também, que a comunidade do agrupamento de escolas, em causa, é influenciada não só pela questão da multiculturalidade da população, mas também por uma população sazonal e migrante que, naturalmente, se estabelece e gera novas famílias associadas à construção civil, ao comércio, ao turismo e à pesca.

Estas condições sociais, tão idiossincráticas, traduzem-se na desinserção social e desenraizamento socioeconómico apresentado pela população.

Por todos estes motivos, este agrupamento de escolas, pertence ao Programa TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. <http://www.dge.mec.pt/teip>

A escola é relativamente recente e localiza-se no centro da cidade, sendo composta por um bloco de dois pisos e nove salas de aula, uma biblioteca, uma sala de apoio a outras atividades e um refeitório. Na parte exterior do edifício, existe um campo de jogos, um pátio e um parque para as crianças brincarem.

Concretamente, este projeto de investigação decorreu numa turma de 3.º ano, cuja sala dispõe de um computador, um quadro branco, janelas grandes com cortinas o que confere uma luz natural, sendo pouco frequente o recurso à iluminação artificial.

2.1.5 - Participantes

A turma atribuída foi o 3º C, composto por um total de 21 crianças, sendo que 14 delas são meninas e 7 são meninos. Trata-se de uma turma heterogénea, com crianças de nacionalidade portuguesa, brasileira, venezuelana e moldava. Havia um aluno com necessidades especiais, no entanto, esse aluno regressou ao Brasil, de onde era proveniente, pouco depois do início da PES.

De um modo geral, a turma era interessada, algo motivada, mas bastante irrequieta e conversadora. Havia um aluno e uma aluna que se destacavam pela sua participação mais

regular, no entanto, no geral, todos acompanhavam facilmente o ritmo introduzido pela professora.

Relativamente aos Encarregados de Educação, a maioria detém formação a nível do ensino secundário. Contudo, como, posteriormente tivemos oportunidade de perceber, devido ao isolamento provocado pela COVID-19 e à necessidade do recurso a aulas a distância, a grande maioria, dos alunos, não dispunha de acesso às tecnologias o que dificultou a lecionação.

2.1.6 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No decorrer de qualquer projeto de investigação, torna-se necessário recolher informação que conduza à reflexão, que permita responder à questão de partida e, posteriormente, se identifique as necessidades e se delinieie a Proposta de Intervenção Pedagógica.

A propósito das características do modelo de investigação qualitativa, patentes neste estudo, Bogdan e Biklen (1994) referem que a fonte direta de dados é o ambiente natural, uma vez que se toma o comportamento humano, como objeto de análise. Sabe-se que o comportamento é subjetivo e claramente influenciado pelo ambiente em que acontece. Neste sentido, as ações poderão ser melhor compreendidas, se observadas, no seu contexto natural. O recurso fundamental para a recolha de dados é o investigador, assim como as dinâmicas percecionadas e entendidas sobre os dados e o contexto em que são recolhidos, facilitarão a análise.

Dessa forma, tendo em conta as características do estudo foram selecionadas diferentes técnicas e instrumentos que considerámos como os mais adequados à realidade educativa em causa, com o intuito de atingir os objetivos propostos e validar todo o processo desenvolvido.

Salientando que embora não exista uma técnica / instrumento que se considere mais adequada, devem adotar-se tendo em ponderação o tipo de pesquisa e de contexto real onde se atua, pelo que se recolheram dados para este estudo, de acordo com a questão de partida e os objetivos da investigação. Neste contexto, serão utilizadas diferentes técnicas de pesquisa de informação, como a observação naturalista e o inquérito por entrevista para dar resposta à questão de partida enunciada e consubstanciar o estudo.

Quadro-síntese Metodologia de Estudo			
Questão de investigação	Objetivos	Métodos e instrumentos de recolha de dados	Método e procedimento de análise de dados
- Como podem os <i>picturebooks</i> contribuir para o estímulo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de inglês no 1.º CEB, nomeadamente, na aquisição de conceitos como a empatia e/ou a relação entre si e o mundo (cidadania)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o conceito de <i>picturebook</i>, enquanto recurso didático; 2. Compreender o papel dos <i>picturebooks</i> como elemento motivador no processo ensino-aprendizagem do inglês no 1.º CEB; 3. Estruturar um plano de ação focado nos conteúdos das AE, do inglês, e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação naturalista. - Inquérito por entrevista à professora cooperante e a outra professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. 	<p>Análise de entrevista</p> <p>Análise de conteúdo</p>

Figura 1 - Quadro síntese Metodologia de Estudo

2.1.7 - Observação Naturalista

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1992), “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (pp 196-197).

A observação direta considera que o investigador tem uma perspetiva global da observação e regista a informação em tempo real, quando determinada situação surge e se desenvolve.

Trata-se de uma técnica de recolha de informação que se foca nos participantes, no seu desempenho, nas interações entre si e o seu contexto. “De modo a facilitar o processo de obtenção de dados, o investigador deve anotar convenientemente, o que testemunha, podendo organizar estas notas num diário de bordo que pode ser utilizado durante a análise de dados da pesquisa.” (Sá et al, 2021, p.45)

De acordo com Aires (2011) “[a] observação tenta evitar a distorção artificial da experimentação e a dimensão ‘entorpecedora’ da entrevista”. (p.27)

Já Wilson (in Estrela, 1994, p. 25) defende que, para se concretizar a observação participante, é necessário que o investigador desempenhe dois papéis diferentes: por um lado, um papel subjetivo (pois é participante) e, por outro, um papel mais objetivo (enquanto apenas observador), sendo imprescindível que adquira uma atitude despojada sem preconceitos.

Neste projeto, a investigadora adotará ambos os papéis, na medida em que começará a investigação como mera observadora das aulas da docente cooperante e, pouco a pouco, irá conjugando a função docente com a de observadora participante.

Bogdan e Biklen (1994, p.150) referem-se às notas de campo como “um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha (. . .)” de dados, assim, no que a este estudo diz respeito, a observação naturalista materializa-se nas notas de campo elaboradas com base no registo em grelhas de observação direta das crianças, onde serão reportadas as evidências relativas ao período de observação da PES.

De facto, ao escrever o que se observa, estamos, de alguma forma, a assumir uma mais objetiva que nos confere o distanciamento necessário para realizar uma primeira reflexão acerca da ação (Lopes da Silva et al. 2016, p. 13).

De acordo com a literatura consultada, as notas de campo serão elaboradas no fim de cada aula, pormenorizadamente, descrevendo todas as situações, o que permitirá uma constante análise reflexiva, de acordo com Máximo-Esteves, “As notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação”⁵ (2008, p. 88).

⁵ [Notas de Campo e Diário - Procedimentos de Recolha e Análise de Informação \(library.org\)](http://www.library.org)

2.1.8 - Inquérito por entrevista

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode dizer -se que uma entrevista é:

- Um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação;
- Uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam -se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais;
- Uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. De entre esses objetivos sublinhe -se que a entrevista é o método adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1998:193).

Na mesma lógica, Aires (2015), afirma que,

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos actores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as

características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma. (p. 29)

Serão realizadas entrevistas a duas docentes, com o intuito de aferir as suas perceções acerca do papel dos *picturebooks* enquanto estímulo no processo ensino-aprendizagem de inglês no 1.º CEB, nomeadamente, na aquisição de conceitos referentes à cidadania e melhor compreender qual a orientação a dar à estrutura do plano de ação.

Nesta linha de pensamento, realizar-se-á uma entrevista semiestruturada de modo a conferir uma maior flexibilidade na resposta. Amado (2014) afirma que,

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva. As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. (p. 208)

Como Aires, (2015), refere a entrevista é uma técnica caracterizada por um processo de comunicação entre o entrevistador e o entrevistado. É natural que, durante o processo se influenciem mutuamente, quer seja consciente ou inconscientemente, o que a torna numa técnica que “compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista)” (Aires, 2011, p.29). Desta forma, desenvolver-se-á “uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (p.29).

As entrevistas, a realizar neste projeto, terão por base um instrumento de recolha - guião de entrevista-(ver Anexos 4 e 5), onde se identificará o seu o propósito, de seguida, será definido o perfil do entrevistado e, por fim, um conjunto de questões que permitirão a recolha de testemunhos sobre a temática. Ambas as entrevistadas preferiram que a entrevista fosse realizada via email, conforme menciona Amado (2014, p. 207), afirmando que “na atualidade, a entrevista assume uma grande variedade de formas (e.g., cara a cara, pelo telefone ou e.mail), ao mesmo tempo que se apresenta com os mais diversos fins e usos”.

2.1.9 - Delineamento do estudo

However interesting, exciting and engaging a text may be, children's initial interested response to a text will wear off quickly if it does not lead to an imaginative exploration of the text's potential and unless the learners are appropriately supported and guided in this exploration. Finding suitable tasks that help learners cope with the multiple demands of a text is therefore very important. (Kolb e Schocker, 2021, p.138).

O projeto teve início com a observação da turma, em contexto de sala de aula. Através da observação da professora cooperante que foi possível estabelecer uma relação de empatia e confiança com as crianças, conhecê-las e observar atitudes e interações face à temática que se pretendia abordar neste estudo.

Num primeiro momento, delineamos um cronograma que contemplava cinco fases, que podemos observar na seguinte figura.



Figura 2- Modelo de análise

No decorrer da primeira fase deste estudo, dedicámo-nos à revisão da literatura, de modo a melhor compreender e aprofundar a temática que pretendíamos abordar. Nessa medida, foi

essencial a pesquisa e leitura de diversos documentos acerca da educação no geral e dos *picturebooks* em concreto; não menos importante foi a participação da autora em congressos e seminários que proporcionaram a possibilidade de perceber experiências e intercâmbios em contextos culturais diferentes. Efetivamente, foi toda esta extensa pesquisa que nos permitiu sistematizar ideias que se concretizaram na pergunta de investigação e objetivos.

Já a segunda fase não decorreu conforme previsto inicialmente, nomeadamente, devido aos constrangimentos impostos pela COVID-19. Ainda assim, foi possível recorrer às notas de campo decorrentes da observação naturalista, às entrevistas realizadas a duas docentes e à aplicação da fase inicial do projeto de intervenção.

A terceira fase considera a proposta de intervenção pedagógica, propriamente dita. Foi possível aplicar a fase inicial da mesma, no entanto, não conseguimos concretizá-la na totalidade, pelo que criámos duas brochuras com a proposta de intervenção pedagógica, onde propomos abordagens para os dois *picturebooks* selecionados.

Finalmente, as fases quatro e cinco não se concretizaram, de acordo com a planificação inicial, como referido anteriormente, por motivos incontornáveis (COVID 19), e, por isso, não foi aplicada a proposta de intervenção pedagógica na sua íntegra. Assim, as atividades planificadas são aqui apresentadas sob a forma de brochura que funcionará como uma espécie de guião para utilizar dos *picturebooks* selecionados.

Este capítulo revela a questão de investigação inicial que se dividiu em duas subquestões e também mostra os objetivos que nortearam o estudo.

Tendo em conta os pressupostos enunciados, optou-se pela metodologia de investigação-ação para este estudo por ser um processo cíclico que permite refletir sobre a ação na perspetiva da sua melhoria. Apresenta-se, também, o plano de ação delineado, mas que, pelos motivos já referidos, não pode ser terminado nem validado.

3 - Resultados

Como foi mencionado, este estudo decorreu durante uma fase de pandemia COVID-19 em que a indecisão acerca dos procedimentos a adotar face ao contacto diário com casos positivos era uma constante. Os casos positivos tinham indicação para ficar em isolamento, confinados em casa, contudo, os contactos não identificados continuavam na sala de aula. As crianças contaminadas ficavam isoladas em casa e, supostamente, tinham de assistir a aulas online. No entanto, rapidamente nos apercebemos de alguns constrangimentos, nomeadamente, o de as crianças não possuírem recursos tecnológicos e/ou apoio para assistir às aulas. Todas estas questões tornaram a assiduidade da turma muito volátil, tendo sido necessário uma grande flexibilidade para gerir esta situação. O número de aulas previstas acabou por ser afetado, assim como, certamente, comprometeu a aplicação do projeto de intervenção que teve de, sempre que necessário, ser ajustado à realidade.

Dentro dos constrangimentos apontados, apresentaremos os resultados decorrentes da observação naturalista e das notas de campo e das entrevistas a duas docentes que, em resposta aos objetivos da investigação, permitirão, juntamente com a revisão da literatura efetuada, a elaboração do Plano para a ação que será, posteriormente, implementado e avaliado.

3.1 - Apresentação dos resultados

Neste projeto para a recolha de dados, utilizámos como instrumentos de recolha a observação, as notas de campo e o inquérito por entrevista, que foram tratados através da análise de conteúdo. Berelson, como citado por Bardin (2004), aborda a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que, recorrendo a uma descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo das comunicações, assume com intenção sua interpretação.

Quivy e Campenhoudt (1995) consideram que a análise de conteúdo possibilita a interpretação das informações, sem que, quem investiga tome como referência as suas representações e valores. Aludem, também que, para proceder a essa análise é necessário recorrer a processos técnicos precisos, especialmente adequados para tratar entrevistas pouco diretivas

Seguidamente, iremos apresentar a análise de dados, estruturando as ideias chave que veicularam a elaboração e desenvolvimento do projeto.

3.2 - Resultados da observação naturalista

O período da Prática de Ensino Supervisionada (PES), proporcionou-nos a oportunidade de observar o desempenho das crianças, registando-se por escrito, nas reflexões semanais, as observações realizadas.

As primeiras aulas da Prática de Ensino Supervisionada foram dedicadas à observação, que, como refere Afonso, (2005), é “... uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos.” (p.91).

Foram de extrema importância na medida em que foi esta observação que permitiu à investigadora, perceber as dinâmicas da turma. A propósito de um projeto do agrupamento sobre a alimentação saudável a professora cooperante propôs uma aula dedicada ao *picturebook*, *The very hungry caterpillar*, de Eric Carle.

Ellis & Brewster (2014), defendem que se pode aplicar a quase todas as salas de aula, o método para o trabalho com base nas histórias, que se divide em três fases, tal como podemos analisar na figura 3.1.

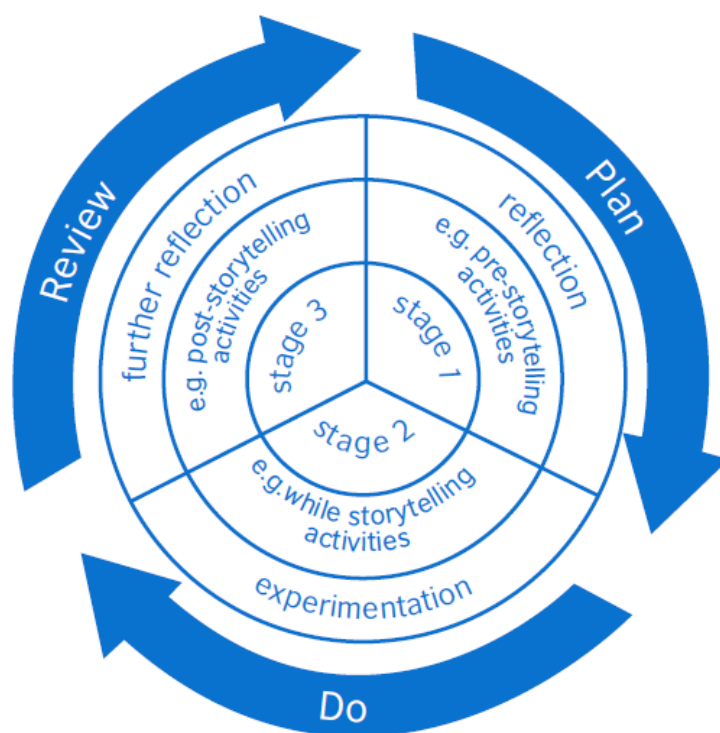


Figura 1 - A framework for a story-based methodology – Plan-Do-Review model (Adaptado de Ellis & Brewster, 2014, p. 22)

Apesar da aula que a professora cooperante dedicada ao *picturebook* não se basear nestas três fases, ainda assim, é possível afirmar que foi bem-sucedida pois o empenho e a dedicação e a vontade de participar, mais do que em outras aulas, foi evidente.

A turma de 3.º ano do 1.º CEB, apesar da sua heterogeneidade, conseguiu assumir uma posição bastante uniforme, nesta aula, diluindo quase o protagonismo das duas crianças com uma participação mais assídua e pró-ativa.

O entusiasmo das crianças era tão evidente e duradouro que, nas notas referentes à observação às aulas seguintes, a investigadora registou várias vezes a pergunta recorrente dos alunos “*Teacher*, quando voltamos a ler um livro?”.

Nesse seguimento, apresenta-se a síntese de evidências retiradas da observação/ notas de campo efetuadas:

Análise da observação naturalista	
Observação/evidências	Frequência
Na grande maioria das vezes, a professora fala com a turma em inglês e apenas esclarece algumas questões em português, repetindo, posteriormente, em inglês (professora refere-se a esta técnica como “método sanduiche”).	Frequentemente.
Incita à participação da turma, insistindo no <i>feedback</i> positivo, como por exemplo: P- It is not right, M., but well done! Very good!	Sempre.
Utiliza a metodologia TPR, quando pede aos alunos que ouçam, observem e imitem a pronúncia.	Frequentemente
A turma distrai-se e tem tendência a dispersa	Frequentemente
Participação voluntária e regular de toda a turma, no âmbito de uma atividade.	Raramente. (Sendo que a primeira vez em que isso aconteceu, foi aquando a leitura do <i>The Very Hungry Caterpillar</i> .)

Figura 2 - Evidências da observação naturalista

A análise da síntese efetuada testemunha o interesse e motivação, face ao *picturebook*, por parte das crianças, que estiveram patentes desde o início e nos conduziu à possibilidade de introduzir nova oportunidade, através de uma sequência de atividades, previamente programadas e se apresentassem de acordo com as referidas três fases enumeradas no Plan-Do-Review model (Adaptado de Ellis & Brewster, 2014, p. 22).

No decorrer da observação, foi possível perceber a dinâmica da turma e, confirmar, através da observação efetuada e das evidências relatadas a questão: “Será que os *picturebooks* podem contribuir para o estímulo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de inglês no 1.º CEB?”, assim como as sub questões “Quais são as opiniões e práticas dos professores, relativamente à Educação para a Cidadania, no 1.ºCEB?”.

Em relação à segunda sub questão, “Como poderemos criar e desenvolver recursos que garantam que a empatia e a cidadania constituem os objetivos de aprendizagem? “, corporizou-se nas circunstâncias impostas pela COVID-19, concretamente na perceção de que quando as crianças ficavam confinadas aos seus lares, não recorriam aos recursos digitais para acompanhar as aulas. Perante esta realidade, a investigadora percebeu que se se disponibilizasse uma espécie de guião para os alunos, estes poderiam acompanhar os colegas da sala de aula.

Foi assim que nasceram as brochuras que se podem consultar em anexo.

Nesta linha de pensamento e, na necessidade evidente de promover a comunicação, sempre de acordo com o preconizado nas AE, segundo as quais, a aprendizagem de uma língua estrangeira deverá incidir “na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro (. . .)” e “(...) o conhecimento de uma metalinguagem facilitadora da aquisição de outras línguas, desenvolve a capacidade de pesquisa e validação de informação e alarga a competência de comunicação e interação com o outro, mobilizando tipologias de atividades, projetos e recursos diversos (...) (p.1), considerámos introduzir temas como a cidadania e a empatia, através do *picturebook*, por entendermos que se trata de um recurso mais lúdico através do qual se podem abordar assuntos que, de outra forma, poderiam estar revestidos de uma conotação pesada ou negativa.

3.3 - Resultados das entrevistas

De acordo com Amado (2014) “[a] entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (p. 207).

Foram realizadas entrevistas a duas professoras de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico cuja identidade se optou por não revelar pois, como defende Gonçalves et al. (2021), “[n]unca é demais enfatizar a importância da confidencialidade. Lembramos que o entrevistado está a divulgar informação pessoal sobre a sua vida, que deve ser respeitada.” (p.74).

As conceções das professoras 1 e 2 são o reflexo do que cada uma plasmou no inquérito por entrevista realizado, cujo original se pode consultar nos anexos 4 e 5 deste estudo.

Para relatar, de forma sistemática e consistente, as respostas dadas, decidimos abordar cada pergunta, separadamente, sendo que a entrevista consistia em oito perguntas, no total.

1. Pergunta - Na sua opinião, qual o papel dos *picturebooks* na aprendizagem das crianças?

Curiosamente, ambas responderam abordando uma perspetiva em tudo similar. Ambas consideram que os *picturebooks* assumem um papel importante na aprendizagem das crianças, na medida em que se estabelece um paralelismo entre as imagens da ilustração e a construção de aprendizagens significativas.

A professora 1 adianta que considera que a utilização dos *picturebooks* serve como fator de motivação para a aprendizagem da língua inglesa.

2. Pergunta - Considera que são um instrumento motivador, no sentido em que facilitam o processo de ensino-aprendizagem?

Parece haver consenso pois ambas acreditam que a sua utilização opera como instrumento motivador.

A professora 1 refere-se aos *picturebooks* como promotores de aprendizagens significativas, focando duas possíveis estratégias de utilização, no início de uma unidade temática, introduzindo vocabulário e estruturas fundamentais; menciona, também, que pode ser utilizado

com a intenção de consolidar conhecimentos, sendo atribuída a cada criança uma tarefa final, de forma a aferir a sua aplicação.

Refere também que a sua utilização envolve os aprendentes na história e na aprendizagem o que, mais uma vez, funciona como elemento de motivação.

Já a professora 2 reporta-nos para a importância de uma correta utilização do *picturebook*, sob pena de se verificar exatamente o oposto do pretendido, isto é, as crianças desinteressarem-se totalmente.

3. Pergunta - Costuma utilizar *picturebooks*, no contexto de sala aula? Em caso afirmativo, quais os critérios que usa para os seleciona?

Tanto a professora 1 como a professora 2 afirmaram utilizar *picturebook* em contexto de sala de aula.

Nesta reposta, a professora 1 elenca, como critérios a adequação à faixa etária, a ilustração, a linguagem e a sua integração nos conteúdos a trabalhar, enquanto a professora 2 menciona a integração no currículo, a interculturalidade e os valores, como critérios de seleção.

4. Pergunta- Como respondem os alunos à utilização?

Ambas as docentes afirmaram que os alunos respondem positivamente à utilização dos *picturebooks*, podendo estes funcionar como um impulso para a sua motivação e envolvimento, no processo de ensino-aprendizagem.

5. Pergunta - Qual a sua opinião quanto à utilização dos *picturebooks* na promoção da aprendizagem da língua estrangeira?

As duas professoras consideram que a utilização de *picturebooks* é bastante benéfica, no que concerne à promoção da aprendizagem da língua estrangeira.

A professora 1 acredita que através da sua utilização, consegue “desenvolver atividades de compreensão oral, interação oral, leitura e escrita, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e contextualizada”. Para além disso, defende que é uma forma de

abordar conteúdos pertencentes à cidadania, que, simultaneamente, estimula a imaginação e a criatividade.

Em relação à professora 2, esta manifesta que é difícil todo o planeamento que o *picturebook* requer, no entanto, é recompensador. Afirma a professora:

É muito gratificante quando vejo as crianças a utilizar palavras aprendidas com os *picturebooks* em contextos reais e a ensinar os outros. Como criam significado, sentem a língua como “delas” e fá-los sentir à vontade para utilizarem a língua! Lá está... motiva-as! (E, Professora 2)

6. Pergunta - Considera importante a educação para a cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Também nesta resposta, as docentes parecem concordar: a educação para a cidadania é essencial no 1.º CEB, sendo que a professora 1 adianta que, na sua opinião, por ser tão vital, devia haver uma disciplina que lecionasse, especificamente, a temática da cidadania para que houvesse lugar a uma reflexão mais detalhada. Acrescenta ainda que, “como professora, para além de ensinar conteúdos, promovo atitudes de responsabilidade, sociabilidade e autonomia nas diversas atividades que desenvolvo com os alunos, contribuindo, deste modo, para o seu crescimento como cidadãos do mundo.”

Já a professora 2 afirma,

Gosto de utilizar os *picturebooks* de modo a articular saberes, e para mim, faz todo o sentido a Educação para a Cidadania, diria até, essencial! Se conseguirmos “juntar o útil” (que considero ser, por exemplo, o currículo e a formação para a cidadania) “ao agradável” (usando o lúdico), temos meio caminho andado para o sucesso em todas as dimensões. (E, Professora 2)

7. Pergunta - Considera os *picturebooks* potenciais ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento de competências de cidadania?

Sem qualquer espécie de hesitação, ambas responderam que sim.

A professora 1 julga que,

[o]s *picturebooks* são um veículo preponderante na transmissão de valores, consciência dos problemas atuais e empatia e solidariedade para com os outros. Através das imagens e da linguagem, a utilização dos *picturebooks* é uma estratégia que permite tornar os nossos alunos cidadãos mais conscientes, solidários e interventivos. (E, Professora 1)

A professora 2 aborda uma questão muito interessante: livro vs. Digital:

Considero que os *picturebooks* são grandes ferramentas, especialmente numa era tão digital como a nossa. Urge fazer-se uso destas ferramentas. O mais difícil é “fazer-se frente” ao digital, as crianças, cada vez mais são expostas ao digital e por isso, os livros tornam-se “desinteressantes” pois não conseguem passar a página com um clique ou os bonecos não mexem. E por isso, acredito que é aqui que está o nosso desafio. Por outro lado, conseguirmos chegar até às crianças desta forma, motivando-os e criando-lhes interesse é muito satisfatório e gratificante. Iria mais longe e dizer até que faz parte da nossa missão não deixar a magia dos *picturebooks* “morrer”. (E, Professora 2)

8. Pergunta - Consegue enumerar algum(s) *picturebooks* que tenha(m) sido, especialmente, bem-sucedido(s) e considere que foi uma boa prática?

Tanto uma, como outra, enumeraram uma série de títulos, tendo em comum *Room on the Broom*, *The Very Hungry Caterpillar*, *The Day that Crayons Quit*, *Brown Bear What Do You See?*

IDEIAS CHAVE	
Entrevista 1	Entrevista 2
<p>“<i>picturebooks</i> como promotores de aprendizagens significativas”</p> <p>“os <i>picturebooks</i> assumem um papel importante na aprendizagem das crianças”</p> <p>“utiliza <i>picturebook</i> em contexto de sala de aula, como critérios a adequação à faixa etária, a ilustração, a linguagem e a sua integração nos conteúdos a trabalhar”</p> <p>“os alunos respondem positivamente à utilização dos <i>picturebooks</i>, podendo estes funcionar como um impulso para a sua motivação e envolvimento”</p> <p>“desenvolver atividades de compreensão oral, interação oral, leitura e escrita, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e contextualizada”</p> <p>“como professora, para além de ensinar conteúdos, promovo atitudes”</p> <p>“<i>picturebooks</i> são um veículo preponderante na transmissão de valores, consciência dos problemas atuais e empatia e solidariedade (...)”</p> <p>“Através das imagens e da linguagem, a utilização dos <i>picturebooks</i> é uma estratégia que permite tornar os nossos alunos cidadãos mais conscientes”</p>	<p>“Alerta para a correta utilização”</p> <p>“os <i>picturebooks</i> assumem um papel importante na aprendizagem das crianças”</p> <p>“utiliza <i>picturebook</i> em contexto de sala de aula. e menciona a integração no currículo, a interculturalidade e os valores, como critérios de seleção”</p> <p>“os alunos respondem positivamente à utilização dos <i>picturebooks</i>, podendo estes funcionar como um impulso para a sua motivação e envolvimento”</p> <p>“os alunos respondem positivamente à utilização dos <i>picturebooks</i>, podendo estes funcionar como um impulso para a sua motivação e envolvimento”</p> <p>“Gosto de utilizar os <i>picturebooks</i> de modo a articular saberes”</p> <p>“chegar até às crianças desta forma, motivando-os e criando-lhes interesse é muito satisfatório e gratificante”</p> <p>“os <i>picturebooks</i> são grandes ferramentas, especialmente numa era tão digital como a nossa. Urge fazer-se uso destas ferramentas”</p>

Figura 3- Quadro nº 3 - Síntese das entrevistas

Lourenço refere que “[t]eacher education has evolved and incrementally changed over the years. Still, very few teachers today seem to possess the necessary theoretical understanding and professional skills to effectively engage and enable students to become global citizens” (2021, p. 15)

Através das entrevistas, obtivemos a resposta à pergunta “Quais são as opiniões e práticas dos professores, relativamente à Educação para a Cidadania, no 1.ºCEB?”. Foi possível perceber

que ambas as entrevistadas consideram os *picturebooks* como um recurso com bastante potencial, no que respeita não só ao ensino de vocabulário, mas também de temas como a educação para a cidadania. Apesar de ambas recorrerem à sua utilização em contexto de sala de aula, considera-se que ainda muito há a fazer no que toca a formação de docentes, para que estes se sintam confiantes para utilizar os *picturebooks* como veículos que potenciam a criatividade, a reflexão e a discussão, conduzindo as crianças a criarem aprendizagens significativas.

4– Intervenção pedagógica

4.1 - Pressupostos de Intervenção pedagógica

(...) one of the main aims of AR [Action Research] is to identify a ‘problematic’ situation or issue that the participants who may include teachers, students, managers, administrators, or even parents – consider worth looking into more deeply and systematically. Again, the term problematic does not mean that the teacher is an incompetent teacher. The point is that, as teachers, we often see gaps between what is actually happening in our teaching situation and what we would ideally like to see happening (Burns, 2009, p.2).

No decorrer das aulas de observação da PES, ao elaborar as notas de campo, procedemos à sua análise de forma crítica e reflexiva, tornando-se claro um problema que não estava a ser devidamente incluído nas estratégias utilizadas em aula. Na grande maioria das aulas, apenas duas ou três crianças participavam ativamente, sendo que todas as outras apresentavam mais momentos de distração, não parecendo motivadas. Ao identificar a questão, propusemo-nos delinear uma planificação de um projeto de investigação-ação que pudesse minimizar a problemática relativa à falta de motivação para a aprendizagem do inglês.

Reconhecida a problemática em que gostaríamos de intervir e considerando as orientações das Aprendizagens Essenciais para o 3.º ano do CEB e as planificações da professora cooperante, percebemos quais seriam as temáticas em que iríamos intervir para, posteriormente, selecionar os *picturebooks* a utilizar, conjugando a vertente dos valores inerentes à cidadania, de acordo com o estabelecido pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

O desenho do plano para a ação e criação das atividades teve como fio condutor a revisão da literatura efetuada, a análise dos resultados da observação efetuada e resultado das entrevistas. Estes elementos mostraram-se estruturantes quer na elaboração do plano, quer na orientação do nosso projeto, na definição e regulação de estratégias e ações pedagógico-didáticas com a intenção de permitir que os alunos atingissem os objetivos com a exploração didática dos *picturebooks*.

Referenciados os marcos de análise, intrinsecamente ligados ao estudo, importa mencionar alguns projetos que consultámos para a elaboração do plano de ação, como o projeto de *Erasmus, o Intercultural Citizenship Education Through Picturebooks In Early English Language Learning (ICEPELL)*.

ICEPELL is an Erasmus+ Strategic Partnership project which aimed to support practitioners to confidently integrate intercultural citizenship education into English as a foreign language (EFL) lesson with children aged 5 to 12 years using picturebooks.

The project ran from September 2019 to August 2022. (<https://pepelt21.com/icepell/>)

Entre os muitos aspetos relevantes deste projeto, destacamos um que mereceu o nosso especial interesse, os *ICEKits Teaching packs*, por constituírem uma espécie de guião do professor, criado por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, especificamente, baseado em boas práticas desenvolvidas para cada um dos *picturebook* que utilizaram.

Nesta perspetiva, o projeto ICEPELL e os seus ICEkits foram tomados em consideração na modelação das atividades didáticas delineadas para que as crianças, nomeadamente, para as que permaneciam isoladas em casa, devido à pandemia COVID19, conseguissem realizar, autonomamente, quer com o auxílio do professor (online) e/ou com o auxílio de algum adulto da casa.

4.2 - A seleção dos *picturebooks*

Kolb & Schocker (2021) afirmam que “[e]specially the beginning of the FL [Foreign Language] learning process, literature in the classroom aims at developing an interest in literature in English and motivating the children to read” (p. 132).

Como anteriormente referimos, o projeto ICEPELL assumiu-se como uma referência para este estudo e, conseqüentemente, faria todo o sentido recorrer aos seus critérios de seleção.

No The ICEGuide (2022), dedica-se uma seção (disponível para fotocopiar), aos critérios de seleção de *picturebooks*:

The Picturebook Selection Guide (Photocopiable 1) is a tool that provides teachers with a set of criteria for identifying the characteristics of picturebooks as related to

dimensions of Intercultural Citizenship in early English language learning. It intends to encourage deeper reflection around a picturebook, its potential for intercultural citizenship and the role of the teacher in mediating intercultural and citizenship themes. (ICEGuide, 2022, p.41)

Os critérios de seleção em quatro dimensões:

Part 1 – onde se destacam informações gerais acerca do álbum ilustrado, tais como autores, ilustradores, tradutores, eventuais prémios recebidos, etc.

Part 2 – endereça-se ao conteúdo de cidadania intercultural e se distribui por quatro campos focais (*focal fields*), com um total de quarenta perguntas associadas às diferentes dimensões da cidadania intercultural:

Focal field 1 - Socially responsible behaviour – interaction with other, numa dimensão interpessoal concentra-se no respeito pelas diferenças, no combate ao racismo e à discriminação, no respeito e empatia pelo outro.

Focal Field 2 · Socially responsible behaviour – interaction with local and global issues, aborda temas mais ligados a problemáticas mundiais, que acabam por repercutir a um nível local como por exemplo, problemas ambientais, conflitos e suas consequências, entre outros. Pretende-se incentivar e aguçar a curiosidade acerca do mundo que os rodeia, assim como promover a responsabilidade pessoal e social.

Focal Field 3 · Sense of belonging and knowing about or respecting own, other and/or heritage cultures, retrata questões de representação, injustiça social e aprendizagem acerca do respeito pelas diferenças, desenvolvendo uma noção mais heterogénea de si mesmo e de outras culturas.

Focal Field 4 – Propõe uma reflexão acerca do papel das crianças enquanto cidadãs empenhadas em contribuir não só, para a comunidade local, como para a comunidade global. Sublinha-se a importância da mudança de perspetiva, incentivam-se as crianças a adotarem várias perspetivas, a tomar consciência das suas emoções e a refletir acerca da correlação entre os indivíduos, sempre cientes que cada um de nós é responsável por criar um mundo melhor.

Part 3 – o *picturebook* enquanto um objeto literário estético que contempla três áreas que se propõem a ajudar os professores a considerar as palavras e o papel das ilustrações na comunicação do significado.

Part 4 · Conclusões, justificações e ideias a que o docente chegou, após a análise sob a perspetivas dos Campos Focais 1, 2 e 3. Considera a opinião do professor, em relação ao álbum ilustrado bem como os argumentos que o levam a escolher aquele livro para desenvolver um tema de cidadania intercultural.

It is recommended that for a picturebook to be considered suitable for intercultural citizenship, the title should receive a minimum of four ticks with or without mediation for four categories in Focal Fields 1, 2 or 3 and a minimum of three ticks for four categories in Focal Field 4. (ICEGuide, 2022, p.43)

Para além dos critérios anteriormente explanados, foram consideradas três linhas orientadoras para selecionar os *picturebooks* a utilizar, por um lado, as Aprendizagens Essenciais e a planificação da professora cooperante e, por outro lado, os descritores relativos à cidadania, previstos tanto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como nas Aprendizagens Essenciais e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no PA, no quadro de um processo de promoção da autonomia e flexibilidade curricular.

Visando a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social, a educação constitui-se como uma ferramenta vital. (<https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>)

Por outro lado, para além de integrar os conteúdos previstos no programa do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e na planificação da professora, os *picturebooks* teriam de ser apelativos e motivadores, para as crianças.

Assim, os *picturebooks* escolhidos foram:

“*Green Lizards and Red Rectangles and the Blue Ball*” (2020), de Steve Antony

“*Bully*” (2013) de Laura Vaccaro Seeger

Realçamos que o *picturebook* “*Green Lizards and Red Rectangles and the Blue Ball*” é o segundo de uma série de dois livros e a razão pela qual se optou por este foi porque a turma já conhecia o primeiro.

Ainda tomámos como critério, o facto de ambos oferecerem a possibilidade de integrar conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais e de Cidadania. No que concerne a Cidadania, ambos permitem uma abordagem consonante com os descritores que destacam o direito à liberdade, à diferença, ao respeito por si próprio, pelo outro e à empatia, perspetivando um trabalho da cidadania sob diferentes cambiantes.

Green Lizards and Red Rectangles and the Blue Ball não apresenta uma compreensão tão explícita, quanto o *Bully*. O primeiro, requer mediação, da parte da docente, para que as crianças sejam encaminhadas, tanto no processo de ensino-aprendizagem, como também, na promoção do pensamento crítico. Por outro lado, *Bully* é bastante claro na sua mensagem, o que permite uma maior autonomia das crianças, não sendo tão necessária a intervenção da professora, conforme afirma Carvalho (2020).

Se tomarmos em consideração a Teoria Socio-Cultural ou Socio-Construtivista de Vygotsky (1978), percebemos que *Green Lizards and Red Rectangles and the Blue Ball*, não tratando tão explicitamente o tema da Cidadania, requer uma intervenção cuidada da docente, que terá de mediar todo o processo metacognitivo da criança.

Vygotsky (1978), ao refletir a Teoria Socio-Cultural ou Socio-Construtivista, enfatizou como “the process of the internalization of social speech is also (...) the socialization of children’s practical intellect” (p. 27), envolve a criança em termos sociais, esperando-se que não só aprendam palavras, mas também, “grow into the intellectual life of those around them” (Vygotsky, 1978, p. 88).

De acordo com Ellis e Brewster, (2014, p. 22), nas aulas baseadas na leitura de histórias, é possível diferenciar três fases distintas: pré-leitura (*pre-storytelling activities*), leitura (*while-storytelling activities*) e pós-leitura (*post-storytelling activities*).

Nesse sentido, tal como referido nos ICEKits, a fase de pré-leitura (*pre-storytelling activities*) assume extrema importância, uma vez que é neste momento que se trabalham os elementos peritextuais dos *picturebooks* como forma de motivar as crianças para a leitura. É, também nesta altura que se abordam os conteúdos linguísticos (possíveis palavras que possam não compreender) e os conteúdos de cidadania, tais como empatia e respeito.

No que concerne às atividades de leitura, propriamente ditas, o docente deverá assumir o papel de mediador da informação e será expectável que surjam questões acerca do vocabulário ou até da construção frásica.

Já o pós-leitura (*post-storytelling activities*), deverá proporcionar às crianças, a oportunidade de refletir acerca das aprendizagens, devendo, posteriormente, transpor essas aprendizagens para trabalho finais de pares ou grupos.

Consubstanciado neste enquadramento, organizaram-se os guiões/brochuras que são parte integrante do nosso Plano de Ação para implementar na PES, com atividades propostas para cada *picturebook*, muito à semelhança dos *ICEKits*.

Desenvolvemos dois guiões distintos, um para *Green Lizards and Red Rectangles and the Blue Ball* e outro para *Bully* considerando o preconizado nas Aprendizagens Essenciais do 3.º ano do 1.ºCEB, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

As propostas foram elaboradas tendo em conta 3 fases distintas, tal como referimos em Ellis e Brewster (2014).

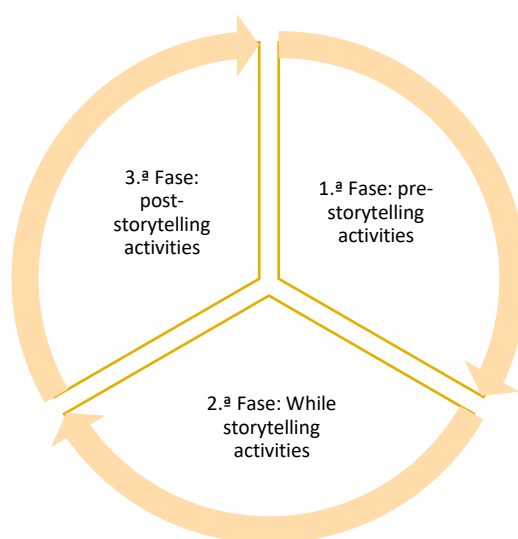


Figura 1- A framework for a story-based methodology

4.3 - Intervenção pedagógica

Como referido anteriormente, tivemos a oportunidade de aplicar uma primeira atividade, durante uma sessão de 45 minutos.

Na sequência da temática abordada na aula anterior (cores e formas / *colours and shapes*), a investigadora foi revelando, aleatoriamente, *flashcards* com formatos e cores conhecidas, perguntando se a turma sabia o que seria. Posteriormente, afixou-os no quadro branco e, solicitando a colaboração de todos os alunos e alunas, fez corresponder os *wordcards* aos respetivos *flashcards* – por exemplo, um *flashcard* com a forma de coração e de cor vermelha teria à sua frente os *wordcards* *Heart* e *Red*. Na sequência de uma participação massiva, aproveitámos o ambiente para fazer um brainstorming acerca das emoções/sentimentos que as diversas cores lhes provocavam, escrevendo no quadro as mesmas, perto de cada cor (*How do you feel when you look at this colour? Why?*). A docente mediou a interação, ajudando as crianças a expressarem-se (*I feel [happy] because ...*).

Nesta altura, a professora projetou no quadro branco, a capa do *picturebook* *Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball*, revelando entusiasticamente, o livro (*Now, It's story time!*). Começamos por explorar a capa, perguntando o que viam (*What can you see?*), focando a atenção nas cores presentes (*What colours can you see?*); na cor dominante e na razão pela qual elas lá estavam (*Why is the Blue Ball right in the middle of the cover?*). Considerando o ambiente propício, demos a oportunidade de antecipar o título, o que gerou alguma confusão

pois todas as crianças queria comunicar a sua hipótese. Foi neste momento que revelamos o título, *Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball*, apontando e acompanhando com o dedo cada palavra, bem como o seu autor, Steve Antony, referindo que também é ele o ilustrador. Todas a turma já conhecia o autor e o primeiro livro desta coleção, *Green Lizards VS Red Rectangles*.

Neste momento surgiram algumas dúvidas relacionadas com vocabulário que foram imediatamente esclarecidas.

Posteriormente, solicitamos aos alunos, que especulassem e antecipassem a temática do livro. Por que será que o autor escolheu este título? (*What do you think this picturebook will be about? Why is it called Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball?*).

Finalmente, explicou-se que aquele é o segundo livro de uma série de dois e que o primeiro, *Green Lizards vs Red Rectangles*, falava sobre os Lagartos Verdes e os Retângulos Vermelhos, que viviam em guerra, sempre a lutar uns contra os outros, sem ninguém saber porquê, até que um dia, um Retângulo Vermelho se fartou e disse, “Chega!” (*Enough is Enough!*), e desde aí que os *Green Lizards* e *Red Rectangles* viviam em harmonia.

Daqui, passámos à leitura expressiva do *picturebook*, trabalhando todos os elementos de cada página, com especial destaque para os conteúdos programáticos das cores, formas e emoções, mas também de temas relacionados com a cidadania, tais como a empatia, a aceitação da diferença e a cooperação.

Infelizmente, devido à duração da aula, fomos obrigadas a parar na primeira leitura o que nos impediu de prosseguir com as atividades planificadas e com a aferição dos conhecimentos através de uma tarefa final (*final task*).

Os recursos didáticos que elaboramos tendo por base a Proposta de intervenção Pedagógica Inicial, a que chamámos brochuras, são apresentados nos Anexos

4.4 - Avaliação

A avaliação encerra processos que promovem a motivação dos alunos para a aprendizagem, que lhes devolvem informação relevante para o seu desenvolvimento e

melhoria do seu processo educativo, e que lhes fornecem informação sobre o seu progresso e o que ainda se espera do aluno nas tarefas futuras. (Cosme et al., 2021, p.15).

Ao longo deste estudo, projetou-se que a avaliação devia decorrer ao longo de todo o processo, efetuando o registo através de grelhas de observação (Anexos 2 e 3) e na avaliação final, necessariamente, teria de refletir uma comunicação efetiva, com fundamento na vida real, tal como preconizam Kolb & Schocker (2021): “(. . .) tasks provide and frame the opportunities for learners to engage in meaningful communicative activities. Consequently, they also provide possibilities for the children to demonstrate their competences.” (p. 216).

Tal como já foi sobejamente referido, não foi possível aplicar qualquer instrumento de avaliação devido às restrições que sofremos naquele ano de pandemia, razão pela qual se elaboraram as brochuras.

5 – Conclusão

5.1 - Considerações finais

Ao equacionar a globalização e transformações inerentes, cada vez mais céleres, assumimos que o mundo em que vivemos hoje é, em tudo, diferente do que era há dez anos. Percebemos que, mais do que nunca, o sistema de educação tem de ser diferenciado, individualizado, de modo a que “não vise apenas formar bons alunos, mas conferir-lhes um sentido de cidadania, assente na humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao Outro” (Carvalho, 2015, p. 8, como citado em Lourenço, 2017, p. 64-65). Numa altura em que o mundo é visto como uma aldeia global, o cidadão do futuro terá de ser dotado de características que o torne capaz de interpretar criticamente o contexto que o rodeia, atuando para construir um mundo mais equitativo, sustentável e inclusivo e, onde a escola, indubitavelmente, desempenha o papel crucial.

Nesta lógica, acreditamos que o ensino de inglês, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, patenteia um papel de extrema importância, com todas as potencialidades inerentes ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, o quadro de análise conclusiva assenta na vertente inerente à pergunta de investigação, “Como poderão os *picturebooks* contribuir para o estímulo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de inglês no 1.º CEB, aquisição de conceitos como a empatia e/ou a relação entre si e o mundo (cidadania)?”, nomeadamente, na observação naturalista da docente cooperante e nas entrevistas a duas docentes

Decorridas a observação, experiência e reflexão veiculadas pela PES, julgamos oportuno integrar a Educação para a Cidadania Global, na prática letiva, por nos parecer vantajoso para a aprendizagem formal do currículo. Compreendemos que a integração de um álbum ilustrado (*picturebook*) no contexto pedagógico está intimamente ligada à figura do professor mediador, à sua capacidade de mediação e competência estratégica que requer pesquisa, preparação docente na estruturação de aulas dinâmicas e eficientes, alicerçadas em recursos educativos bem selecionados, como álbuns ilustrados apelativos, que proporcionem aos alunos a vivência de experiências reflexivas, integradoras e autênticas.

Ao refletir a questão de partida e nos objetivos que emergiram e sustentam o nosso estudo,

1. Compreender o conceito de *picturebook*, enquanto recurso didático;

2. Compreender o papel dos *picturebooks* como elemento motivador no processo ensino-aprendizagem do inglês no 1.º CEB;
3. Estruturar um plano de ação focado nos conteúdos das AE, do inglês, e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

convém clarificar que, quanto ao primeiro objetivo delineado, compreendemos conceitos teórico-prático e que a utilização do álbum ilustrado, enquanto recurso didático, pode trazer inúmeras vantagens ao processo ensino-aprendizagem, em todas as suas dimensões.

Verificámos que os álbuns ilustrados constituem “objetos de descoberta” (*object of discovery*), conforme defende Mourão (2013), que permitem possibilidades ilimitadas de trabalho (Bader, 1976), o que nos remete para o papel do docente enquanto mediador, ou seja o professor fornece ferramentas para que os alunos percebam o *picturebook* como um todo, fazendo perguntas, chamando a atenção para elementos frequentemente esquecidos, como é o caso do peritexto, conduzindo-os através de todas as camadas do *picturebook*, de modo a alcançarem ativamente, aprendizagens significativas.

A turma de 3.º ano do 1.º CEB onde decorreu a PES que originou este relatório, demonstrou uma atenção, participação voluntária e motivação, quando se explorou o *picturebook Green lizards, red rectangles and the blue ball* que não se verificou nas outras sessões, acreditando assim que os *picturebooks* ajudaram a desenvolver uma relação positiva em relação às aulas de Inglês e, desta forma, corporizámos o segundo objetivo.

Advindas do terceiro objetivo e, na sequência da impossibilidade de aplicação total do projeto delineado, surge o Plano de Ação composto de duas brochuras dedicadas aos *picturebook: Green lizards, red rectangles and the blue ball* e *Bully*. Este plano tinha o objetivo de rentabilizar recursos que pudessem, em tempos de pandemia, funcionar numa perspetiva dual escola/família, em que, tanto professores de inglês como pais, pudessem interagir com os *picturebooks*, abordando vocabulário e competências de cidadania.

Apesar de não ter sido possível aplicar a proposta de intervenção, na sua totalidade, como inicialmente planeado e previsto, o empenho e entusiasmo das crianças demonstrado desde a abordagem da primeira atividade, leva-nos a acreditar que os *picturebooks* contribuem, positivamente, para estimular os alunos no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Lamentavelmente, a metodologia de avaliação prevista não foi implementada o que

impossibilitou aferir conhecimentos e também perceber a aquisição de conceitos como a empatia e / ou a relação entre si e o mundo, concretamente, devido aos constrangimentos imposto pela pandemia de COVID-19.

Observando, de modo crítico, mas também reflexivo o percurso da PES, concluímos que é essencial uma reflexão constante, um autoquestionamento que, baseado na auto e hetero avaliação leve à regulação do ato educativo. Tornou-se evidente que a saída da área de conforto, isto é, sair do papel de aluno para o de docente, é a constatação de que a inversão de papéis é uma preocupação constante, que requer perspicácia e sensibilidade de forma a promover atividades e estratégias veiculem aprendizagens significativas, às crianças. É certo que todas as pesquisas e leituras feitas, permitiram-nos um crescimento e amadurecimento significativo, tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Se a educação já era uma certeza, através desta experiência, houve uma espécie de confirmação já que esta foi tão gratificante.

5.2 - Limitações do estudo

O público-alvo onde se desenvolveu esta investigação era uma turma extremamente competitiva, irrequieta e faladora, onde sobressaíam alguns alunos, pela sua participação (in)voluntária. Este facto, acabava por colocar a maioria da turma desconfortável que impedia, inclusivamente, os mais tímidos ou inseguros de participar. Verificou-se, durante a intervenção e implementação do plano, alguma mudança de atitude das crianças, desde a abordagem ao primeiro *picturebook*, apurou-se uma preocupação ao nível do comportamento da turma e assistimos a uma participação coletiva e espontânea.

No que concerne às limitações do estudo, torna-se relevante reforçar o facto de atravessarmos um período inicial da pandemia de Covid-19, cheio de incertezas em relação às formas de estar e atuar, o que se tornou um verdadeiro obstáculo na sociedade e, em particular, na escola. A assiduidade irregular e o facto da maior parte dos alunos não poderem assistir às aulas a distância, inviabilizou a normal aprendizagem e, em concreto, dificultou também a aplicação da proposta de intervenção pedagógica, na sua globalidade. Uma outra limitação, que constatámos, foi a duração das aulas, as sessões tinham a duração de 45 minutos, o que se revelou num período de tempo escasso para as atividades que requeriam uma sequência. Curiosamente, nas reflexões orais, as crianças referiam esta questão, tendo a investigadora

registado intervenções como por exemplo, “Oh! A aula já acabou, logo agora que estava a ser gira!”.

5.3 - Investigações futuras

No início da PES, foi com alguma apreensão que tomámos a decisão acerca dos critérios de seleção dos *picturebooks*. As suas utilizações teriam de, por um lado, encaixar-se no currículo previsto para o ensino de inglês no 1.º CEB, conforme preconizado nas AE e, por outro, espelhar as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania. Nesta medida, julgámos que seria interessante elaborar uma compilação de álbuns ilustrados que fossem ao encontro do currículo do inglês nos 3.º e 4.º anos do CEB.

Mourão (2016), acerca da utilização dos *picturebooks*, no processo ensino-aprendizagem, em sala de aula, refere que:

They provide suggestions for teachers to encourage learners to think about what the pictures show and the words tell, and actively fill the gaps, when they exist, with their personal interpretations. These interpretations can be co-created with their peers, through discussion and sharing of personal experiences, as such creating their own texts – ones that reflect their community of learning. In so doing, the very act of interpretation with others creates a real reason for the learners to use English in the classroom. (p.31)

Já Bradbury e Brown (2015) afirmam que "sharing with children well-chosen literature, guided by values [...] can help them to navigate, identify and clarify their problems" (p. 127).

Neste sentido, seria também interessante perceber se a utilização consistente de *picturebooks* em contexto de sala de aula, utilizando o vocabulário rico e autêntico com o qual as crianças se identificam, teria alguma contribuição na autonomia e /ou na promoção da interação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma medida, acreditamos que a formação de professores assume um papel preponderante de modo a que se tornem mais confiantes para arriscar trabalhar metodologias que os obriguem a sair da sua zona de conforto, tal como defendido por Mourão (2023):

The gaps identified include the need to expand the amount of research undertaken, collate teacher research more systematically, encourage experimental approaches, focus on assessment issues, consider critical cultural awareness, examine teacher mediation and replicate and renew the *picturebooks* being used. (p.200)

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico*. ASA.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. NSG, Novas Soluções Gráficas, S.A. ISBN: 9789892608785
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan Publishing Company.
- Bardin. L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bland, Janice. (2019). Teaching English to Young Learners: More Teacher Education and More Children's Literature!. *CLELEjournal*, 7 (2), 79-103. ISSN 2195-5212.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bradbery, D., & Brown, J. (2015). Teaching with a values stance for global citizenship. In R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patrick, & S. Macqueen (Eds.), *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education* (pp. 125-132). Sense Publishers.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Burns, A. (2012). Qualitative Teacher Research. In C. A. Chapelle (Eds.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0986 –
- Carvalho, P. (2020). *Citizenship education in primary English in Portugal -Picturebooks as windows and mirrors* [Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Universidade Nova de Lisboa]. https://run.unl.pt/bitstream/10362/101454/1/Paula%20Carvalho%2C%2057065%2C%20Relato%CC%81rioFinalMestrado_vers%C3%A3o%20corrigida%20e%20melhorada%20ap%C3%B3s%20defesa%20p%C3%BAblica.pdf

- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., Ferreira, N. (2021) *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34049-8
- Costa, J. (2020). Prefácio. em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-54364-6-0
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XIII* (2), 455–479.
- DGE (ed.). (2012). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português (3.º ano)*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf
- DGE (ed.). (2018). *Aprendizagens Essenciais Inglês - 4º Ano 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf
- DGE (ed.). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Ellis, G. & Brewster, J. (2014) *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary Teachers* (3rd ed.). British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/resource-books/tell-it-again-storytelling-handbook-primary-english-language-teachers>
- Brewster, J. Ellis, G. & Girard, D. (2002) *The Primary English Teacher's Guide* (New edition). Penguin Longman.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de Formação de professores*. Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *Language Learning Motivation: The Student, The Teacher and The Research*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464495.pdf>
- Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal* 56 (2), 172–179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Gonçalves, S., Gonçalves, P., & Marques, C. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. (1ª ed.). Pactor . Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Harris, V. (2007). In Praise of a Scholarly Force: Rudine Sims Bishop. *Language Arts*, 85(2), 153-159. <https://www.jstor.org/stable/41962258>
- ICEPELL Consortium. (2022). *The ICEGuide: A handbook for intercultural citizenship education through picturebooks in early English language learning*. CETAPS, NOVA FCSH
- Legutke, M.; Müller-Hartmann, A.; Shocker-von, M. (2009). *Teaching English in the Primary School*. Klett Lerntraining.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How Languages are learned*. (4th ed.). Oxford University Press.
- Lopes da Silva, I., Marques, M., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. *Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais*.

Construindo pontes para o Entendimento Global, 63–92. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul.

Lourenço, M., (2021). From caterpillars to butterflies: Exploring pre-service teachers' transformations while navigating global citizenship education. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.651250>

Lourenço, M., & Simões A. R. (2021). Teaching and Learning for Global Citizenship in the EFL Classroom: Towards a Pedagogical Framework. In S. Saúde, M. A. Raposo, N. Pereira, & A. I. Rodrigues, (Eds.), *Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship* (pp. 86-106). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-4402-0.ch005

Ki-Moon, B. (2015). *Uma vida digna para todos: acelerar o progresso rumo aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e avançar a Agenda das Nações Unidas para o Desenvolvimento pós-2015*. Relatório do Secretário Geral. A/68/202. ONU

Kolb, A., & Schocker, M. (2021). *Teaching English in the Primary School: A task-based introduction for pre- and in- service teachers*. Kallmeyer |Klett. ISBN: 978-3-7727-154B-B

Kovač, S. N. (2016). Picturebooks in Educating Teachers of English to Young Learners. *CLELEjournal*, 4 (2), 6-26. ISSN 2195-5212

Mourão, S. (2012). *English Picturebook Illustrations and Language Development in Early Years Education*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Mourão, S. (2013). *Picturebook: object of discovery*. In J. Bland, & C. Lütge (Eds.), *Children's Literature in Second Language Education* (pp. 71-84). Bloomsbury Academic.

Mourão, S. (2015). *The potential of picturebooks with young learners*. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3- 12 year olds* (pp. 199-218). Bloomsbury Academic.

Mourão, S. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response. *CLELEjournal*, 4 (1), 25-43. ISSN 2195-5212

- Mourão, S. (2019). Surprised! Telling the pictures. Can the illustrations in picture books promote language acquisition?. *Saber & Educar*, 14, 1-11. DOI: 10.17346/se.vol14.143
- Mourão, S., (2023) Picturebooks for Intercultural Learning in Foreign Language Education. A Scoping Review *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28(1), 173–209.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. ISBN: 978-1-107-67596-4.
- Sá P., Costa A. & Moreira A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação - Métodos* (Vol. 1). UA Editora. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349883366_Uma_visao_pratica_da_Analise_Tematica_Exemplos_na_investigacao_em_Multimedia_em_Educacao
- Scrivener, J. (2005) *Learning English, A guidebook for English language teachers*. Macmillan Education.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Livros Horizonte.
- Tripp, David. (2005). *Action research: a methodological introduction*. Educação e Pesquisa.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-First Century*. UNESCO.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths, (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp.19-34). Cambridge University Press
- Valente, D., & Mourão, S. (2016) Picturebooks as Vehicles: Creating Materials for Pedagogical Action. *CLELEjournal*, 4 (2), p.9
- Van, K., & Gogaert, N. (2006). *Developing language tasks for primary and secondary education. Task Based Language Education from Theory to Practice*. Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1 - Reflexões semanais 3.º ano

- Semanas 1 a 4

As primeiras semanas da Prática de Ensino Supervisionada foram dedicadas à observação, técnica de recolha de dados bastante útil, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada por elementos subjetivos.

Foram de extrema importância, estas semanas, pois foi o tempo destinado ao conhecimento mútuo das crianças e da estagiária, que os acompanharia juntamente com a professora cooperante. Criaram-se laços e traçaram-se regras e estratégias, o que permitiu uma adaptação bastante harmoniosa e profícua.

Na segunda semana de observação, no âmbito de um projeto do Agrupamento de Escolas, acerca da alimentação saudável, a professora cooperante abordou um *picturebook*, *The Very Hungry Caterpillar*, da autoria de Eric Carle. O *picturebook* em causa retrata a vida de uma lagarta, abordando três momentos distintos: enquanto larva, lagarta e depois, quando se transforma em borboleta. Durante o período em que é lagarta, vai-se alimentando, primeiro de forma saudável, sendo que as imagens mostram uma lagarta saudável que, ao longo de uma semana, vai crescendo significativamente, porque come frutas (*apple, pear, plump strawberry, orange*) até que chega o sábado e começa a alimentar-se de coisas consideradas menos saudáveis (*cake, ice-cream, cheese, sausage, etc*) e fica com dor de barriga. No domingo, come uma folha verde e sente-se muito melhor. Então, constrói um casulo e, após 2 semanas, sai de lá uma bela borboleta.

Como a turma estava a trabalhar os dias da semana, houve um pequeno brainstorming, onde a docente perguntava, aleatoriamente, “*What’s your favourite day of the week?*” e as crianças respondiam “*My favourite day is...*”.

Posteriormente, a professora passou à leitura do *picturebook*. Durante este momento, as crianças ficaram sempre muito atentas, na expectativa do que se seguia. Foi um momento que me despertou a atenção pois, foi curioso como se verificou uma unidade, numa tão heterogénea como aquela, criando um ambiente bastante participativo, em que todos queriam participar, tendo a investigadora registado intervenções como por exemplo: “E depois, *teacher?* O que é que a *caterpillar* comeu na *Tuesday?*”

Passado este momento, a professora cooperante apresentou a *caterpillar* (um recurso didático realizado por ela própria, com uma lata de leite para bebê, uma reprodução muito criativa da lagarta, afirmando que estava esfomeada, “*very hungry*”); posteriormente, apresentou um saco, de onde foi tirando todos os alimentos referidos no *picturebook* e afixou-os no quadro branco.

Com o seu recurso didático na mão, foi incentivando a turma a recontar a história, perguntando, “*What did he eat on Monday?*” e as crianças responderam, quase em uníssono, “*One apple*”; nessa altura, a professora ia buscar o *flashcard* correspondente ao alimento e introduzia-o na “boca” da recriação da lagarta.

Durante a observação direta desta aula, percebeu-se que a professora utilizou muita repetição, tanto de vocabulário, incentivando sempre as crianças a repetir, como é possível reparar no exemplo seguinte retirado da aula:

P – Então J., what did he eat on Thursday?

A – Strawberries!

P – Very good! Muito bem! Very good! Strawberries (apontando para o flashcard).

P – Everyone says strawberries!

Durante o reconto houve duas crianças que se destacaram nomeadamente, por evidenciarem um sólido conhecimento da língua inglesa.

De notar que, no decorrer da aula, houve um esforço enorme da professora, para que todos entendessem a mensagem e o vocabulário, quer seja através de gestos, utilizando o movimento (*TPR*) para expressar a ação, quer seja através do que a professora denominava de método sanduíche, ou seja, a professora começava por dizer algo em inglês, traduzia para português e repetia em inglês, garantindo que todos compreendiam e repetiam as palavras, como se verificou nesta situação:

P - *On Wednesday, he ate through three plums. O que são plums? Everyone says plums!*

A professora explicou-me, na nossa reunião semanal, que, usualmente, esta atividade era feita em colaboração com as crianças, cada uma retirava o *flashcard* com o alimento, de um saco opaco e, à medida que a história evoluía, as crianças tinham de se levantar e introduzir, elas

próprias, o *flashcard* na boca da *caterpillar*, no entanto, devido às restrições relativas à COVID-19, devia evitar-se todo e qualquer contato, pelo que esta foi a solução encontrada.

A aula terminou mesmo no último alimento, a melancia, pelo que não houve a conclusão do *picturebook*.

Como o projeto do Agrupamento só decorria em dias específicos, não houve mais aulas dedicadas ao tema, ainda assim, as crianças perguntaram em diferentes aulas “*Teacher*, quando voltamos a ler um livro?”.

Passadas as duas semanas iniciais de observação direta, a professora cooperante propôs-me que participasse ativamente nas aulas, quer fosse ajudando a esclarecer dúvidas, quer fosse abrindo ou encerrando a lição. Acredito que este simples procedimento permitiu que a turma se habituasse a mim e também para que eu própria pudesse perceber as singularidades de cada criança, os seus saberes prévios, assim como os seus interesses, pontos fortes e pontos fracos o que, posteriormente, me ajudou na diferenciação pedagógica. Foi uma adaptação faseada que permitiu uma transição agradável e bastante proveitosa.

Desde logo, foi possível perceber que a professora cooperante utilizava diversas metodologias ativas, de forma a efetivar a diferenciação pedagógica conducente ao sucesso escolar, dando espaço para o erro, as crianças sentiam-se confiantes para participar de forma consistente.

Durante este período, a professora cooperante lecionou a *Unit 0, Let's learn!*, e foi exatamente nesta altura que a turma aprendeu a primeira música que passou a fazer parte da rotina diária de abertura da lição, *The hello song*.

Desta forma, as aulas decorreram normalmente, de acordo com a planificação anual, sem nada a assinalar, em relação aos conteúdos lecionados. A turma mostrou-se interessada e motivada, nas aulas.

Anexo 2 - Grelha de verificação de aprendizagens

Grelha de verificação de aprendizagens – Tarefa n.º			
Aprendizagens	Consegue	Consegue com alguma dificuldade	Não consegue

Fonte: Registo produzido pela investigadora tendo em conta as aprendizagens verificadas.

Anexo 3 - Observation Sheet

Observation Sheet								
Name of the child: _____						Class:- _____		
Story:	1	2	3	4	5	6	7	8
Listening								
Shows global understanding when a story is read aloud								
Predicts what comes next								
Infers meaning								
Speaking								
Participates in storytelling sessions by repeating key vocabulary and phrases								
Participates in oral activities and tries to use new language								
Uses communication strategies								
Reading								
Shows global understanding of language in context								
Infers meaning								
Recognises words in contexto								
Writing								
Copies words and labels pictures/diagrams								
Recognises rhyme and joins rhyming sentences								
Completes charts with specific information								
Learning to learn								

Observation Sheet								
Name of the child: _____						Class:- _____		
Story:	1	2	3	4	5	6	7	8
Shows understanding of purpose of activities								
Participates actively and asks questions								
Transfers strategies to new tasks								
Citizenship/diversity/intercultural awareness								
Shows curiosity about the world								
Shows awareness of issues such as pollution, equality, stereotypes, conservation, tolerance, disability, etc.								
Shows intercultural understanding								
Cross-curricular learning								
Uses prior knowledge of topics to help predict								
Uses English to learn about other things								
Shows interest and curiosity in learning								
Social skills								
Respects the teacher, other pupils and classroom rules								
Helps other pupils								
Co-operates in pair and group activities								
Notes								

Observation Sheet								
Name of the child: _____						Class:- _____		
Story:	1	2	3	4	5	6	7	8

Fonte: Adaptado de Ellis e Brewster (2014)

Anexo 4 - Guião de entrevista à professora 1

Cristina: Gostaria de começar a entrevista, explicando que esta se insere na investigação que estou a desenvolver a propósito do estágio integrado no curso de mestrado de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu na turma do 3º ano, que a professora ministra. Nessa medida, esta entrevista, fará parte do meu relatório final, **Os *picturebooks* enquanto promotores de motivação no ensino-aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.**

Os dados recolhidos, através desta entrevista, são essenciais para o desenrolar do estudo, pelo que colaboração, da professora, é essencial. Gostaria assim de obter a sua autorização para efetuar a entrevista, declarando o sigilo e anonimato dos dados obtidos.

Muito obrigada, pela atenção!

A entrevista durará, aproximadamente, 30 minutos.

Duração	Partes da entrevista/ categorias	Objetivos específicos	Questões Orientadoras	Observações
3m.	Contextualização	- Informar acerca dos objetivos da entrevista; - Transmitir informação sobre a confidencialidade dos dados; - Explicar e solicitar colaboração para o estudo; - Requerer autorização	1. Concorda em participar neste estudo? 2. 3. Permite a utilização destes dados para fins académicos?	
2m.	Perfil	- Recolher informações acerca do perfil da entrevistada.		
15m.	Aplicabilidade da temática	1.º: Perceber qual a perspetiva da entrevistada sobre a utilização dos		(1.2) Considera que sempre foi assim? (1.3) São intencionais?

Duração	Partes da entrevista/ categorias	Objetivos específicos	Questões Orientadoras	Observações
		<i>picturebooks</i> , na sala de aula; 2.º: Perceber se a entrevistada já utiliza <i>picturebooks</i> em sala de aula.		(1.3) Como organiza estes momentos? (3) (Caso necessário, perguntar se são exemplos da sua prática ou de situação observadas)
2m.	Conclusão da entrevista	- Agradecer à entrevistada. - Informar que		

1. Na sua opinião, qual o papel dos *picturebooks* na aprendizagem das crianças?

R: Considero que os *picturebooks* são uma forma de estimular a curiosidade das crianças, fomentando a sua motivação para a aprendizagem da língua. Além disso, através da leitura e visualização da história, a criança aprende vocabulário e estruturas de forma natural e contextualizada, assim como desenvolve a sua imaginação e criatividade através da exploração das imagens e da linguagem.

2. Considera que são um instrumento motivador, no sentido em que facilitam o processo de ensino-aprendizagem?

R: Sim, indubitavelmente os *picturebooks* são um ótimo aliado para a motivação dos alunos. Podem ser apresentados no início de uma unidade temática, introduzindo vocabulário e estruturas fundamentais, motivando os alunos para a nova aprendizagem. Outra estratégia é a sua utilização para a consolidação e enriquecimento da linguagem ou como atividade final em que o *picturebook* poderá ser explorado de diversas formas, sendo criada uma tarefa final com base no mesmo. Os *picturebooks* promovem uma aprendizagem significativa e estimulante, uma vez que os aprendentes ficam entusiasmados ao visualizar as imagens e ao compreenderem o conteúdo da história, sentindo-se parte dela à medida que esta se desenrola.

3. Costuma utilizar *picturebooks*, no contexto de sala aula? Em caso afirmativo, quais os critérios que usa para os seleciona?

R: Uso regularmente *picturebooks* em sala de aula. Os principais critérios utilizados são: a adequação da história à faixa etária dos alunos, imagens apelativas e que possam ser exploradas através da interação verbal, linguagem simples e de fácil compreensão e enquadramento do vocabulário/estruturas da história com a unidade temática trabalhada.

4. Como respondem os alunos à utilização?

R: Os alunos revelam motivação e empenho. É notório o entusiasmo dos discentes através da sua participação oral, uma vez que respondem efusivamente a perguntas de exploração da história (pré-leitura e leitura) ou emitem opiniões sobre a mesma. Os trabalhos manuais/atividades pós-leitura também são um reflexo desse entusiasmo pois são feitos com dedicação.

5. Qual a sua opinião quanto à utilização dos *picturebooks* na promoção da aprendizagem da língua estrangeira?

R: Os *picturebooks* são um instrumento essencial na promoção da aprendizagem da língua estrangeira, na medida em que permitem o desenvolvimento de todos os domínios. Ao lermos/apresentarmos um *picturebook*, conseguimos desenvolver atividades de compreensão oral, interação oral, leitura e escrita, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e contextualizada. Ademais, os *picturebooks* permitem também a transmissão de valores, assim como uma reflexão sobre a história, atitudes das personagens e capacidade para se colocar no lugar do Outro. A imaginação e a criatividade são outras competências estimuladas no decorrer da utilização de um *picturebook*.

6. Considera importante a educação para a cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico?

R: A educação para a cidadania é preponderante no 1º Ciclo do Ensino Básico. Considero que a cidadania é uma área transversal a todas as disciplinas, embora seja importante haver uma disciplina no 1º ciclo que aprofunde e trabalhe os mais diversos temas desta área para que os alunos possam refletir sobre os mesmos de um modo mais detalhado.

Como professora, para além de ensinar conteúdos, promovo atitudes de responsabilidade, sociabilidade e autonomia nas diversas atividades que desenvolvo com os alunos, contribuindo, deste modo, para o seu crescimento como cidadãos do mundo.

7. Considera os *picturebooks* potenciais ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento de competências de cidadania?

R: Sim, os *picturebooks* são um veículo preponderante na transmissão de valores, consciência dos problemas atuais e empatia e solidariedade para com os Outros. Através das imagens e da linguagem, a utilização dos *picturebooks* é uma estratégia que permite tornar os nossos alunos cidadãos mais conscientes, solidários e interventivos.

8. Consegue enumerar algum(s) *picturebooks* que tenha(m) sido, especialmente, bem-sucedido(s) e considere que foi uma boa prática?

Gruffalo

Pete the Cat, I love my White shoes

Room on the Broom

Brown Bear What Do You See?

The Very Hungry Caterpillar

Dear Zoo

Anexo 5 - Guião de entrevista à professora 2

Cristina: Gostaria de começar a entrevista, explicando que esta se insere na investigação que estou a desenvolver a propósito do estágio integrado no curso de mestrado de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu na turma do 3º ano, que a professora ministra. Nessa medida, esta entrevista, fará parte do meu relatório final, **Os *picturebooks* enquanto promotores de motivação no ensino-aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.**

Os dados recolhidos, através desta entrevista, são essenciais para o desenrolar do estudo, pelo que colaboração, da professora, é essencial. Gostaria assim de obter a sua autorização para efetuar a entrevista, declarando o sigilo e anonimato dos dados obtidos.

Muito obrigada, pela atenção!

A entrevista durará, aproximadamente, 30 minutos.

Duração	Partes da entrevista/ categorias	Objetivos específicos	Questões Orientadoras	Observações
3m.	Contextualização	- Informar acerca dos objetivos da entrevista; - Transmitir informação sobre a confidencialidade dos dados; - Explicar e solicitar colaboração para o estudo; - Requerer autorização	1. Concorda em participar neste estudo? 2. 3. Permite a utilização destes dados para fins académicos?	
2m.	Perfil	- Recolher informações acerca do perfil da entrevistada.		
15m.	Aplicabilidade da temática	1.º: Perceber qual a perspetiva da entrevistada sobre a utilização dos		(1.2) Considera que sempre foi assim? (1.3) São intencionais?

Duração	Partes da entrevista/ categorias	Objetivos específicos	Questões Orientadoras	Observações
		<i>picturebooks</i> , na sala de aula; 2.º: Perceber se a entrevistada já utiliza <i>picturebooks</i> em sala de aula.		(1.3) Como organiza estes momentos? (3) (Caso necessário, perguntar se são exemplos da sua prática ou de situação observadas)
2m.	Conclusão da entrevista	- Agradecer à entrevistada. - Informar que		

1. Na sua opinião, qual o papel dos *picturebooks* na aprendizagem das crianças?

R: Considero o papel dos *picturebooks* importante pela transferência de conhecimento e informação para o mundo real, possibilitando a criação de aprendizagens significativas. Acho muito interessante que as crianças consigam aprender vocabulário mais facilmente desta forma, fazendo conexões das imagens da história com palavras e usando inclusivamente as imagens para aprender os nomes de novos objetos...

2. Considera que são um instrumento motivador, no sentido em que facilitam o processo de ensino-aprendizagem?

R: Acho que os *picturebooks* são um instrumento valioso e potencialmente motivador, sendo necessária sensibilidade da nossa parte no seu uso, isto é, é preciso que seja do interesse da maioria das crianças para motivá-las, para que se interessem e aí sim, naturalmente facilita o processo de ensino-aprendizagem. Torna a nossa vida como docentes, mais fácil, no sentido em que é mais simples chegar às crianças e por outro lado, para elas, a aprendizagem torna-se mais fácil, pelo interesse natural que provoca nelas, tornando a aprendizagem em algo leve e divertido.

3. Costuma utilizar *picturebooks*, no contexto de sala aula? Em caso afirmativo, quais os critérios que usa para os seleciona?

R: Sim, uso. Tenho filhos pequenos e confesso que os uso como cobaias! (risos). Os meus critérios passam sempre por tentar integrar currículo, valores e muitas vezes a interculturalidade.

4. Como respondem os alunos à utilização?

R: Depende dos temas, mas normalmente e no geral, gostam.

5. Qual a sua opinião quanto à utilização dos *picturebooks* na promoção da aprendizagem da língua estrangeira?

R: Acho maravilhoso, embora difícil. É necessário muita organização e planeamento, mas depois, é muito recompensador! A dinâmica de um *picturebook* para a aprendizagem do inglês é excelente, eles associam facilmente sons e palavras às imagens, histórias, expressões faciais que fazemos!... É divertido! É muito gratificante quando vejo as crianças a utilizar palavras aprendidas com os *picturebooks* em contextos reais e a ensinar os outros. Como criam significado, sentem a língua como “delas” e fá-los sentir à vontade para utilizarem a língua! Lá está... motiva-as!

6. Considera importante a educação para a cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico?

R: Tal como referi anteriormente, gosto de utilizar os *picturebooks* de modo a articular saberes, e para mim, faz todo o sentido a Educação para a Cidadania, diria até, essencial! Se conseguirmos “juntar o útil” (que considero ser, por exemplo, o currículo e a formação para a cidadania) “ao agradável” (usando o lúdico), temos meio caminho andado para o sucesso em todas as dimensões.

7. Considera os *picturebooks* potenciais ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento de competências de cidadania?

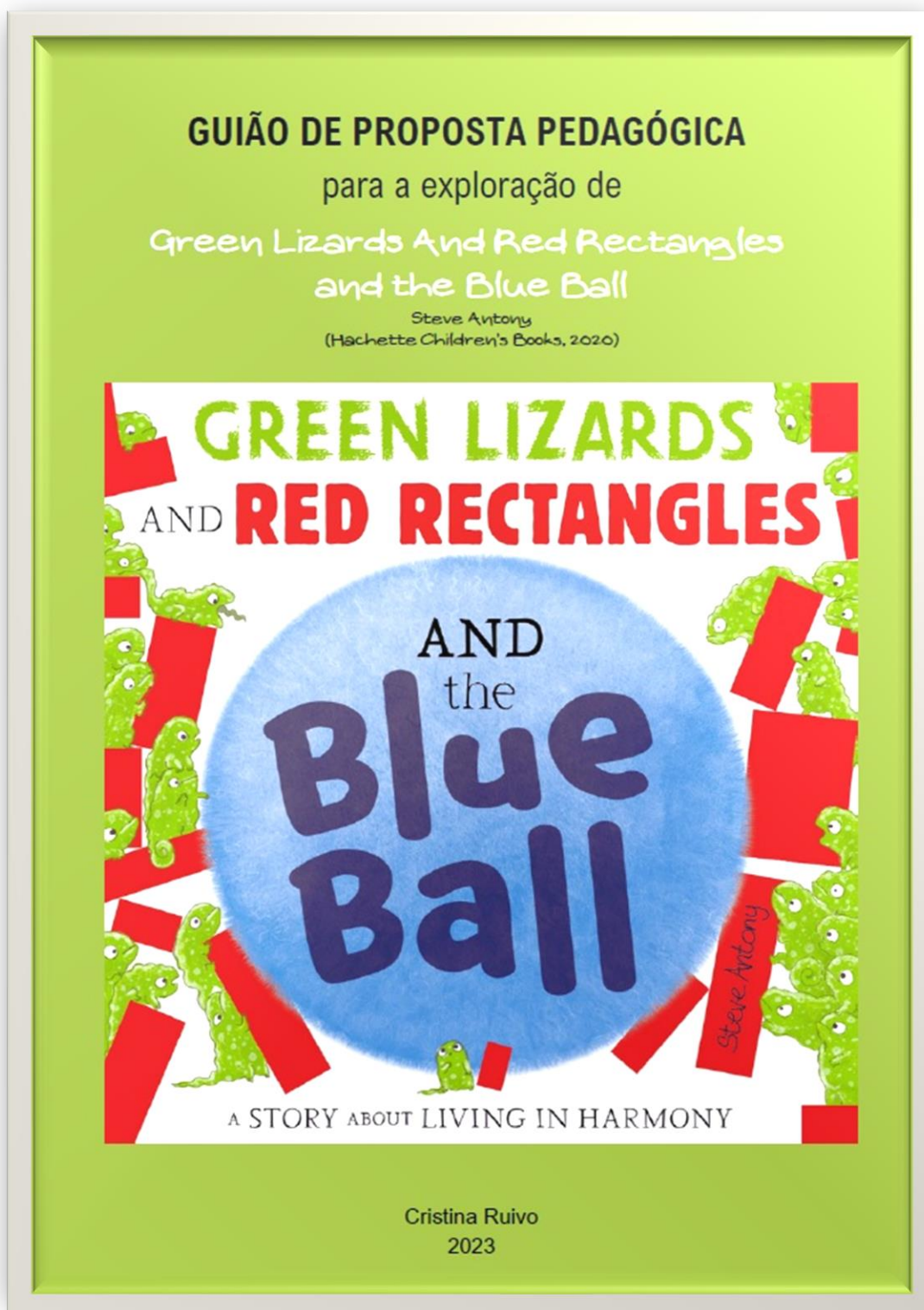
R: Totalmente. Aliás, essa é a minha opinião precisamente. Considero que os *picturebooks* são grandes ferramentas, especialmente numa era tão digital como a nossa. Urge fazer-se uso destas ferramentas. O mais difícil é “fazer-se frente” ao digital, as crianças, cada vez mais são expostas ao digital e por isso, os livros tornam-se “desinteressantes” pois não conseguem passar a página com um clique ou os bonecos não mexem. E por isso, acredito que é aqui que está o nosso desafio. Por outro lado,

conseguirmos chegar até às crianças desta forma, motivando-os e criando-lhes interesse é muito satisfatório e gratificante. Iria mais longe e dizer até que faz parte da nossa missão não deixar a magia dos *picturebooks* “morrer”.

8. Consegue enumerar algum(s) *picturebooks* que tenha(m) sido, especialmente, bem-sucedido(s) e considere que foi uma boa prática?

R: Sim, claro. Assim de repente, lembro-me do *Room on the Broom*, *The Very Hungry Caterpillar*, *The Day that Crayons Quit* e *Not yet, Zebra*.

Anexo 6 - Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball - primeira atividade do projeto de intervenção



Resumo

Este é o segundo livro, da série Green Lizards and Red Rectangles. No primeiro livro, os Lagartos Verdes (GreenLizards) e os Retângulos Vermelhos (Red Rectangles) andam em guerra, ninguém sabe bem porquê. Certa vez, um pequeno Red Rectangle decide insurgir-se. Green Lizards e Red Rectangles lá se conseguem entender, superam as suas indiferenças e vivem felizes. Até que um dia, aparece uma Bola Azul (Blue Ball), que dá origem ao nosso picturebook, Green Lizards and Red Rectangles and the Blue Ball.

Então agora, que os Green Lizards e os Red Rectangles aprenderam a viver em harmonia, aparece algo que nunca tinham visto, a Blue Ball, e perturba a sua paz? Resolvem unir-se, construir uma parede e isolar e ignorar o elemento que lhes era desconhecido, a Blue Ball.

No entanto, tal como no primeiro livro da série, há um Lagartinho Verde, irreverente que decide trepar a parede e perguntar à bola: "Do you want to play?".

Perante a indignação de uns e a aceitação de outros, aos poucos, Lagartos e Retângulos juntaram-se à brincadeira e destruíram a barreira que os separava.

Como é referido no subtítulo do picturebook, esta é uma história sobre viver em harmonia ("A story about living in harmony").

Trata-se de uma história que nos remete para o respeito pela diversidade / Interculturalidade, Direitos humanos, para a empatia e relacionamento interpessoal, tal como preconizado na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

Objetivos Gerais

- Aumentar o léxico da língua inglesa;
- Desenvolver a comunicação escrita;
- Desenvolver a competência escrita;
- Compreender e aplicar conceitos como a empatia;
- Compreender e respeitar a diferença;
- Praticar a inclusão;
- Intervir perante uma situação de injustiça;
- Explorar as emoções que têm ligação direta com a mudança e a incerteza.

Objetivos Linguísticos

- Aumentar o léxico relacionado com as emoções;
- Promover a compreensão leitora através da leitura de imagens;
- Usar lexical chunks ou frases que contenham: adjectives, determiners (my), personal pronouns, the verb to be, question words: how, what, where, prepositions of place (on, in, under).

Compreensão oral

- Perceber a globalidade da história, durante a primeira leitura;
- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna;
- Fazer inferências acerca da temática - emoções, através do tom de voz e da expressão facial da docente;
- Acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual.

Compreensão escrita

- Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens (colours, red, green, blue, yellow. Shapes: circle, square, rectangle, star, heart, triangle, diamond, oval, hexagon).
- Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido (This is a red rectangle. This is a green lizard. This is a blue ball.)
- Desenvolver a literacia conhecendo o alfabeto em inglês.
- Fazer exercícios de leitura (silenciosa/em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes.

Competência Intercultural

- Reconhecer realidades interculturais distintas;
- Sensibilizar para a identidade e diversidade (ter consciência de si e dos outros, ter consciência das semelhanças e diferenças entre as pessoas);
- Perceber e aceitar a diferença.

Competência Comunicativa

Leitura

- Prever o enredo com base nos elementos peritextuais (I think... / Maybe he is feeling...);
- Mostrar conhecimento global da história, através da primeira leitura e de respostas a questões;
- Mostrar conhecimento detalhado da história, após a segunda leitura e de respostas a questões.

Interação escrita

- Escrever frases simples com os conteúdos.

Competência estratégica (Pensamento crítico)

- Perceber e aceitar a diferença.
- Planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo.
- Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem.
- Usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro.
- Preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral, muito simples, como forma de promover a confiança; expressar de forma muito simples o que não compreende.

Descritores PASEO

- (A) linguagem e textos;
- (B) informação e comunicação;
- (C) raciocínio;
- (D) pensamento crítico;
- (I) saber científico;
- (J) consciência.

Áreas curriculares envolvidas

Inglês
Estudo do meio
Educação para a
Cidadania
Expressão Plástica

Vocabulário

Tentar prever a história:
(I think... Maybe...)
Emoções e sentimentos (Emotions and feelings: lonely,
angry, sad, excluded, happy).
Cores: (Colours: black, blue, brown, green, grey, orange,
pink, purple, red, white, yellow.)
Formas: (Shapes: colours, red, green, blue, yellow.
Shapes: circle, square, rectangle, star, heart, triangle,
diamond, oval, hexagon)
Tamanhos: (Sizes: small, big).

Recursos

Picturebook, projetor, computador, internet, quadro
branco e canetas, flashcards (com as formas e as
cores), word cards (com as ofrmas e as cores),
folhas A3 para o poster, lápis e canetas para
colorir, tesouras, cola, Post its, cartolinas.

Duração

Cada fase está planeada para uma
sessão de 45 minutos,
prevendo-se 3 sessões.

Público-alvo

3.ºano de escolaridade do 1.ºCiclo do
Ensino Básico

1.ª Fase - Pré-leitura

Elementos a considerar

- Sugerem-se algumas ideias para trabalhar a leitura deste picturebook. Como é lógico, deve haver lugar a outras interpretações.
 - As crianças já tiveram acesso aos conteúdos cores (colours), formas (shapes), tamanhos (sizes) e emoções/sentimentos (emotions/feelings), anteriormente.
 - As crianças estão habituadas a momentos de leitura e já há uma rotina estabelecida.

Atividades

As cores e os sentimentos

A professora mostra flashcards com as formas (shapes), cada qual com uma cor (colour) diferente.

Em seguida, afixa, aleatoriamente os flashcards, no quadro branco e, com a ajuda da turma, faz corresponder os respetivos wordcards com o nome das cores e das formas.

Posteriormente, sugere um brainstorming acerca das emoções/sentimentos que as diversas cores lhes provocam e vai escrevendo no quadro, perto de cada cor (How do you feel when you look at this colour? Why?)

A docente vai mediando a interação, ajudando as crianças a expressarem-se (I feel [happy] because ...)

Nesta altura, a professora mostra o picturebook Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball, que também poderá ser projetado na tela. (Now, It's story time!)

Segurando a capa do picturebook, explora-se a capa, perguntando o que veem (What can you see?), quais são as cores presentes (What colours can you see?); qual a cor dominante e porque é que acham que isso acontece (Why is the Blue Ball right in the middle of the cover?), dando a oportunidade de antecipar o título.

Revela-se, então o título, Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball, apontando e acompanhando com o dedo, cada palavra, bem como o seu autor, Steve Antony, referindo que também é ele o ilustrador.

Esclarece-se eventuais dúvidas de vocabulário.

Pede-se, aos alunos, que especulem e antecipem, sobre o que acham que vai ser este livro? Por que será que o autor escolheu este título? (What do you think this picturebook will be about? Why is it called Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball?).

Finalmente, explica-se que este é o segundo livro, de uma série de dois e que o primeiro, Green Lizards vs Red Rectangles, falava sobre os Lagartos Verdes e os Retângulos Vermelhos, que viviam em guerra, sempre a lutar uns contra os outros, sem ninguém saber porquê, até que um dia, um Retângulo Vermelho se fartou e disse, "Chega!" (Enough is Enough!), e desde aí que os Green Lizards e Red Rectangles vivem em harmonia.

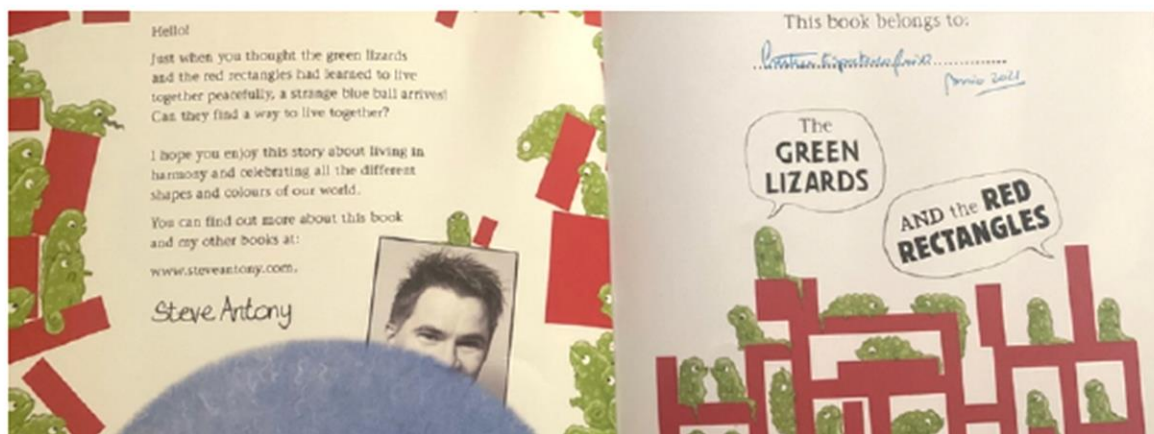
2.ª Fase - Leitura

Após a rotina para o início da atividade, inicia-se a história, sendo necessário que certificar que toda a turma consegue ver bem o picturebook e que a/o docente consegue estabelecer contacto visual com todos.

1.ª Leitura

Na primeira leitura, é necessário que se seja o mais expressivo possível, tanto a nível de expressão corporal como facial, alterando o tom de voz e dramatizando os pontos essenciais. Também consideramos essencial que se vá fazendo perguntas relacionadas com a ilustração, de modo a criar um maior envolvimento.

1.ª Entrada - apresentam-nos as personagens do livro anterior, os Lagartos Verdes (Green Lizards) e os Retângulos Vermelhos (Red Rectangles), que estão harmoniosamente, a conviver.



2.ª Entrada - remete-nos para o poder das cores. Curiosidade, esta composição de cores faz-vos lembrar algo? (bandeira de Portugal).



3.º Entrada
Apresenta-nos a nova personagem,
a Blue Ball!



4.º Entrada
Utilizar voz serena para a primeira frase: The Green
Lizards and the Red Rectangles
lived peacefully together.
Utilizar voz misteriosa para criar suspense: Until...



Steve Antony



5.º Entrada
Utilizar um tom mais alto e espantado:
The Blue Ball came along.



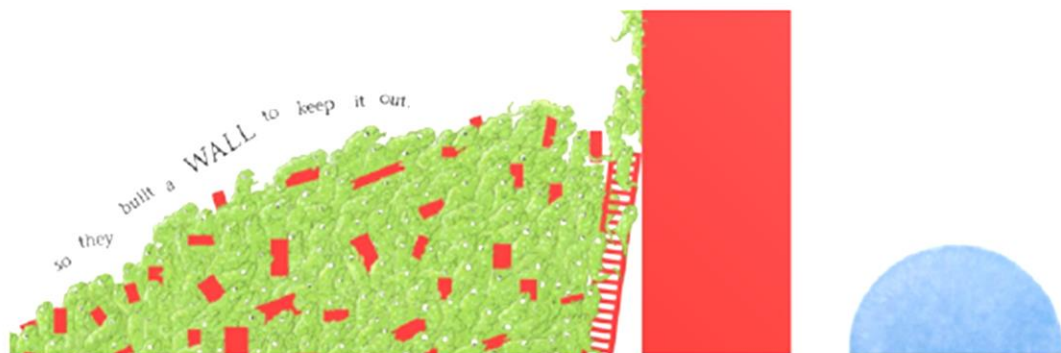
6.º Entrada

Numa expressão de surpresa, intrigada e curiosidade, dizer: The Lizards and the Rectangles had never seen a Ball before.

Levantar o tom de voz, assumir uma postura zangada e, com o dedo indicador a abanar de um lado para o outro, dizer: You don't belong here!

Explorar a imagem, a postura dos Lizards.

Explicar às crianças, na língua materna, o significado da frase.



7.º Entrada

Antes de virar a página, tentar que a turma adivinhe o que vai acontecer (What happen, after? Let's check! Blow to turn the page!).

8.º Entrada

Usar expressão triste para ler: The Blue Ball was all alone e uma expressão expectante para Then one day...

9.º Entrada -: Usando expressão intrigada e tom de voz baixo, a little Green Lizard and a little Red Rectangle climbed over the Wall. E, num tom mais alto, mas leve, Do you want to play?

10.º Entrada - Utilizar o mesmo tom leve e divertido, gesticulando como se estivesse a brincar. Uma ideia para esta entrada é dizer a frase num tom ritmado, quase cantado, de modo a mostrar alegria: So beyond the Wall they played... and played... and played... and played... and became best friends. Weee!

11.º Entrada - usar um tom de indignação e revolta, para todas as frases.

So beyond the wall they played...

played..

and played...

and became...

st friends.





2.ª Leitura

Elementos a considerar

Como referido anteriormente, estas são apenas sugestões. Deve haver sempre espaço para a criatividade e para a originalidade.

O reforço positivo é bastante importante, pelo que devemos sempre proporcionar espaço para que as crianças se sintam à vontade para participar e exprimir as suas ideias, mesmo que seja na língua materna. A/o docente, deverá traduzir, sempre que necessário.

1.ª à 4.ª Entrada – Apresentar as personagens, aproveitando para rever as cores: What colour is this? How does Red/ Green make you feel? See the Green Lizards? Look at their faces. How are they feeling?

5.ª Entrada – Apresentar a Blue Ball que surge apenas agora. How does Blue make you feel? Look at Lizards' faces, now! How are they feeling?

6.ª Entrada – Utilizando um tom e expressão bastante agressivos, dizer: YOU DO NOT BELONG HERE! Como será que A Blue Ball se sente? How do you think the Blue Ball is feeling?

7.ª Entrada – Chamar a atenção como Lagartos Verdes e Retângulos Vermelhos se unem para construir uma parede e isolar a Bola Azul. All together, they built a Wall to keep it out.

8.ª Entrada – Lembram-se o que este pequeno Lagarto Verde e o pequeno Retângulo Vermelho vão fazer? Can you remember what little Green Lizard and little Red Rectangle are going to do?

Ouvir, entusiasticamente, as respostas e recapitular: "YES!!! They are going to ask the Blue Ball if it wants to play!

9.ª Entrada – Perguntar; "E qual foi a resposta, lembram-se?" (And reminder the answer? The Blue Ball said.... Yes, that's right, Yes!)

10.ª Entrada – Como será que se sentem agora? (Oh look, how are they feeling, now?)

11.ª Entrada – Porque é que acham que alguns Lagartos Verdes e alguns Retângulos Vermelhos não gostaram da amizade deles? (Why do you think some of the Green Lizards and Red Rectangles didn't like their friendship?)

12.ª, 13.ª, 14.ª e 15.ª Entradas – Mas vemos aqui que há outros que se querem juntar. E todos se juntaram à brincadeira. O que será que vai acontecer, lembram-se? Sim, derrubaram o Muro!(But there are others that wanted to play too! And everyone joined in the fun! What happens next? Do you remember? YES, the wall was smashed!)

16.ª e 17.ª Entradas – Perguntar:

Quantas formas conseguem encontrar? (How many shapes can you find?)

Quantas cores conseguem encontrar? (How many colours can you find?)

Qual é a moral da história (What message does the picturebook teach us?)?

My Shape ratings

Distribuir um Post it por cada criança e pedir que desenhem uma forma à sua escolha, com uma cara que pode ser feliz, neutra, ou triste, para expressar a sua avaliação da história.

Enquanto isso, a/o docente, deverá colocar no quadro, uma cartolina com o título do picturebook e por baixo deverá desenhar três colunas: I loved it. | It was ok. | I didn't like it. Quando tiverem terminado, uma por uma, as crianças levantam-se, explicam a sua opinião e colam o Post it na devida coluna.

3.ª Fase - Pós-Leitura

Tarefa final (Avaliação): Show & Tell

A/o docente explica que vão trabalhar em pares e distribui folhas A3 pelos diferentes grupos.

Como tarefa final, cada grupo terá de refletir acerca do que aprendeu com o picturebook *Green Lizards Red Rectangles and the Blue Ball*, enunciar e escrever, na folha A3, aspetos/palavras que tenham aprendido.

Terão também de fazer um desenho que ilustre cada aspeto enunciado, cada palavra/frase, utilizando as cores, as formas e os tamanhos que lhes estão adjacentes. Para construir estas palavras/frases poderão recorrer aos flashcards e respetivos wordcards, que a professora disporá no quadro branco.

No final, os alunos apresentam o seu poster e a/o docente avalia o trabalho desenvolvido valorizando e estimulando a aprendizagem, através de emoji. Todos os trabalhos serão afixados na parede.



Anexo 7 - Bully – segunda brochura do projeto de intervenção

GUIÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA

para a exploração de

Bully

Laura Vaccaro Seeger
(Roaring Brook Press, 2013)



Cristina Ruivo
2023

Resumo

Bully, através de uma capa vermelha, como se nos quisesse alertar para um perigo, dá-nos a conhecer a personagem Bully, um pequeno touro que é maltratado pelos touros maiores. Ao passear pela quinta, vai encontrando vários animais que lhe perguntam se quer brincar. Bully, responde da única forma que sabe, a forma como sempre lhe responderam e como foi ensinado: agressivamente. Da sua parte, não há palavras agradáveis. A partir daqui, há um jogo duplo: se por um lado podem ser interpretadas como meras constatações de nomes, por outro, os nomes, verbalizados de forma agressiva, tornam-se insultos. O primeiro a tentar a sua sorte é o coelho que, perante o NO! de Bully, foge aterrorizado. É possível perceber a tartaruga a refugiar-se na sua carapaça. E é na entrada 3 que tem início a sessão de insultos. Claro que sabemos que um animal amarelado, tamanho médio, com penas e um bico é designado por galinha, mas, quando se grita GALINHA (CHICKEN!), a conotação já é depreciativa.

E assim, vai de insulto em insulto (Slow poke para a tartaruga, Pig para o porco, Buzz off para a abelha, You stink!, para a doninha.

Até que aparece um bode. Então, o touro Bully, vocifera: Butt out!

O bode não cede e olha o touro nos olhos e retorque e chama-lhe Bully!, uma e outra vez, sem receios. Eis senão quando, o pequeno touro cai em si e percebe que a sua atitude estava totalmente errada e teria de mudar para não fazer aos outros, o que já lhe tinham feito a si.

Nesta altura, o Bully que já tinha um tamanho tão grande que já mal cabia nas folhas, começa às voltas, tal e qual um balão a esvaziar, regressa ao seu tamanho normal e, cheio de remorsos, de lágrima no olho, pede desculpa aos outros animais. Ai, pergunta, Wanna play?

Ao virar a página, terminamos com a atitude sublime dos animais mais pequenos, que respondem Okay.

Bully, é um picturebook simples, de poucas palavras (vinte e duas, para sermos exatas), mas com uma ilustração magnificamente eficaz, especialmente se a intenção for alargar o léxico, promover a comunicação oral e, de uma forma transversal, abordar a Educação para a Cidadania, em inglês.

Trata-se de um livro ilustrado que veicula uma abordagem literal, em que a compreensão está facilitada, assim como, a inferência do tema que se revela através dos elementos explícitos da capa: um touro de expressão furiosa, em cima do título Bully, no meio de um vermelho imponente.

Todos estes elementos, do paratexto, transmitem uma percepção quase imediata da uma narrativa a produzir.

Objetivos Gerais

- Aumentar o léxico da língua inglesa;
- Desenvolver a comunicação oral;
- Desenvolver as competências de leitura e escrita;
- Compreender e aplicar conceitos como a empatia;
- Compreender e respeitar a diferença;
- Explorar as emoções que têm ligação direta com a mudança e a incerteza;
- Inferir emoções e sentimentos através da entoação, durante a leitura.

Objetivos Linguísticos

- Promover a compreensão leitora através da leitura de imagens;
- Usar lexical chunks ou frases que contenham: adjectives, determiners (my), personal pronouns, the verb to be, question words: how, what, where; Prepositions of place (on, in, under);
- Aumentar o léxico relacionado com as emoções;

Compreensão oral

- Perceber a globalidade da história, durante a primeira leitura;
- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna;
- Fazer inferências acerca da temática - emoções, através do tom de voz e da expressão facial da docente;
- Acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual.

Compreensão escrita

- Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens (colours, red, green, blue, yellow. Shapes: circle, square, rectangle, star, heart, triangle, diamond, oval, hexagon).
- Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido (This is a red rectangle. This is a green lizard. This is a blue ball.)
- Desenvolver a literacia conhecendo o alfabeto em inglês.
- Fazer exercícios de leitura (silenciosa/em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes.

Competência Intercultural

- Reconhecer realidades interculturais distintas;
- Sensibilizar para a identidade e diversidade (ter consciência de si e dos outros, ter consciência das semelhanças e diferenças entre as pessoas);
- Perceber e aceitar a diferença.

Competência estratégica (Pensamento crítico)**Competência Comunicativa****Leitura**

- Prever o enredo com base nos elementos peritextuais (I think... / Maybe he is feeling...);
- Mostrar conhecimento global da história, através da primeira leitura e de respostas a questões;
- Mostrar conhecimento detalhado da história, após a segunda leitura e de respostas a questões.

Interação escrita

- Escrever frases simples com os conteúdos.

Interação oral

- Fazer previsões através de brainstorming, acerca do que irá acontecer na história;
- Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais (What's your favourite animal? / Is Bully angry?).
- Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais (My favourite animal is... / Yes, he is. / No, he isn't. think he is feeling...)
- Fazer breves apresentações acerca da temática.

- Especular sobre os aspetos paratextuais;
- Refletir o porquê da narrativa;
- Expressar, de forma simples, o que não compreende.
- Preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral, muito simples, como forma de promover a confiança;
- Perceber e aceitar a diferença.
- Planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo.
- Valorizar o uso da língua inglesa como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula.
- Usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro.

Descritores PASEO

- (A) linguagem e textos;
- (B) informação e comunicação;
- (C) raciocínio;
- (D) pensamento crítico;
- (I) saber científico;
- (J) consciência.

Áreas curriculares envolvidas

Inglês
Estudo do meio
Educação para a
Cidadania
Expressão Plástica

Vocabulário

Tentar prever a história: (I think... Maybe...)
Emoções e sentimentos (Emotions and feelings: lonely, angry, sad, excluded, happy, eager, surprised).
Animais (animals: bull, rabbit, tortoise, chicken, pig, bee, skunk, goat.)
Tamanho (Size: big, medium-sized, small, tiny)
Cores: (Colours: black, blue, brown, green, grey, orange, pink, purple, red, white, yellow.)

Recursos

Picturebook, projetor, computador, internet, quadro branco e canetas, flashcards (com emoções e sentimentos), word cards (com emoções e sentimentos), folhas A3 para o poster, lápis e canetas para colorir, tesouras, cola, Post it, cartolinas.

Duração

Cada fase está planeada para uma sessão de 45 minutos, prevendo-se 3 sessões.

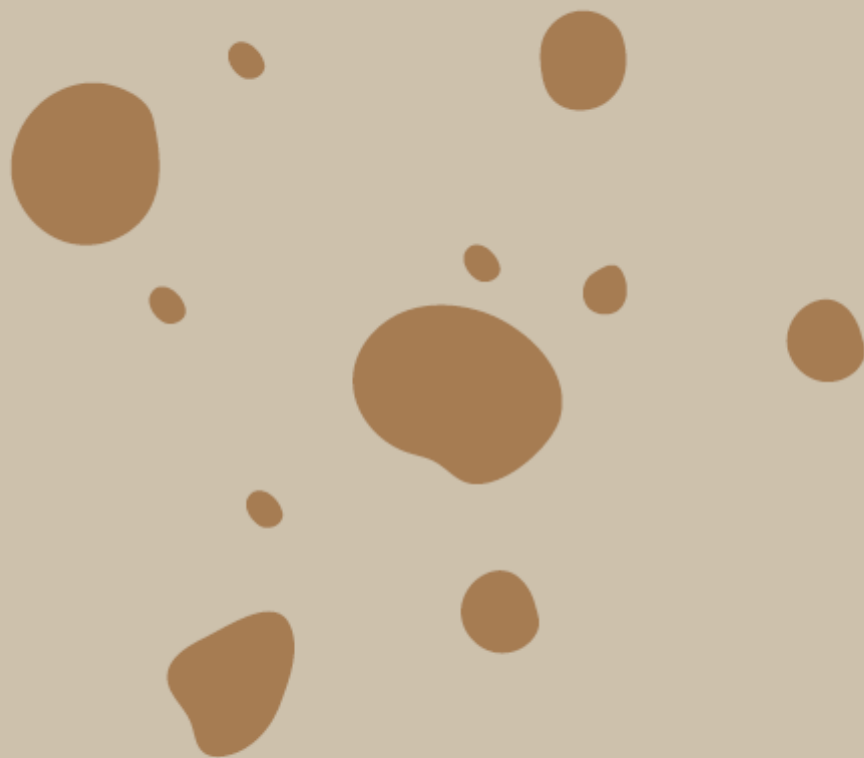
Público-alvo

3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.ª Fase - Pré-leitura

Elementos a considerar

- Sugerem-se algumas ideias para trabalhar a leitura deste picturebook. Como é lógico, deverá ser estimulada a criatividade e o pensamento crítico que, darão lugar a outras interpretações.
- As crianças têm o conhecimento de conteúdos como os animais e animais de estimação (animals and pets), tamanhos (sizes), cores (colours) e emoções/sentimentos (emotions/feelings), anteriormente.
- As crianças estão habituadas a momentos de leitura e já existe uma rotina estabelecida.



1.ª Fase - Pré-leitura

Atividades

Emotions memory game

Damos início ao trabalho deste picturebook com o jogo da memória.

Para tal, são necessários seis cartões, com a cara da personagem principal deste álbum ilustrado, Bully, com diferentes expressões que revelam as emoções escritas na parte inferior do cartão (angry, sad, excluded, happy, eager, surprised).

Como os cartões são duplicados, o/a docente chama, aleatoriamente, doze crianças, por quem os distribui. As crianças devem ficar de pé, de frente para os colegas, segurando o cartão nas suas mãos, sem o mostrar.

Depois, o resto da turma chama pelo nome de um colega e pergunta, como no exemplo:

Criança 1: X, How do you feel?

Criança X: I feel angry.

Criança 2: Y, How do you feel?

Criança Y: I feel happy.

As crianças, que têm os cartões, devem responder oralmente, mas também devem utilizar a mímica, para que os colegas percebam.

Quando ambas as crianças sentirem o mesmo, dizem: We feel ... , completando com a emoção em comum e podem sentar-se nos lugares. Caso tenham emoções diferentes, permanecem na frente dos colegas, até que alguém os consiga emparelhar.

Seguidamente, a professora revela o picturebook Bully, que também poderá ser projetado na tela. (Now, It's story time!).

Com a capa na mão, assegurando-se que todos veem, pergunta: What can you see? Who can you see? What colour is the front cover? How is he feeling? What do you think might happen in this picturebook?

Surge um brainstorming que se vai registando no quadro branco, para que, mais tarde, se possa efetuar uma análise crítica.

Ainda com o livro visível a todos, a docente, acompanhando com o dedo, deverá enunciar o título do livro, Bully, acrescentando que Laura Vaccaro Seeger é a sua autora e ilustradora.

Muito provavelmente, as crianças associarão, livremente, o título do picturebook, Bully, ao animal, mas também à ação, caso contrário, o docente deverá proporcionar essa associação. Aliás, ao longo de todo o livro, a autora joga com as palavras e o seu sentido.

2.ª Fase - Leitura

Elementos a considerar

Após a rotina para o início da atividade, começa-se a construção da história, sendo necessário certificar que toda a turma consegue ver bem o picturebook e que a/o docente consegue estabelecer contacto visual com todos.

1.ª Leitura

Na primeira leitura, é necessário que se seja o mais expressivo possível, tanto a nível de expressão corporal como facial, alterando o tom de voz e dramatizando os pontos essenciais. Consideramos, também, essencial uma estratégia dinâmica que potencie questões relacionadas com a ilustração, de modo a criar um maior envolvimento e motivação.



Prólogo – Nas primeiras páginas, vemos um touro grande com uma cara consternada. Quem serão estes dois touros? O que sentirão? Como se sentirá o touro mais pequeno? (Who are these two bulls? How do they feel? How does the little bull feel?)

Nesta abordagem, será convincente a utilização de um tom de voz forte, ofensivo e uma expressão enfurecida ao pronunciar: - GO AWAY!



Página do título – As próximas páginas expressam o título bem destacado, escrito a vermelho e chamativo, ... a contrastar com o ar tristonho do pequeno touro.

Indagar se a turma tem pena deste pequeno touro (Do you feel sorry for him?)

2.ª Fase - Leitura



1.ª Entrada

São apresentadas novas personagens, a tartaruga (tortoise), a galinha (chicken) e o coelho (rabbit), que perguntam ao touro Wanna play?. (modificar a voz, talvez, uma voz meiga, mais digna de um animal pequeno.)



2.ª Entrada

Utilizar voz e expressão forte e agressiva para a resposta do Bully: NO!
Pedir para prestarem atenção aos animais presentes na ilustração.



3.ª Entrada

Utilizar, novamente, uma voz e expressão forte, agressiva para fazer notar da personificação dos insultos do Bully: Chicken!

2.ª Fase - Leitura



4.ª Entrada

Repetir a voz e expressão fortes e agressivas na personificação dos insultos do Bully: Slow poke!

Explicar, na língua materna, que não é uma expressão utilizada não é muito simpática para se nomear alguém que é lento.



5.ª Entrada

Levantar o tom de voz, assumir uma postura zangada para simbolizar os insultos do Bully: Pig!

Explicar que, tal como em português, em inglês, chamar alguém de porco, tem uma conotação negativa, apesar de sabermos que há um animal que é designado pelo mesmo nome.

Mediar a interpretação da imagem, nomeadamente, pedir que atentem ao tamanho do Bully. (Look how big Bully is...!)

2.ª Fase - Leitura



6.ª Entrada

Utilizar voz e expressão forte e agressiva para personificar os insultos do Bully: BUZZ OFF!

Explicar, na língua materna, a expressão que é bastante desagradável e o jogo de palavras utilizado. (What's this? It's a bee, very good! What's the sound they make? The bees buzz!)



7.ª Entrada

Usando expressão furiosa, num tom muito agressivo, dizer, YOU STINK!

Utilizar a língua materna para explicar a expressão e que, também aqui há um jogo de palavras; apesar de se tratar de uma doninha e sabermos que as doninhas cheiram mal quando se sentem ameaçadas, não é nada simpático dizer a alguém que cheira mal.

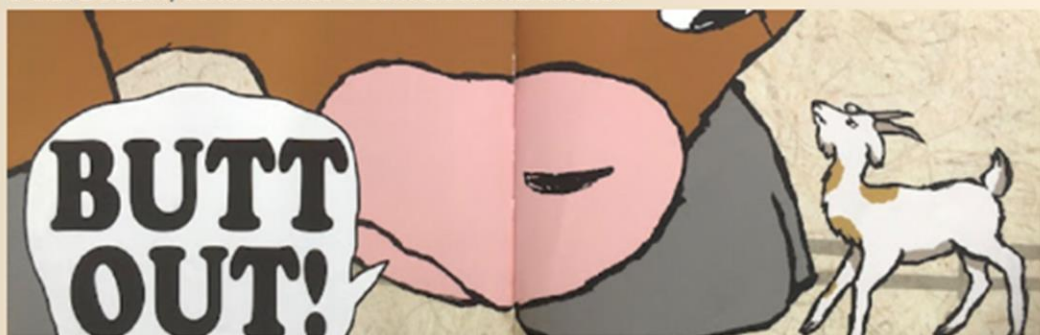
Chamar a atenção para o bode e para o facto de não parecer transtornado com o Bully. (Oh look, What's this? It's a goat! How is the goat feeling? Let's find out... Let's turn the page!)

2.ª Fase - Leitura



8.ª Entrada

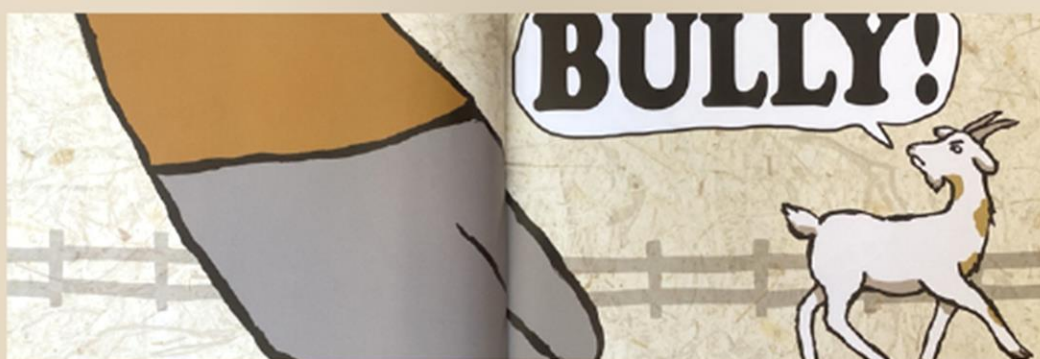
É aqui que a história sofre uma reviravolta e o bode, cheio de confiança, enfrenta o touro e diz: BULLY!, confrontando-o com a sua má atitude.



9.ª Entrada

Mas o Bully não cede e ainda ameaça: BUTT OUT.

Utilizando a língua materna, clarificar a expressão que é uma forma pouco agradável para dizer a alguém para se meter na sua vida.



10.ª Entrada

No entanto, o bode não desiste e replica, de forma assertiva: BULLY!.

2.ª Fase - Leitura



11.ª Entrada

Inesperadamente, o touro cai em si e interroga-se: Bully?

Perguntar às crianças o que será que o Bully está a pensar? (What's Bully thinking about?)

Apontar no quadro branco as hipóteses levantadas pelas crianças.



12.ª Entrada

Estimular a participação da turma: O que está a acontecer? Parece um balão a esvaziar.

(What's happening? It looks like Bully is a balloon deflating...!)



13.ª Entrada

Com uma expressão triste e arrependida, dizer: Sorry....

Pedir que reparem nos olhos dele, está a chorar! (Look, he is crying!) Perguntar porque está ele a pedir desculpa? (Why is he apologising?)

2.ª Fase - Leitura



14.ª Entrada

Com uma expressão triste e arrependida, dizer: Wanna play?....

Tentar saber o que faria a turma. (Would you want to play with this bull? What would you do?)



15.ª Entrada

As últimas páginas mostram os animais a caminhar todos juntos, para brincar, mostrando que o perdão é sempre a solução.

Elementos a considerar

- Como referido anteriormente, estas são apenas sugestões. Deve haver sempre espaço para o sentido crítico, criatividade e originalidade.
- O reforço positivo é bastante importante, pelo que devemos sempre proporcionar espaço para que as crianças se sintam à vontade para participar e exprimir as suas ideias, mesmo que seja na língua materna. A/o docente, deverá traduzir, sempre que necessário.

Começamos por chamar a atenção para o facto de haver um elo de ligação ao longo de todo o picturebook. Ao abrir o livro, as primeiras páginas são uma espécie de papel tosco, feito à mão. Depois, ao folhear o livro, reparamos que todo o seu fundo é feito deste mesmo papel. E se voltarmos à capa, verificaremos que também as letras do título são preenchidas com este padrão.

Prólogo

Estas primeiras páginas são essenciais no desenvolvimento da narrativa, normalmente, uma criança que sofre de bullying em casa, torna-se um bully na escola...

Estas páginas fornecem muita margem para trabalhar a questão do bullying, e convém que assim seja pois, tal como a autora sugere, o facto da criança perceber o motivo pelo qual o colega faz bullying, pode ser empoderador.

Página do título

Estabelecer o paralelismo entre o cenário, uma cerca, como se estivesse a proteger um animal feroz. A dimensão das letras do título, a vermelho, como se estivessem a alertar para um perigo, em oposição ao touro, de expressão triste e cabisbaixa. Por que está triste, o Bully? (Why is Bully so sad?)

Elementos a considerar

- Como referido anteriormente, estas são apenas sugestões. Deve haver sempre espaço para o sentido crítico, criatividade e originalidade.
- O reforço positivo é bastante importante, pelo que devemos sempre proporcionar espaço para que as crianças se sintam à vontade para participar e exprimir as suas ideias, mesmo que seja na língua materna. A/o docente, deverá traduzir, sempre que necessário.

Começamos por chamar a atenção para o facto de haver um elo de ligação ao longo de todo o picturebook. Ao abrir o livro, as primeiras páginas são uma espécie de papel tosco, feito à mão. Depois, ao folhear o livro, reparamos que todo o seu fundo é feito deste mesmo papel. E se voltarmos à capa, verificaremos que também as letras do título são preenchidas com este padrão.

Prólogo

Estas primeiras páginas são essenciais no desenvolvimento da narrativa, normalmente, uma criança que sofre de bullying em casa, torna-se um bully na escola...

Estas páginas fornecem muita margem para trabalhar a questão do bullying, e convém que assim seja pois, tal como a autora sugere, o facto da criança perceber o motivo pelo qual o colega faz bullying, pode ser empoderador.

Página do título

Estabelecer o paralelismo entre o cenário, uma cerca, como se estivesse a proteger um animal feroz. A dimensão das letras do título, a vermelho, como se estivessem a alertar para um perigo, em oposição ao touro, de expressão triste e cabisbaixa. Por que está triste, o Bully? (Why is Bully so sad?)

3.ª Fase - Pós-Leitura

Tarefa final (Avaliação)/ Final task Show & Tell

A docente esclarece que vão trabalhar em pares e distribui folhas A3 pelos diferentes grupos.

Na tarefa final, cada grupo terá de refletir acerca do que aprendeu com o picturebook Bully, e elaborar um poster anti-bullying. Para ilustrar, devem utilizar os animais da quinta (farm animals) e enunciar e escrever, na folha A3, uma regra que ajude na prevenção do bullying.

Podem construir estas palavras/frases na língua materna ou tentar escrever logo em inglês, tendo, em ambos os casos a ajuda da professora.

No final, os alunos apresentam o seu poster à turma e a docente avalia o trabalho desenvolvido valorizando e estimulando a aprendizagem, através de emoji.

Todos os trabalhos serão afixados na parede da sala.