

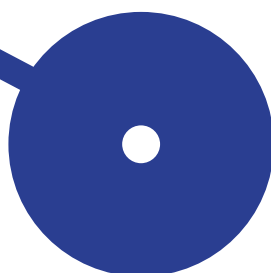
M

MESTRADO  
EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# A abordagem multissensorial no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: o uso da gamificação

Catarina dos Santos Pinto

03/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina dos Santos Pinto

**A abordagem multissensorial no ensino de inglês do 1º Ciclo do  
Ensino Básico: o uso da gamificação**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, março de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina dos Santos Pinto

**A abordagem multissensorial no ensino de inglês do 1º Ciclo do  
Ensino Básico: o uso da gamificação**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, março de 2022

## AGRADECIMENTOS

Existe um provérbio que relata o conjunto de forças e sacrifícios que determinado grupo de pessoas faz em nome de alguém, para que esse alguém possa crescer num ambiente seguro e saudável. “It takes a village... (to raise a child)”. Durante um percurso deste tamanho, conta-se inevitavelmente e naturalmente com esse grupo de pessoas. Pessoas que se posicionam inteiramente como um apoio incondicional. Sendo assim, faz todo o sentido que este relatório tenha um espaço especial para estas pessoas especiais. Agradeço, primeiramente, aos meus amigos que me têm vindo a acompanhar durante estes anos e que inclusive partilharam muitas destas experiências comigo. À incrível Rita, Dina, Cláudia e Beatriz, obrigada pelas conversas, desabafos, troca de ideias e sobretudo, amizade a todas as horas.

Aos meus pais e irmão, que sempre me apoiaram e me ouviram horas a fio, que me ajudavam a preparar vários recursos, que me amparavam quando todos as inconveniências alteravam os meus planos, e que reanimavam sempre o meu ânimo; Aos incansáveis professores que me têm vindo a acompanhar e me guiaram ao longo destes anos todos, que foram sempre além das expectativas e nunca desistiram: Obrigado.

À minha pessoa (e incrível namorado), que aguentava inúmeros minutos a ouvir músicas didáticas e que mesmo assim preferia ter-me ao seu lado do que sequer noutra divisão da casa. Obrigada pelo amor, confiança e paz que me dás. Obrigada por estares sempre aqui para mim e obrigada por me presentear com duas cadelas que, tal como tu, me alentam todos os dias.

À minha parceira de estágio (e fantástica amiga Adelaide), que não bastava partilhar comigo uma vida inteira de momentos e desafios, tinha de partilhar família também. Obrigada por seres o apoio incondicional de todas as horas e momentos. Sem ti não teria sido o mesmo.

Às duas pessoas que mais me acompanharam e guiaram neste percurso, um grande obrigado pelo exemplo e apoio incondicional. À imparável e exemplar Professora Rosa Azevedo, que espalha a sua essência por todos os que passam e partilhou de livre vontade muita da sua

sabedoria com as suas orientandas; Ao incansável e incrível Professor Doutor Mário Cruz, a quem eu nunca vou conseguir agradecer por tudo o que me tem vindo a ensinar e que me tem vindo a acompanhar durante estes cinco anos, apoiando-me constantemente e puxando-me a ser uma pessoa e professora melhor.

Finalmente, um grande agradecimento ao Agrupamento e a todos os seus docentes, que tão bem nos acolheram e ajudaram todos os dias a evoluir. Obrigada pela paciência, ternura, atenção e confiança depositada em nós. Às turmas que nos acompanharam, um obrigado por nos acolherem de uma maneira tão especial. Obrigado por nos incentivarem, mimarem, transformarem e acima de tudo, obrigada por nos ensinarem e deixarem ser ensinados.

## RESUMO

O ensino de inglês no 1º Ciclo de Ensino Básico requer dedicação, motivação e interesse por parte dos docentes e alunos. Pela atenção à idade dos alunos e às suas necessidades individuais, requer também atividades mais lúdicas e/ou que apelem mais aos seus interesses. Partindo da pedagogia de uma abordagem comunicativa experiencial de Fernández-Corbacho (2014) aliada à gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015; Fortunato, 2017; entre outros...), procurou-se com este projeto mostrar a importância destes conceitos dentro da sala de aula de ensino de inglês.

Este projeto teve como objetivo: a) analisar se e de que maneiras poderá ser levada a cabo uma pedagogia multissensorial, interativa, significativa e também inclusiva no processo de ensino e aprendizagem do 1º CEB; b) analisar o papel da gamificação no âmbito de consecução de práticas baseadas numa pedagogia multissensorial; c) verificar os impactos do uso de uma abordagem multissensorial no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no 1ºCiclo do Ensino Básico, no que diz respeito a desenvolvimento de competências, interesse e motivação.

O presente estudo é um estudo de natureza etnográfica e com contornos de investigação-ação (Mattos, 2011) e decorreu num Agrupamento do Grande Porto, com alunos do 4º ano. Os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados (focus group, trabalhos/projetos desenvolvidos pelos alunos, notas de campo, entre outros) são positivos e parecem mostrar que os dois conceitos aqui abordados apresentam uma contribuição para a aprendizagem de uma língua estrangeira, quando aplicado a alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico.

**Palavras-chave:** Abordagem multissensorial; Enfoque Comunicativo Experiencial; Gamificação; Ensino de Inglês 1º CEB.

## **ABSTRACT**

Teaching Primary English requires dedication, motivation and interest from both teachers and students. Due to the needed attention towards the age of the students and their individual needs, it also requires more playful activities and/or activities that appeal more to their interests. Based on the pedagogy of an Experiential Communicative Approach by Fernández-Corbacho (2014) combined with gamification (Foncubierta & Rodríguez, 2015; Fortunato, 2017; among others...), this project sought to show the importance of these concepts within the English teaching classroom.

This project aimed to: a) analyse if and in which ways could a multisensory, interactive, meaningful and also inclusive pedagogy be carried out in the teaching and learning process within the Primary English teaching; b) analyse the role of gamification in the scope of achieving practices based on a multisensory pedagogy; c) verify the impacts of the use of a multisensory approach in the scope of the teaching and learning process of English as a foreign language, with regard to the development of competences, interests and motivation.

This is an ethnographic study with action-research outlines (Mattos, 2011) and took place at a school in Grande Porto, with a group of 4th grade students. The results obtained through different data collection tools (focus groups, worksheets/projects developed by pupils, field notes, among others) are positive and seem to show that the two concepts addressed here have a contribution to foreign language learning when applied in Primary English teaching context.

**Keywords:** Multisensory Approach; Experiential Communicative Approach; Gamification; Primary English.

# ÍNDICE

## PARTE I – O multissensorial e a gamificação no ensino de Inglês

1.	O ENFOQUE COMUNICATIVO EXPERIENCIAL E O ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB.....	4
1.1.	A ABORDAGEM EXPERIENCIAL.....	4
1.2.	O ENFOQUE EXPERIENCIAL E A ABORDAGEM MULTISENSORIAL.....	6
1.3.	NA SALA DE AULA.....	7
1.4.	O JOGO VS GAMIFICAÇÃO.....	14
1.5.	A MOTIVAÇÃO E O REFORÇO.....	15
1.6.	A GAMIFICAÇÃO E OS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE.....	17
2.	O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM MULTISENSORIAL E GAMIFICADA.....	21
2.1.	AS 21ST CENTURY SKILLS.....	22

## PARTE II – O projeto de investigação

1.	DESIGN DO ESTUDO.....	26
1.1.	OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	26
1.2.	METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	27
1.3.	MEIOS E RECURSOS.....	28
1.4.	CALENDARIZAÇÃO.....	28
1.5.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	29
2.	ANÁLISE DE DADOS.....	33
2.1.	ANÁLISE DO MANUAL DE ENSINO EM FUNÇÃO DE EVIDÊNCIAS RELACIONADAS COM A GAMIFICAÇÃO E ABORDAGENS MULTISENSORIAIS.....	33
2.2.	ANÁLISE DOCUMENTAL: PLANIFICAÇÕES E RECURSOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM MULTISENSORIAL.....	38
2.2.1	UNIT - LET'S PROTECT THE PLANET.....	41
2.2.2	CHRISTMAS STOCKING.....	46
2.2.3	DESAFIOS.....	49
2.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO FOCUS GROUP E CLASSIFICAÇÕES FINAIS.....	49

BIBLIOGRAFIA .....	61
ANEXOS .....	65
ANEXO A – UNIT PLAN “LET’S PROTECT THE PLANET” .....	66
ANEXO B – UNIT PLAN – CHRISTMAS TIME.....	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner .....	8
Figura 2 -Bingo game .....	13
Figura 3 - Bingo card .....	13
Figura 4 - Sorting the days of the week and months of the year .....	13
Figura 5 -Christmas Stocking Score Board .....	14
Figura 6 - Christmas Stocking .....	14
Figura 7 -Octalysis Framework de Chou ( <a href="https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/">https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/</a> ) .....	20
Figura 8 -The 21st Century Skills.....	23
Figura 9 - Macro-skills .....	34
Figura 10 - Sensory bag .....	40
Figura 11 - Sensory bin .....	40
Figura 12 - Christmas Stocking .....	40
Figura 13 - Apresentação e discussão sobre a Sina .....	41
Figura 14 - Sensory bags (Estação nº1) .....	42
Figura 15 - Recycling bins e respetivos cartões impressos .....	43
Figura 16 – Ecoponto (Estação nº2).....	43
Figura 17 - Happy and Sad Earth (Estação nº3).....	43
Figura 18 - Sensory bin (Estação nº4) .....	44
Figura 19 - School places (Scavanger hunt).....	46
Figura 20 - Christmas Stocking .....	47
Figura 21 - Christmas Stocking .....	47
Figura 22 - Christmas Stocking .....	48
Figura 23 - Christmas Stocking .....	48
Figura 24 - Bingo game.....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fases do projeto de investigação .....	28
Tabela 2 - Projeto Educativo.....	30
Tabela 3 - Análise Síntese Manuais.....	37
Tabela 4 - Formas sociais descritas nas planificações .....	39
Tabela 5 - Questões colocadas durante o Focus Group .....	54

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Reading & Writing tests (1 e 2).....	51
Gráfico 2 - Classificações Listening test .....	52
Gráfico 3 - Classificações Reading and Writing teste 1.....	53

## **SIGLAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESE – Escola Superior de Educação

## INTRODUÇÃO

Este relatório enquadra-se num estudo centrado na importância de dois conceitos cada vez mais abrangidos pelos docentes do ensino de inglês no 1º CEB. Por ser um ciclo de estudos que requer uma atenção distinta às necessidades individuais dos alunos, requer atividades com foco numa pedagogia também ela distinta. Assim, parece-nos importante que haja uma pedagogia de uma abordagem comunicativa experiencial de Fernández-Corbacho (2014) aliada à gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015; Fortunato, 2017; entre outros...).

Deste modo, foi proposto um conjunto de questões e objetivos a serem respondidos e cumpridos ao longo deste percurso. Assim, este relatório apresenta-se dividido em duas partes. Na primeira parte, está descrito um conjunto de dados, estudos e análises de textos que melhor contextualiza teoricamente estes temas. É dentro desta parte que se aprofunda primeiramente o enfoque comunicativo experiencial e a abordagem multissensorial, em situação de sala de aula; a gamificação nos primeiros anos de escolaridade e os seus contributos para a aprendizagem e, por fim, o desenvolvimento de competências, através deste tipo de abordagens, nomeadamente as *21st Century Skills*.

Com um apoio fidedigno que encontramos no enquadramento teórico, é-nos possível avançar para a Parte II do presente relatório. É aqui que, inicialmente, apresentamos o nosso design empírico, ou seja, o conjunto de questões e objetivos, em conjunto com as metodologias de investigação, os meios e recursos usados, assim como a calendarização e a caracterização do contexto socioeducativo.

Posteriormente, faremos a análise de dados obtidos ao longo deste estudo, desde a análise de manuais tendo em conta os conceitos aqui abrangidos, as planificações e recursos mobilizados durante o estudo e as respetivas sessões, explorando mais a fundo algumas das planificações/recursos e/ou atividades; e também a análise de classificações e *focus group* realizado.

Culminando numa tentativa de resposta às questões de investigação, as considerações finais configuram-se como a parte mais reflexiva sobre o estudo e o seu percurso,

apresentando os aspetos que consideravelmente foram positivos, os que necessitavam de mais trabalho e também algum possível constrangimento, que nos guiará numa possível continuação do estudo.

# **PARTE I – O MULTISSENSORIAL E A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS**

# 1. O ENFOQUE COMUNICATIVO EXPERIENCIAL E O ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB

Then finally, God resorted to something unprecedented., and “the Word became flesh and made his dwelling among us”. (John 1:14a), and from then on, God’s people were able to work in terms of not just a thoroughly explained written document, but in terms of “that...which they had heard... seen with their eyes, and looked at, and their hands had touched.” (1 John 1:1 NIV) (Stevick, 2002, pp. 1-2)

Atualmente, cada vez mais pessoas parecem interessadas e dedicadas ao cristianismo. De facto, podemos afirmar com segurança que é agora o maior grupo religioso de todo o mundo. Suponho que Stevick estivesse certo. Talvez a forma como se conta uma história tenha um papel drástico sobre ela mesma e nos que a ouvem/recontam. Talvez fosse essa a intenção de Deus: “let the words, too, become flesh” (como diria Stevick) ou pelo menos, aquelas que parecem ser mais importantes ou pertinentes. Seja como for, parece ser importante conhecer ou viver uma história através da experiência, em vez de simplesmente a ler, conhecer ou ouvir. Se assim o é, pergunto-me se o mesmo acontecerá com a aprendizagem. Será que podemos aprender melhor se experienciarmos o que quer que seja que estamos a aprender? Tenciono, neste capítulo, explorar esta ideia, contrastando o que já foi até ao momento discutido em literatura. Iniciando o capítulo com a abordagem experimental, é tempo agora de explorar o seu significado, a sua eficácia e como o implementar na sala de aula e, talvez, no final deste mesmo capítulo, descobriremos que Stevick estivesse, de facto, certo.

## 1.1. A ABORDAGEM EXPERIENCIAL

Segundo Analí Fernandez-Corbacho (2014), a aprendizagem baseada no trabalho mecânico e abstrato, ou com escassa relação com o mundo real, costuma ser mais fraca e precível do que quando nos conectamos com a dimensão afetiva de nossos alunos, com a sua identidade, as suas experiências prévias, e as suas emoções. Daí defender que, para que tais aspetos negativos não aconteçam, há uma necessidade de uma perceção mais humana, por assim dizer, dos nossos alunos, tomando cada um como um ser individual.

Assim, o Enfoque Comunicativo Experiencial, segundo Corbacho (2014), trata-se de uma abordagem que tende a pôr os alunos (e, com isso, os seus interesses e afetividade) em primeiro lugar. Como tal, defende uma conexão entre a aprendizagem, a dimensão afetiva e as experiências vividas pelo/s aluno/s. Segundo Oliveira & Cruz (2018), isto significa que esta abordagem é baseada em experiências autênticas em que os alunos são capazes de as conectar com o mundo real. Recuando a 2002, Stevick realçava a importância do envolvimento pessoal naquilo que se aprende ou se ensina, defendendo que a aprendizagem será mais frutuosa se interagirmos com a mente do aprendiz, principalmente se tivéssemos em conta a dinâmica afetiva e não negligenciássemos as necessidades, propósitos, emoções ou sentimentos do aluno. Hirst veio, em 1975, fortalecer essa ideia quando define “ensinar” como “the process of attending to people’s needs, experiences and feelings, and making specific interventions to help them learn particular things” (as cited in Smith, 2018, p. ?). Assim, esta conexão e dinâmica afetiva deveria ser única e personalizada para cada aluno, já que cada aluno terá um conjunto de necessidades, propósitos, emoções e sentimentos diferentes um do outro e é exatamente isso que abre mãos ao uso de novos métodos de ensino e aprendizagem que, de facto, ponham o aluno em primeiro lugar, ouvindo e respondendo às suas necessidades, como afirma Stevick (2002, p. 6), “(...) everyone’s set of networks is in some ways different from everyone else’s. This uniqueness is one reason for using methods and materials that take learners’ specific needs into account, and that allow for learner input.”

Mediante o exposto e como irá ser explorado mais à frente, na segunda parte deste relatório, ao longo da realização do meu estágio no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, foi-me possível entender que o facto de que as necessidades, emoções e sentimentos estarem extremamente ligados com o que um aluno aprende, ou não, torna este tema ainda mais importante. Planear e executar uma planificação de aula sem nos preocuparmos com as necessidades do aluno é utópico, uma vez que são eles que verdadeiramente fazem a aula acontecer e nos permitem, como professores, melhorar e mudar as suas vidas através da aprendizagem.

No entanto, percebemos que não é estritamente necessária uma conexão personalizada entre professor-aluno. Em 1983, Wallerstein refletiu sobre a aprendizagem de

uma língua e da sua cultura e defendeu que esta surgia num contexto muito mais vasto do que apenas numa conexão isolada, por ter um uso tão social. Conforme é indicado por Knutson (2003, p. 62),

(...) it is rare that a language-learner learns in isolation; on the contrary, language use is social, requiring learners to adapt not only to a new code for expressing themselves, but also to become aware of new and different cultural expectations, social norms, and practices.

De acordo com Hirst (como citado por Smith, 2018, p. ?), o processo de ensinar deveria consagrar uma partilha das necessidades, experiências e sentimentos do outro e consequente consideração por essas. Por outras palavras, “teaching is only teaching ‘if people can take on what is taught.’ (...) teaching should involve setting out with the intention of someone learning something and considering people’s feelings, experiences and needs.” Não sendo uma conexão isolada e necessariamente personalizada, abre portas a uma discussão e reflexão saudável e necessária entre os alunos e professor sobre esses sentimentos, emoções e experiências. Sendo essa reflexão uma parte crucial da abordagem comunicativa experiencial, o professor passará a ser um “facilitador” que poderá questionar e facilitar a reflexão das atividades/experiências levadas a cabo dentro ou fora da sala de aula. Concordamos, pois, com Knutson (2003, p. 55 ), quando indica que:

*(...) experiential learning also requires teachers to take on a different role in the classroom than the traditional teacher-as-expert. In the classroom they become facilitators, guides, and helpers (...) A venue needs to be created for students to share their reflections and feelings about their experiences, both positive and negative, in a non-judgmental and open environment.*

## **1.2. O ENFOQUE EXPERIENCIAL E A ABORDAGEM MULTISENSORIAL**

Mediante o que aqui já foi dito, quiçá seja pertinente interligar o Enfoque Comunicativo Experiencial a uma abordagem ainda mais sensorial, ou seja, por outras palavras, multissensorial ou hipersensorial. Como irá ser explorado mais à frente, iremos entender que a potencialidade de tal abordagem tem cada vez mais ganhado mais terreno.

Em 1999, Moustafa defendia este método, apelidado por ele como “VAKT” (“visual-auditory-kinesthetic-tactile”), sendo uma abordagem mais aplicável ao mundo das crianças, no sentido em que os alunos, adultos ou crianças, seriam capazes de aprender melhor se eles próprios vissem, ouvissem ou tocassem nos materiais. A ideia aí definida era a de que estes alunos teriam um maior conhecimento (e mais eficaz) durante a aprendizagem da componente de escrita a partir de um processo de repetição, que consistia em que os alunos dissessem a palavra em voz alta, a escrevessem, a verificassem, a recalçassem, voltassem a escrevê-la de memória e a verificassem novamente (Murphy, 1997). Este método assegurava que a aprendizagem chegava aos alunos da maneira a que eles próprios se sentissem mais confortáveis. Já em 2000, após um maior estudo sobre a abordagem, Sparks (2000) defendia o uso desta abordagem de aprendizagem multissensorial na aprendizagem de uma língua estrangeira:

An MSL approach to teaching an FL emphasizes the direct and explicit teaching of the phonology/orthography (spelling–sound relationships), grammar (syntax) and morphology (meaning units) systems of the FL. The MSL approach includes the simultaneous use of students’ visual, auditory and tactile–kinesthetic skills. Students’ motor skills are engaged by pronouncing sounds and syllables and by writing on paper or on a blackboard. Generally, lessons are taught in both the native language and the FL, e.g. the teacher speaks in both Spanish and English (p.127)

Dr. Sereen Jubran afirmou mais tarde, em 2012, num artigo intitulado “Using multi-sensory approach for teaching english skills and its effect on students' achievement at jordanian schools” que haveria uma mais-valia sobre o uso desta abordagem em ensino de língua estrangeira, afirmando que atividades que contenham sentidos conseguem promover uma melhor compreensão da língua.

### **1.3. NA SALA DE AULA**

Como vimos no subtítulo anterior, o facto de que nenhum conjunto de vivências e experiências será igual de indivíduo para indivíduo, chama atenção para a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Por isso, García (2010) propôs algumas estratégias multissensoriais a realizar dentro da sala de aula.

- a) Em termos da competência linguística, propõe a narração, o *brainstorming* ou chuva de ideias e ainda um diário pessoal;

- b) Na competência lógico-matemática propõe exercícios de classificação e categorização
- c) Na competência viso-espacial propõe visualização (como um imaginário), vídeos/filmes/imagens, e o uso de cores em diversas maneiras;
- d) Na competência corporal e quinésica propõe roleplays, charadas e experiências táteis.
- e) Na competência musical propõe uso de melodias e ritmos e o uso de canções
- f) Na competência interpessoal propõe trabalhos de índole colaborativa
- g) Na competência intrapessoal propõe tomada de decisões e estabelecimento de metas e objetivos
- h) Na competência naturalista propõe exercícios de descrição e criação de interações de/em ambientes urbanos ou rurais (García, 2010; Cruz, 2012)

Figura 1 - A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner



Nota: adaptado de: <https://psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>

Segundo Knutson (2013), este enfoque na sala de aula de ESL (English as a Second Language) baseia-se na facilitação da aprendizagem quando existe uma cooperação e colaboração entre os alunos, o que, de acordo com Oliveira & Cruz (2018, p. 66) uma dimensão

colaborativa de aprendizagem “can be addressed within the diversity of stories, events, shared experiences and ideas”. Para além disso, Knutson defende a existência de fases durante a execução de um projeto/atividade dentro deste enfoque, fases estas criadas por Koenderman (como citado por Knutson, 2003, p.54) sendo elas: “exposure, participation, internalization, and dissemination”.

Na primeira fase, chamada “Exposure”, os alunos são incentivados a recorrer a experiências passadas ou a conhecimento prévio sobre o tema que está a ser abordado, e é um passo crucial, já que dá início à partilha de informação, conhecimento, emoções, experiências e cultura entre os alunos e conseqüentemente ajudará os alunos a entender os objetivos da atividade/projeto. Na segunda fase “Participation”, o momento da atividade (ou experiência) é o momento principal do uso da colaboração e de uma abordagem holística ao ensino de Inglês como uma segunda língua. De seguida, é na terceira fase, intitulada “Internalization”, que decorre o questionamento por parte do “facilitador”, com vista a chamar atenção aos sentimentos sentidos por parte dos alunos e incentivar a participação de todos. Como diz Knutson (2003, p. 57):

The internalization phase of a communicative-experiential syllabus is accomplished through skillful questioning on the part of the facilitator to help draw learners' attention to their own feelings and participation in the language-learning experience. This reflection on the experience seeks to involve the emotions and identity of the learner.

Por fim, na última fase apelidada de “Dissemination”, Kutson explica como sendo a ligação entre a experiência realizada dentro da sala de aula e o mundo real, fora da sala de aula. Sendo assim, o aluno conclui a atividade experiencial com uma noção clara das suas necessidades: “Thus the dissemination phase, the conclusion of an experiential activity, provides the student with a clear link to his or her real needs and goals and can be highly beneficial and motivational” (Knutson, 2003, p.59)

Segundo Betty McDonald (2020), alguns autores falam sobre algumas das situações que poderão ajudar a entender o uso deste enfoque:

Then Andresen, Boud and Cohen (2000) listed six defining characteristics of experiential learning which I believe are important to mention here, if only to fully comprehend the nature of experiential learning:

1. involvement of the whole person: intellect, feelings and senses

2. recognition and active use of all the learner's relevant life and learning experiences
3. continued reflection on earlier experiences in order to add or transform them into deeper understanding
4. deliberately designing learning events (structured activities)
5. facilitating the experiences through negotiation
6. assessing the learning outcomes.

Corbacho (2014) partilha uma citação pertinente de uma entrevista a David Brierly ao jornal "El País", datada de 2011: "La emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que siente, y eso se convierte en experiencia". Assim, faz ainda mais sentido quando Cruz (2012, p.28) afirma que:

(...) a aprendizagem multisensorial oferece ao aluno a possibilidade de interiorizar algo através da experiência. Ao ler como se faz um bolo de laranja não é tão produtivo como efetivamente conceber um. Ao fazer um bolo, a criança aprende quais os ingredientes que fazem parte da receita, tocando neles e cheirando-os. Aprende também a mexer o bolo, quanto tempo demora a cozer e ainda o seu cheiro assim que estiver pronto. Por último, também aprende ao que sabe.

Apesar de todas as definições que vimos aqui sobre este enfoque serem bastante semelhantes, Kolb (1984) acredita que a aprendizagem experiencial é uma abordagem holística que enfatiza as experiências, mas que também inclui como a cognição, fatores ambientais e as emoções influenciam o processo de aprendizagem. Na perspetiva de Kolb, este processo de aprendizagem também não se inicia necessariamente na experiência, mas sim a partir do que cada indivíduo escolhe, tendo em conta o seu modo de aprendizagem, ou seja, "because of our hereditary equipment, our particular past life experiences, and the demands of our environment, we develop a preferred way of choosing," (Kolb & Kolb, 1984, p.195).

Ao encontro da perspetiva de Kolb, salta a perspetiva de Corbacho (2014, p. 1) quando diz: "Las experiencias subjetivas del estudiante son esenciales, sus actitudes y sentimientos sobre su propio aprendizaje, la comparación que hace entre sus resultados y las expectativas que tiene." Corbacho (2014, p.2) defende ainda a perspetiva de Kolb, explicando que segundo ele, existem dois modos de adquirir a experiência: "a través de las sensaciones, de forma subjetiva o intuitiva, es lo que Kolb denomina "experiencia concreta"; o a través del pensamiento y la comprensión, es decir "conceptualización abstracta". Por isso, podemos referir que existem também duas formas de processar a informação: pela observação reflexiva

ou mediante ação, ao que Kolb dá o nome de “experimentação ativa”. Estas interações permitem a tal oportunidade de sentir, refletir atuar sobre a atividade, e assim se forma um processo em que a experiência inicial se transformou em algo novo e, conseqüentemente, algo significativo.

La interacción de estas dimensiones permite crear un marco de actuación en el aula para planificar o elaborar las tareas de clase; de forma que se creen oportunidades para sentir, reflexionar, formar conceptos y actuar. Se trata de un proceso cíclico al final del cual la experiencia inicial se ha transformado en algo nuevo; dando lugar a un aprendizaje significativo y duradero.

Ainda na linha de pensamento de Kolb, Corbacho (2014) defende que seria impossível deixar de lado os aspetos emocionais/afetivos dos nossos alunos, pelo que se o fizermos, mesmo que as atividades sejam o mais interativas possível, a aprendizagem não será realizada da melhor maneira e o aluno estará menos motivado e disposta a interagir. Como sinaliza Corbacho (2014, p.2), de facto, “no se pueden, portanto, dejar de lado los aspectos afectivos. Serán más difíciles de recordar para el alumno y estarán menos disponibles para la comunicación”. E, portanto, para que tal não aconteça, é necessário conectarmo-nos com as emoções dos alunos para podermos incentivar a sua curiosidade e atenção para o que queremos que aprendam (Corbacho, 2014). Como Corbacho (2014, p. 3) refere, “cuando se crea un ambiente de clase afectivo los aprendices se sienten parte de una comunidad, se involucran y cooperan con los compañeros aprendiendo unos de otros.”

Sabendo agora o verdadeiro significado de uma abordagem experiencial na aprendizagem, devo voltar a uma das citações iniciais do capítulo. De facto, Stevick (2002) propõe técnicas a mudar no ensino de línguas estrangeiras, algumas que aqui já referi. A primeira, que se pare de tentar agir na mente do aluno, mas sim aprender a interagir com ela, embora o autor saiba que é necessário paciência e pré-disposição por parte do docente; a segunda, que em vez de usarmos maioritariamente palavras, que trabalhássemos também com experiências ricas e multissensoriais, embora seja preciso trabalho, engenho e tempo; a terceira, que percebêssemos que a memória não funciona tão facilmente como alguns possam pensar e que é necessário separar a “holding memory” da “permanent memory” e que todas as nossas atividades devam ter uma só memória como objetivo, mas entende que para isso o professor tenha de ter um outro nível de pensamento; finalmente, propõe que a

aprendizagem seja centrada e movida a partir da dinâmica afetiva, mas sabe também que isso requer lidar com as necessidades, propósitos, emoções e sentimentos dos alunos, e que para muitos professores isso seja complicado.

Por fim, Stevick afirma que:

(...) “letting the words become flesh” also has implications when it comes to power relationships. The trouble with “incarnation” is that it’s risky. One becomes vulnerable, and subject to criticism and correction, and to damage to one’s self-image. In the short run at least, both for teacher and for learner, it’s safer, and easier, and much, much more comfortable to remain discarnate. A student can remain safely discarnate by always making sure there’s someone else to blame for his or her linguistic underperformance. This can be accomplished by depending on a teacher and/or on a textbook. Similarly the teacher can remain discarnate by having the writer(s) of the materials; or the student’s aptitude and/or attitude, or some combination of these to blame for disappointing performance on his or her own part.

Assim, por tudo o que aqui discutimos acerca da necessidade de, como professores, olharmos para as necessidades dos nossos alunos, parece agora importante mostrar como isso foi feito ao longo do meu estágio, ou seja, levei a cabo atividades simples que ligavam tanto a aprendizagem experimental como a multissensorial, ao mesmo tempo que se tentava implementar a gamificação nestas atividades. A razão de proceder deste modo, articulando as duas abordagens, será explorada no ponto seguinte.

Atividades simples como contar elásticos perdidos na saca da professora, que ajudam a recordar matérias já estudadas como as cores e os números e, ainda, permitem aos alunos uma maior envolvimento sensorial, ou até mesmo jogar ao bingo (Imagem 1 e 2), ordenar meses do ano numa forma divertida (Imagem 3) ou uma *mystery box* de natal (Imagem 4 e 5), são apenas alguns exemplos que irão ser explorados mais à frente e que tencionam juntar estas duas vertentes – uma aprendizagem multissensorial e a gamificação.

Figura 3 - Bingo card



Figura 2 -Bingo game



Figura 4 - Sorting the days of the week and months of the year



Figura 6 - Christmas Stocking



Figura 5 -Christmas Stocking Score Board



Atualmente, e cada vez com mais frequência, vemos e sentimos (quer em contexto familiar ou educativo) uma presença enorme de jogos no mundo das crianças. Esta presença, que leva a um sentimento contínuo de competitividade, pela competição e o *ranking*, (Fortunato, 2017), não deve ser apenas vista como um uso fútil de elementos de jogo, mas sim aproveitada. Ao longo dos próximos macro-capítulos, iremos aprofundar o conceito de gamificação, como a usar dentro da sala de aula e, ainda, o porquê de a usar (e a sua ligação com a motivação).

#### 1.4. O JOGO VS GAMIFICAÇÃO

No mundo de uma criança há uma necessidade extrema de brincar e divertir-se e de tornar todos os momentos de aprendizagem em momentos em que lhe tragam prazer. Maria José Araújo, referiu em 2020 numa entrevista online a verdadeira importância do “brincar” para uma criança, pois: “É fundamental que se perceba que brincar é como respirar para as crianças. Estas só aprendem porque brincam (...) Brincar é a única forma que a criança tem de aprender quando é pequena, mesmo na sala de aula”(Araújo, 2020). Em vez de tomar a aprendizagem em algo tão sério quanto um trabalho, é importante que todos percebam o poder de “brincar” e a incrível capacidade que as crianças têm de aprender a brincar. Fortunato (2017, p. 17) acredita que: as melhores experiências de gamificação aproveitam

elementos dos jogos, como a curiosidade, a permissão para falhar, o “feedback” imediato, a colaboração entre os jogadores, a apresentação de novos conteúdos através de narrativas e de desafios contextualizados e o sentimento de controlo na tomada de decisões para motivar, estimular comportamentos desejados e promover descobertas.

Existe uma distinção clara entre “jogo” e “gamificação”, mesmo que as palavras se relacionem. O termo “gamificação” é tido como o uso de elementos de jogo em atividades que não o sejam com o propósito de motivar os participantes e não de haver um vencedor/perdedor, já o termo “jogo” implica um conjunto de regras específicas e com a possibilidade de perder. Tereso (2018, p.25) explica que, na gamificação, “o professor utiliza técnicas ao criar atividades de aprendizagem gamificada, seja esta analógica ou digital, introduzindo elementos de jogo, como tempo limite, pontuações/ “leaderboards”, desafios, competitividade e cooperação”.

Para além disso, Foncubierta, & Rodríguez (2015) vão mais longe e defendem que o “Jogo” é tido como um produto reconhecido como tal e passível de ser comercializável, já a “gamificação” é tida como uma ferramenta direcionada para a aprendizagem, com elementos e pensamentos do jogo. Em termos de objetivos, Hamari & Koivisto (2013, WEB) sugerem objetivos diferentes para cada conceito. Enquanto o jogo tem como objetivo criar experiências como o domínio, a realização e a motivação intrínseca, a gamificação tem como objetivo proporcionar experiências de jogo: “to support the user’s overall value creation by providing gameful experiences”.

## **1.5. A MOTIVAÇÃO E O REFORÇO**

Autores como Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011) defendem que ao usar estes elementos de jogo (como os pontos, as barras de progresso, os avatares, etc..) permite aumentar a motivação do aluno, e naturalmente, aumentar a sua dedicação e o seu envolvimento – o que significa que se irá aplicar e interessar mais na atividade sugerida. Como referido em Foncubierta, & Rodríguez (2015, p. 2), “(...) a través del uso de ciertos elementos presentes en los juegos (insignias, puntos, niveles, barras de progreso, avatar, etc.) los jugadores incrementan su tiempo de dedicación y se implican mucho más en la realización de

una determinada actividad.” Oliveira & Cruz (2017, p. 904) reforçam esta ideia defendendo que “game assumptions are taken into the classroom, stimulating the integration of experience, critical analysis and reflection in the teaching-learning process.”

A motivação presente na gamificação parece ser diferente de aluno para aluno, e, como já aqui referimos, segundo Stevick (2002, p. 6), “(...) everyone’s set of networks is in some ways different from everyone else’s”. Tereso (2018, p. 30) fortalece esta ideia quando afirma que nem todos os alunos irão responder da mesma maneira à mesma atividade, já que “as mesmas atividades não despertam os mesmos interesses”, mas que tal motivação estará ligada ao estilo de aprendizagem de cada aluno – fazendo ligação com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Por isso, Fortunato (2017) define como sendo necessário que o professor apresente projetos diversificados e que seja dada liberdade aos alunos para que eles mesmos contruam as suas próprias atividades e que, simultaneamente, desenvolvam a sua criatividade.

No entanto, a gamificação não pode ser apenas explicada como o uso de pontos, recompensas e a incorporação de outros elementos do jogo numa sala de aula. Kapp (2012) explica claramente que a gamificação não é a resposta para todos, não sendo perfeita para todas as situações de aprendizagem e, ainda, que deve ser usada de uma maneira equilibrada e apropriada, ainda para mais não sendo uma abordagem fácil de criar. No entanto, dá a entender o papel enorme que poderá ter na aprendizagem. Para o autor, parece de extrema importância haver um sistema de recompensa ao longo da gamificação de uma atividade, já que servirá como um grande impulsionador da motivação, isto porque levará a um envolvimento emocional por parte do aluno.

Este envolvimento emocional leva a uma motivação de participar, cooperar e colaborar com os outros. Consequentemente, estes alunos estarão talvez mais curiosos e dependentes de um “feedback” imediato. Como indicam Oliveira & Cruz (2017, p. 904),

Giving particular importance to this type of pedagogy is the so-called “encendido emocional” (Mora, 2013) or affection as previously discussed, i.e., the motivation and the emotional involvement of pupils within a task. It is the emotion that “calls” and stimulates pupils to actively participate in gamified tasks. We can tell when a pupil is engaged in a specific task, if they are cooperative and curious about what follows and dependent on immediate feedback.

Segundo Fortunato (2017), a motivação ativa o comportamento do indivíduo, querendo isto dizer que, se um indivíduo se encontrar motivado, a motivação irá levá-lo à realização de uma atividade. Existem dois tipos de motivação: a motivação intrínseca, aquela que está diretamente ligada aos interesses pessoais de cada indivíduo, e a motivação extrínseca, que depende de fatores externos (Kapp, 2012; Fortunato, 2017; García, 2017; Tereso, 2018). Neste contexto de gamificação, a motivação extrínseca está obviamente ligada à atribuição de pontos, recompensas, etc. No entanto, também estes fatores externos são vistos como reforços positivos e/ou negativos, o que nos leva a uma certa comparação entre esta atribuição de fatores externos, a Teoria Behaviorista de Skinner e o condicionamento operante, já que os resultados destes reforços condicionam o comportamento dos alunos.

De facto, a atribuição de fatores externos, como a pontuação, o “feedback”, as recompensas, as medalhas e o quadro de pontuação, é comparada por muitos autores com a Teoria Behaviorista de Skinner e com o condicionamento operante. Por outras palavras, o ato de realizar uma atividade está intimamente ligado aos reforços externos (Thorndike, 1914; Skinner & Holland, 1961; Bogost, 2011; Nicholson, 2015).

Apesar de ser comparado com a Teoria Behaviorista e existir espaço para alguma crítica, implementar esta metodologia numa sala de aula de língua estrangeira tem mostrado resultados positivos. Abdelwahed (2020), ao aprofundar os usos da gamificação nos primeiros anos de escolaridade, admite haver um impacto distinto entre a educação infantil e a socialização, o desenvolvimento e o sucesso académico de uma criança, já que é nessa fase que as crianças adquirem e desenvolvem as suas competências sociais e cognitivas, bem como a perceção do mundo.

## **1.6. A GAMIFICAÇÃO E OS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE**

Segundo Armand D’Angour (2013), o método que Platão achava que mais beneficiava a aprendizagem das crianças seria um método lúdico, pelo que seria de extrema importância

que os primeiros anos de vida de uma criança fossem ocupados com jogos educativos. Anos mais tarde, Froebel veio reforçar essa ideia, admitindo a educação mais eficiente seria aquela que interligava atividades, autoexpressão e participação social na vida de uma criança, como expresso no caso de jardinagem ou cuidados de animais (García, 2010).

Segundo Abdelwahed (2013, p. 2), a ciência cognitiva explica que a aprendizagem requer “being attentive, engaged, receiving and consolidating information, and giving immediate feedback”, mas que o sistema de educação tradicional não correspondia a tal, o que impossibilita o professor de “apresentar projetos diversificados e que deem liberdade aos alunos em criar as suas próprias atividades, que podem ser ou não gamificadas, usando a sua criatividade e tendo a liberdade em aplicá-la nos recursos criados por si”, como é sugerido por Fortunato (2017, p. 20).

Como demonstrado por Abdelwahed (2013, p.2),

Actually, recent educational neuroscience research show that the best way to teach children is through playing, getting their attention, their engagement, receiving feedback and consolidating their skills [12]. Early years education should provide children with a rich variety of play activities and challenging experiences in a stimulating environment. Indeed, play is an essential activity for children to enhance their creativity and learning skills. (...) Playing is exploring the world outside, having the freedom to decide. It's the place for unique experiences, area of innovation and inventiveness. It's also, consociates children with their imagination, parents and their surroundings.

Segundo Bartle (1996), citado por Fortunato (2017, p. 15), existem “quatro perfis diferentes de jogadores separados por dois eixos: o eixo da ação e da interação e eixo dos jogadores com o mundo” estes perfis – “socialites”, “explorers”, “achievers” e “killers” – têm cada um objetivos e vontades diferentes. Os *Socialites*, ou socializadores, vêem o jogo como uma forma de socializar, os *Explorers*, ou exploradores, preferem explorar o jogo ao máximo e descobrir os limites deste, os *Achievers*, ou conquistadores, procuram ao máximo destacar-se dos outros jogadores (por pontos, conquistas, recompensas, etc) e finalmente os *Killers*, ou assassinos, são tomados como os mais competitivos e os que mais focados estão em ganhar ou estar no topo de uma *leaderboard*. Estes tipos de jogadores não são exclusivos de jogos, mas também os vemos em atividades gamificadas (Fortunato 2017). Durante o meu estágio, foi-me possível constatar esta diversidade de tipos de jogadores, sempre que colocava em prática uma atividade gamificada.

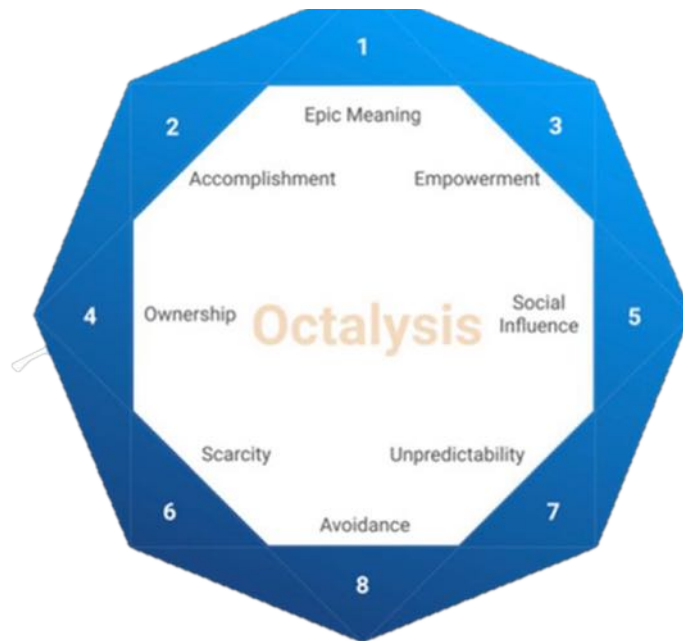
Ao afastarmos-nos do sistema de educação tradicional, ou seja, ao inovarmos nas nossas salas de aula e a adaptarmos-nos às crianças que temos à nossa frente, estamos a incentivar uma maré de eventos que no fundo levarão a uma evolução na aprendizagem. García (2017, p. 10) afirma que “first of all we should know our pupils, their interests and how to motivate them to be protagonists of their own learning process”. Logo que o consigamos fazer, através de práticas com contornos de investigação-ação, como este estudo que aqui apresentamos se configura, é importante estarmos constantemente a adaptar e inovar no que diz respeito a metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.

Parece então pertinente abordar “Octalysis Framework” de Yu-Kai Chou, que apresenta uma abordagem mais científica à gamificação, permitindo que se equacione pela primeira vez o conceito de didática da gamificação. De acordo com Chou (2016), a gamificação é o juntar de elementos divertidos e motivadores que são encontrados nos jogos e aplicá-los em atividades do mundo real. Chou chama a esse processo de “Human-Focused Design”, defendendo que é um processo de visa otimizar a motivação humana. De acordo com Oliveira (2017, p. 14),

It emphasizes that people have feelings, ambitions, insecurities and reasons to do and perform certain things. It is therefore the optimizing of these feelings, motivations and engagement that HFD is at the basic foundation when designing for overall systems or when applying them in education.

Posto isto, Chou (2016), ao longo da sua investigação, diz ter percebido que quase todos os jogos serão divertidos porque apelam a algum “Core Drive” dentro de nós, que nos leva a sentirmo-nos motivados para alguma atividade e que alguns tipos de técnicas de jogo nos motivavam de maneiras diferentes, quer de forma inspiradora, quer de forma manipulativa. Assim, em busca desses “Core Drives” nasceu a “Octalysis Framework”, com 8 “Core Drives” representadas e defende que tudo o que fazemos é derivado de uma ou mais destas “Core Drives”, como demonstrado por Chou (2016):

Figura 7 -Octalysis Framework de Chou (<https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>)



Não obstante, quer seja levada a cabo uma gamificação digital ou analógica, ambas promovem a aprendizagem da língua e o desenvolvimento de várias competências. Como Flores (2015) refere:

Gamification opens the door for the L2 learner to enhance its language learning experience and at the same time acquire the skill to solve any task or challenge the class, the unit, or the topic presents (...) offers the learners an opportunity to interact among them as it's implied in a social game. (...) When people perceive any form of social presence, they tend to respond in a natural way to feelings such as happiness, empathy, and frustration, or even follow social rules like taking turns.

Assim, a partir da gamificação, foi possível haver uma melhor e mais profunda conexão com os alunos, tendo sempre em conta as suas necessidades, pelo que assim conseguimos, ao longo do estágio, uma maior interação por parte dos alunos, assim como um maior envolvimento nas atividades, sentido no entusiasmo que faziam transparecer cada vez que chegávamos à sala. No entanto, e como irá ser explorado mais à frente, admitimos que este entusiasmo não seja sempre positivo, já que tivemos a experiência de assistir a uma competitividade não-saudável por parte de um aluno, que perturbava a turma e, concomitantemente, a desmotivava para este tipo de abordagem.

## **2. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM MULTISSENSORIAL E GAMIFICADA**

Durante toda a nossa vida, somos levados a experienciar de várias maneiras aspectos e acontecimentos do nosso dia a dia, que requerem o uso de um ou mais dos nossos sentidos. Tarefas do dia-a-dia são levadas a cabo com recurso à visão, audição, ao tato, olfato ou paladar (Cruz, 2012). Posto isto, parece-nos apropriado que exista um estímulo à aprendizagem de uma língua estrangeira com recurso a todos estes sentidos, ao invés do uso mais focado na visão e audição.

A partir do século XIX, a teoria do uso dos sentidos na aprendizagem tornava-se cada vez mais pertinente. Médicos, psicólogos e investigadores foram gradualmente mudando a visão relativa à importância dos sentidos, mas foi Maria Montessori que, em 1949, explicava que as crianças experienciam a vida e desenvolvem a sua inteligência através dos sentidos e, para tal, acreditava no recurso aos vários sentidos de uma forma lúdica.

Atualmente, têm sido vários os dados que nos levam a crer na potencialidade de uma abordagem multissensorial na sala de aula. Tendo em conta que quando aprendemos, estamos a interligar nova informação com esquemas já formados (Wittrock, 1992, as cited in Santos 2017), será uma mais-valia fazê-lo a partir dos sentidos. Uma das maneiras de a conceber é a partir do conceito de aprendizagem experiencial (Kolb, 1984), sobre o qual nos debruçámos num capítulo anterior, e que tem como base a aprendizagem através da experiência concreta – prática em vez de teoria – que poderá estimular os alunos a usarem os seus sentidos mais conscientemente durante a realização de tarefas.

Em 2018, Korkmaz & Karatepe afirmam que a abordagem multissensorial é vista como um método de ensino que permite aos alunos um uso coletivo dos sentidos, que por sua vez lhes irá fornecer a possibilidade de uma ligação entre as aulas com recurso a jogos e à realidade.

Assim sendo, tendo em conta que a gamificação é uma forma de promover e motivar os alunos e o seu sucesso (Fortunato, 2017) e, sendo ela também uma forma de interligar certos tipos de cenários à vida real, assume-se que se revelará pertinente dentro de uma abordagem multissensorial. No entanto, os vários estudos, artigos ou relatórios que tivemos oportunidade de analisar dentro deste âmbito, são estudos com pouca relevância sobre a o uso da gamificação combinada com tal abordagem (tal como é visto em Jubran, 2012; Santos, 2017 ou Dantas, 2020, entre outros). Não obstante, existem alguns autores que referem o uso de jogos em sala de aula, relacionando-os com a abordagem – o que não equivale à gamificação, como é o caso de Korkmaz & Karatepe, 2018; Malekian & Askari, 2012, entre outros).

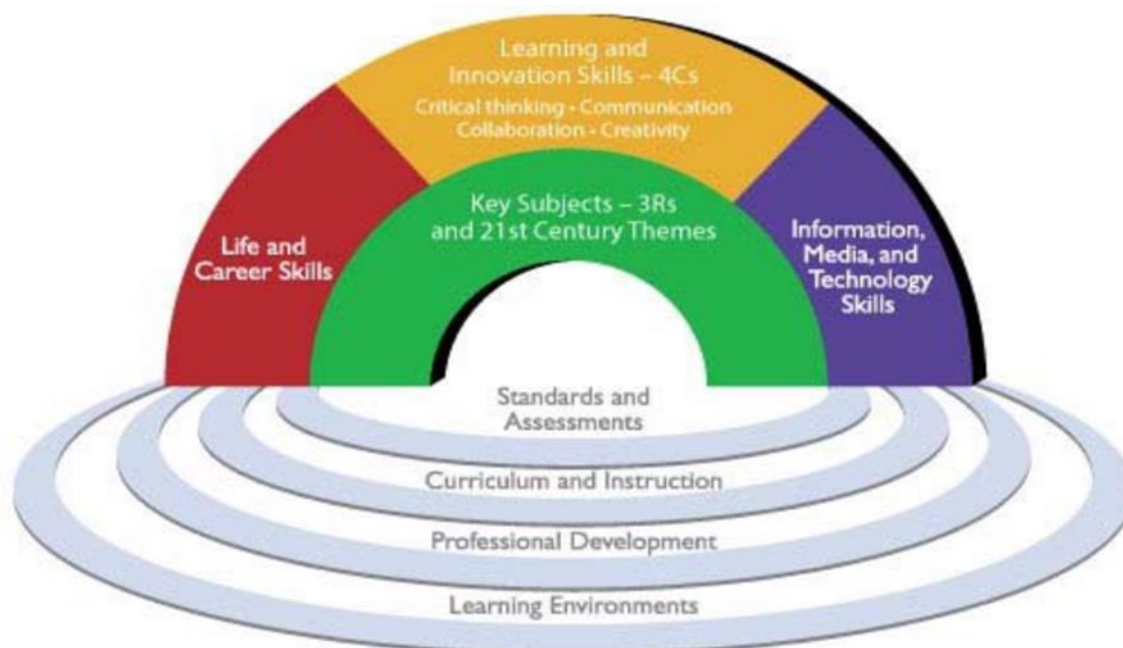
Apesar disso, esta interligação poderá vir a ser pertinente no sentido em que estamos a formar alunos para o dia de amanhã, para profissões que nunca sonhámos virem a existir, para usar ferramentas digitais e tecnológicas que ainda não existem. Este aspecto é desafiante na profissão docente. A meu ver, o uso das abordagens acima enunciadas de forma interligada poderá apresentar-se uma mais-valia, já que se foca claramente nas necessidades específicas de cada aluno. Além do mais, podemos formar alunos para um futuro imprevisível, tendo em conta as competências essenciais para um trabalho em que o pensamento crítico, comunicação intercultural e, ainda, criatividade serão fulcrais. No entanto, para proceder a tal formação de um aluno do século XXI e para o fazer corretamente, é necessário proceder ao desenvolvimento das chamadas competências do século XXI, que abordaremos no subcapítulo seguinte.

## **2.1. AS 21ST CENTURY SKILLS**

Tendo em conta o grande papel que as línguas parecem ter, por permitirem que os alunos evoluam e se expressem e, ainda, tendo em conta que vivemos agora num mundo cada vez mais avançado, graças à tecnologia (Orange & Cruz, 2016), parece-me imprescindível falar sobre as competências para o século XXI, nomeadamente quanto à sua relevância no processo de ensino e aprendizagem de inglês no 1º CEB através de abordagens multissensoriais, enriquecidas por uma pedagogia gamificada.

Estas doze competências que compõem as chamadas *21st Century Skills* são competências que os alunos necessitam de desenvolver para que consigam suceder nesta era informática em que vivemos. Estas competências estão divididas em três categorias, sendo elas: “Life skills”, “Learning skills”, “Literacy skills”. Em baixo (Figura 1), é-nos apresentado um esquema que reflete estas competências:

Figura 8 -The 21st Century Skills



© 2009 Partnership for 21st Century Learning (P21)  
www.P21.org/Framework

Nota: Adaptado de <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>

Nesta figura, como refletem Orange & Cruz (2016), conseguimos entender que o arco de cima – que representa os resultados/objetivos definidos para os alunos, é dividido em três e se relaciona diretamente com as competências e o conhecimento que os alunos deverão adquirir ao longo dos seus anos de escolaridade. Já os aros de baixo representam os vários sistemas de apoio que estes alunos terão ou deveriam de ter ao longo da sua escolaridade e que servirá para fortalecer as competências que estão em jogo.

Em relação à “Life and Career Skills” ou “Life skills”, estão nelas incluídas a flexibilidade, a liderança, a iniciativa, a produtividade e as competências sociais. Na categoria amarela, “Learning and Innovation Skills” ou “Learning skills”, temos quatro competências, sendo elas

o pensamento crítico (*critical thinking*), a criatividade (*creativity*), a colaboração (*collaboration*) e a comunicação (*communication*). Neste caso, são também referidas como “The Four C’s” Por último, dentro da “Information, Media and Technology Skills” ou “Literacy skills” compreende as competências de literacia Informática, literacia dos media e literacia da tecnologia.

Em 2019, Cruz desenvolveu o conceito apelidado de “creactical skills” que visam juntar o pensamento crítico e a criatividade em ação, tendo em conta que, assim, existe uma criação de produtos originais e um maior desenvolvimento de resolução de problemas, implicando também um pensamento mais “glocal” (global + local) e, para além de permitir um trabalho mais colaborativo, faz com que também que os professores sejam vistos como agentes impulsionadores de sucesso na vida dos alunos.

Segundo Duarte & Cruz (2017), é de importância extrema iniciar o trabalho destas competências no ensino primário em línguas, já que poderá permitir um melhor contacto e comunicação com outras culturas. De facto, “as the world evolves towards greater connectedness, it is of utmost importance that within the Primary English language context pupils have the chance to develop skills which may allow them to communicate across cultures as early as possible (Oliveira & Cruz, 2016, p. 3).”

## **PARTE II – O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

# 1. DESIGN DO ESTUDO

Para que aqui seja demonstrado o trabalho feito no âmbito deste Relatório, é agora importante debruçarmo-nos sobre os seus objetivos, métodos e recursos que foram utilizados ao longo dos meses de estudo.

## 1.1. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta o exposto atrás, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Analisar se e de que maneiras poderá ser levada a cabo uma pedagogia multissensorial, interativa, significativa e também inclusiva no processo de ensino e aprendizagem do 1º CEB;
- 2) Analisar o papel da gamificação no âmbito de consecução de práticas baseadas numa pedagogia multissensorial;
- 3) Verificar os impactos do uso de uma abordagem multissensorial no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no 1ºCiclo do Ensino Básico, no que diz respeito a desenvolvimento de competências, interesse e motivação.

Assim, propusemo-nos a tentar responder às seguintes questões:

1. Que impactos tem a abordagem multissensorial na aprendizagem de inglês no 1º CEB, quanto ao desenvolvimento de competências, interesse e motivação?
2. Que práticas e recursos multissensoriais favorecem o desenvolvimento de competências?
3. Qual o papel da gamificação no âmbito da consecução de práticas baseadas numa pedagogia multissensorial?

## 1.2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta que esta investigação se centrou na análise de um método de ensino multissensorial e gamificado, a metodologia presente neste estudo, de natureza etnográfica e com contornos de investigação-ação (Mattos, 2011), passará por analisar duas vertentes: a primeira sendo uma vertente mais observável em sala de aula, como o interesse e o comportamento por parte dos alunos e a segunda uma vertente palpável, como por exemplo, análises de respostas em fichas de trabalho e projetos e, também, a utilização de "focus groups"<sup>1</sup>.

Esta investigação recaiu mais para uma pesquisa qualitativa, partindo do princípio de que cada aluno é diferente e, ainda, que o que funcionará para um poderá não funcionar para o outro. Tal como já foi abordado, esta metodologia passou pela análise de comportamento, entusiasmo e interesse dos alunos em sala de aula e durante as atividades que foram realizadas, acreditando que as crianças deverão ter acesso a uma aprendizagem divertida e interativa, não deixando ela de ser significativa.

Sabendo que estas observações poderão ser subjetivas, esta investigação contou também com *focus groups* realizados com os alunos, com o objetivo de analisar o seu interesse e aprovação ou recusa sobre certas atividades de aprendizagem, o que em conjunto com conversas e reuniões com professores e orientadores, ajudou a efetuar mudanças necessárias no estudo. Para além disso foram também analisados trabalhos realizados em aula.

Para uma melhor interpretação dos dados, foram também muito importantes as notas de campo retiradas pela autora do estudo e pela sua colega de estágio, que levaram a uma análise mais completa do grupo e da investigação.

---

<sup>1</sup> Conforme enunciado por Silva, Veloso & Keating (2014, p. 177), "focus group, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação".

### 1.3. MEIOS E RECURSOS

Ao longo da duração deste estudo, foram utilizados alguns meios e recursos, nomeadamente recursos humanos e físicos. Em relação a recursos humanos, esta investigação contou com a colaboração de ambos os orientadores (sendo um deles a professora de Inglês da turma), da minha colega de estágio, das professoras titulares e claro, dos alunos que tão bem nos acolheram.

Já em relação a meios físicos, estão aqui presentes o centro de estágio, bem como as bibliotecas da ESE e IPP, para consulta de relatórios e artigos, assim como pesquisas de dados no Google ou em bases de dados como a Web of Science, Scopus ou ResearchGate.

### 1.4. CALENDARIZAÇÃO

Tendo em conta uma preparação científica e pedagógica necessária à consecução do projeto, demonstro em seguida o calendário referente às diferentes etapas do projeto:

*Tabela 1 - Fases do projeto de investigação*

Fases	Descrição detalhada
<b>Fase 1 - 01/03/2021 - 01/06/2021</b>	<b>Construção e investigação de uma base teórica</b>
Tendo em conta vários autores e investigadores, esta fase serve como um apoio teórico bem definido, onde se abordou o tema de maneira detalhada e se analisou vários estudos/relatórios/artigos bem como as metodologias usadas e os seus resultados.	
<b>Fase 2- 01/03/2021 - 01/06/2021</b>	<b>Observação e análise de métodos de ensino</b>
Esta fase serviu como uma base teórico-prática para a fase seguinte. Foi nesta fase que alguns instrumentos de recolha de dados foram selecionados, assim como um plano de estudo para o projeto foi realizado. Acompanhada pelos orientadores, foi uma fase maioritariamente de observação de turmas, de aulas e métodos de ensino da orientadora cooperante, culminando num apanhado de notas/informações que mostraram ser importantes na fase seguinte.	
<b>Fase 3-01/10/2021 - 30/01/2022</b>	<b>Execução e análise do desenvolvimento do estudo</b>
Utilizando o conhecimento retido a partir da fase anterior, nesta fase iniciou-se e desenvolveu-se o estudo em contexto prático de estágio. Esta fase teve como objetivos analisar a pertinência e a existência de benefícios do uso de uma abordagem multissensorial durante a aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no 1ºCiclo do Ensino Básico, como também analisar se, e de que maneira, poderia ser concebida tal pedagogia que seja multissensorial, interativa, significativa como também inclusiva. Foi realizada através das aulas práticas, sendo estas sempre acompanhadas por uma planificação e observadas e supervisionadas pelos orientadores, nomeadamente a orientadora cooperante.	
<b>Fase 4-01/12/2021 - 25/03/2022</b>	<b>Elaboração do relatório final</b>
Esta fase iniciou-se e ocorreu também ao longo da fase anterior, pelo que ajudou a melhor interpretar os dados recolhidos ao longo das sessões e também após as mesmas. Nesta etapa retirou-se as conclusões do estudo e procedemos a uma tentativa de responder às perguntas que se colocava - nomeadamente se o uso de uma abordagem multissensorial é mais vantajoso na aprendizagem de uma língua estrangeira, e de que maneira se poderá atingir esta abordagem em sala de aula.	

## **1.5. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Este estágio foi realizado num Agrupamento<sup>2</sup> localizado no Grande Porto, sendo este Agrupamento constituído por 5 escolas. Naturalmente, a entidade cooperante deste estudo trata-se de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que abrangia alunos do 1º ao 4º ano. O Agrupamento em causa está inserido numa comunidade bastante culturalmente diversa, com díspares socioeconómicos, de escolarização e de formação.

A escola referida é uma escola em boas condições físicas, espaços largos e abertos, onde integra, para além das salas de aula, uma sala de estudo, uma zona de recreio, zona ajardinada, campo de jogos, uma sala de professores, uma biblioteca, um gabinete de coordenação, reprografia e claro, cantina.

Face à heterogeneidade populacional que o agrupamento acolhe, são inúmeros os fatores, como situações financeiras débeis, dificuldade de integração, no caso de alunos estrangeiros ou baixo nível de escolaridade, que poderão condicionar os processos das aprendizagens dos alunos e até mesmo a sua participação na vida na comunidade educativa.

No Projeto Educativo 2019-2023 da entidade cooperante, afirmam ter sempre em vista a melhoria da qualidade do ensin prestado ea melhoria da eficácia” da sua organização escolar, assim como irão a necessidade de uma contínua aposta numa cultura de autoavaliação, promovendo assim, o envolvimento, a participação, a responsabilidade e o compromisso em toda a comunidade educativa. A partir das últimas avaliações internas e externas e das adequações aos novos diplomas legais, foi possível ao Agrupamento enumerar os seguintes pontos fortes e escolher algumas áreas de intervenção:

---

<sup>2</sup> Devido à legislação de Proteção de Dados atualmente em vigor não nos é possível revelar o nome do Agrupamento de escolas em que realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada.

**Tabela 2 - Projeto Educativo**

<b>Pontos fortes</b>	<b>Áreas de intervenção</b>
A liderança forte, estável, partilhada e em articulação com a comunidade educativa o A abertura face à mudança e inovação;	Qualidade de ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível;
A oferta educativa diversificada;	Articulação Curricular/Articulação entre ciclos;
Ensino profissional;	Trabalho colaborativo e interdisciplinar;
A mobilização e envolvimento da comunidade educativa;	Exercício efetivo de autonomia e flexibilidade curricular;
A conceção de Escola como um espaço de dinâmicas multinível;	Garantia de uma escola verdadeiramente inclusiva o Promoção do sucesso/Resultados escolares;
O clima de escola;	Melhoria na gestão da disciplina na sala de aula;
A relação com o meio;	Qualidade dos apoios educativos;
A existência de uma cultura de autoavaliação e de melhoria contínua. A existência de uma política de equidade e justiça;	(Não Aplicável);
O envolvimento da comunidade escolar em projetos;	(Não Aplicável);

Uma vez que a entidade cooperante como escola pública tem uma comunidade educativa tão vasta, tem como objetivo e missão a inclusão de todos os alunos, proporcionando-lhes as melhores condições e a melhor qualidade de ensino, de forma que os alunos possam crescer, enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico e respeitadores da diferença.

O agrupamento deseja ser reconhecido como um meio educativo de excelência onde, pelo que segundo o Projeto Educativo 2019/2023:

- trabalha o desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes);
- promove o empenho, a capacidade de trabalho, a iniciativa e o mérito;
- aspira ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade;
- valoriza a liberdade, o espírito crítico e a participação cívica;

- incrementa a consciência ambiental;
- dá particular importância à inclusão pessoal e social;
- pretende desenvolver a tolerância, o respeito pelo outro e o espírito de solidariedade;
- aprende a respeitar a herança cultural, cultivando o diálogo entre a cultura de origem dos seus alunos e a cultura escolar;
- estimula o envolvimento de toda a comunidade educativa na identificação e resolução de problemas;
- promove uma harmoniosa e sustentável convivência entre a comunidade educativa e o meio envolvente.
- promove intencionalmente a curiosidade face ao saber;
- valoriza a reflexão e a inovação.

Face à pandemia que vivemos em 2021 e com o início das aulas de presenciais, o agrupamento e as escolas que pertencem ao mesmo tiveram como prioridade o combate à Covid-19 estabelecendo medidas excecionais de organização e funcionamento de forma a garantir a minimização de risco de contágio. Para além do uso obrigatória de máscaras e regras de higiene, foram levados a cabo procedimentos de zelo sanitário como o distanciamento físico dentro e fora das salas de aulas, procurando-se evitar a concentração de alunos no espaço escolar, por vias de espaços de circulação como o portão principal, destinado às entradas nos períodos da manhã, e, ainda, o portão secundário, para as saídas do fim da tarde, sempre com saídas intercalares.

A correta caracterização da turma fornece vários aspetos positivos que contribuem para um melhor entendimento dos alunos e para uma melhor adequação das atividades realizadas. Todavia, para que seja realmente correta e pertinente, necessita de uma abordagem e investigação detalhada para que nos seja possível relacionar os conteúdos e atividades programadas aos estudantes em causa.

A Turma do 4º A, o grupo-alvo deste estudo, é um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade e, ao todo, é composto por vinte e quatro alunos, onze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Todos os alunos estão a frequentar, pela primeira vez, o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Verifica-se uma grande heterogeneidade nesta turma, desde o nível comportamental à aquisição de conhecimentos.

Alguns alunos revelam atualmente deficiente concentração na execução das tarefas, distraíndo-se com muita facilidade - o que afeta a realização de algumas atividades propostas.

Estes alunos apresentam também dificuldade em se manterem sentados, calados e concentrados. De um modo geral, são alunos assíduos e na grande maioria pontuais. Salvo algumas exceções, mostram entusiasmo e interesse pelas atividades propostas nas diferentes disciplinas.

Segundo a professora titular, as famílias participam na vida escolar dos seus educandos, mostrando interesse em manter-se informados. Há um esforço por parte das famílias de acompanhar os alunos, mesmo até na realização dos trabalhos de casa. Em termos socioeconómicos também se verifica alguma diversidade, como era esperado, sendo, no entanto, a grande maioria dos alunos pertencente a famílias oriundas de um meio socioeconómico que se pode considerar médio-baixa. Poderemos considerar que esta turma tem condições de adquirir um aproveitamento escolar razoável. Os pais têm-se mostrado interessados pela vida escolar dos seus educandos estando, de um modo geral, disponíveis e cooperantes.

## 2. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo torna-se possível rever e analisar o estudo e como tal as questões de investigação, como tal todos os dados recolhidos até à data através dos instrumentos de recolha que já aqui foram abordados. Para que a análise seja feita de uma maneira clara e distinta, este capítulo encontra-se dividido em três partes, sendo elas: análise de manuais, a análise de planificações e recursos utilizados e, por fim, a análise do “focus group” e classificações da turma. Para que esta análise seja clara e objetiva, é composta por exemplos descritos, tabelas de comparação, análises de respostas, entre outros elementos.

### 2.1. ANÁLISE DO MANUAL DE ENSINO EM FUNÇÃO DE EVIDÊNCIAS RELACIONADAS COM A GAMIFICAÇÃO E ABORDAGENS MULTISSENSORIAIS

Tendo em conta a aparente necessidade do uso de manuais, refletida pela importância que os agrupamentos e escolas dão à insistência e escolha dos mesmos, é pertinente para este estudo que se determine se está ou não presente de alguma maneira esta abordagem multissensorial e gamificada de que falamos. Para isso, foram escolhidos dois manuais normalmente adotados no 4º ano em agrupamentos e escolas do 1º ciclo no Grande Porto, dos conselhos adjacentes ao do conselho em que se situa o nosso Agrupamento de Escolas, sendo que um deles (*Let's Rock*) é o manual adotado pela entidade cooperante do estágio realizado. Assim, passarei a uma descrição breve de cada manual antes de demonstrar uma análise comparativa em forma de tabela.

O manual *Let's Rock* apresenta 7 unidades (6 units de índole geral e uma centrada na gramática), sendo a última um espaço dedicado à gramática, embora trabalhada implicitamente aos olhos do aluno. Para cada unidade (excetuando a da gramática), encontramos um conjunto de itens que parecem organizados de maneira concisa e com um fio condutor. De facto, as primeiras páginas fornecem uma espécie de matéria sistematizada mas explícita, logo surge um texto e respetiva interpretação - que está ligado à mascote do livro -, posteriormente temos um conjunto de exercícios ligados ao tema e tópico gramatical,

um espaço de interação cultural, um espaço dedicado somente ao desenvolvimento de competências e, finalmente, um espaço dedicado a uma autoavaliação que pode ser feita apenas pelo aluno. Por ser um livro tão bem organizado e que apresenta trabalhar diferentes parâmetros com atividades diversas, parece um bom candidato para trabalhar também a abordagem multissensorial e gamificada.

Para a análise ser mais clara e eficaz, analisarei apenas uma unidade mais detalhadamente, tendo em conta parâmetros como o desenvolvimento das *macro-skills* (*reading, listening, speaking* e *writing*, conforme explicitado na Figura 9) e das competências do século XXI, nomeadamente da criatividade, da colaboração e, claro, do uso de sentidos e da gamificação na própria aprendizagem. Utilizando a unidade 4, "Let's eat healthy food", é evidente haver uma sintonia com o fio condutor que aqui falamos anteriormente.

Figura 9 - Macro-skills



Em relação a estas competências, este manual apresenta uma diversidade positiva sobre as atividades que usa para as desenvolver. Ainda que trabalhando bastante a parte auditória, consegue intercalar bastante bem com competências como o *speaking*, através de *roleplays*, e *writing*, através de algumas propostas de cópias de textos.

Passando agora para a criatividade, embora não aparente ter atividades explicitamente desenvolvidas para tal, existem atividades que poderão dar algum espaço para que os alunos consigam desenvolver essa competência, seja pelos *roleplays*, apresentações, pela interação com artes plásticas ou mesmo ao promover diálogos entre alunos.

Em relação à colaboração, que, como já vimos na primeira parte deste relatório, é bastante importante para a gamificação, o manual parece apresentar algumas atividades em pares, como os diálogos, sendo que não incentiva a realização de trabalhos ou atividades em grupo.

O uso dos diferentes sentidos parece não ser trabalhado, sendo que maioritariamente existe uma prevalência compreensível da audição e do tacto através da utilização de autocolantes, cartões e trabalhos plásticos. Já a gamificação parece ser o parâmetro mais afetado, talvez por ainda não haver uma noção por parte da maior parte dos professores sobre o que significa realmente realizar uma atividade gamificada, e conseqüentemente, poderá levar a evitar o que é desconhecido por muitos. Neste manual os autores demonstram e fornecem alguns jogos para trabalhar em aula, mas não propriamente como atividades gamificadas. No entanto, nada impede os professores de utilizarem esses jogos e os tornem em atividades gamificadas, mesmo que isso signifique trabalho extra.

Terminada a análise deste manual, passamos agora para a análise do manual *Smiles*. Este manual apresenta uma estrutura bem definida, nomeadamente uma unidade introdutória, seis unidades, três espaços destinados a histórias, um destinado a algumas festas culturais e, ainda, um espaço dedicado ao professor para guiões de ficheiros áudio e soluções do livro de atividades. Para cada uma destas unidades é descrita uma variedade de competências no índice que demonstram o cuidado que os autores tiveram para que tais competências ficassem claras à vista dos professores e agrupamentos, fazendo com que o livro perca um pouco a ideia de promoção e desenvolvimento da autonomia por parte do aluno, por não aparentar ser feito para um aluno, mas sim para um professor. Estas competências são trabalhadas de acordo com as Metas Curriculares de Inglês (*Intercultural Domain, Lexis and Grammar, Listening, Spoken Interaction, Production, Reading and Writing*). Apresenta uma estrutura organizada e segue quase sempre uma ordem que espelha as das competências a desenvolver no âmbito das Metas Curriculares<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Através do Despacho n.º 6605-A/2021, assinado pelo Secretário de Estado João Costa e publicado em Diário da República no passado dia 6 de Julho, foram revogadas as metas curriculares e demais documentos curriculares, ficando como referencial curricular as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno. Contudo, é de sinalizar que o nosso estágio desenvolveu-se, em parte, tendo em conta as metas curriculares, pois na altura do início da nossa prática estavam ainda em vigor. Progressivamente, fomos também dando atenção aos referenciais atualmente em vigor, a que procurámos atender e incorporar nas nossas planificações.

Uma vez mais, para que a análise seja clara e evidente, analisaremos apenas uma unidade: "Food is great", com especial atenção a parâmetros como o desenvolvimento das *macro-skills*, da criatividade, da colaboração, do uso de sentidos e da gamificação. A partir desta unidade conseguimos perceber que o desenvolvimento destas *macro-skills* constituem grande parte da unidade, com a proposta de atividades diversificadas. Para além disso, incute uma importância em estratégias fonológicas, de forma a ajudar os alunos a conseguir pronunciar melhor alguns sons da língua inglesa (como por exemplo a diferença do som da letra 'c' em *cake*, *carrot* e *celery*). Existe um equilíbrio entre as competências, evitando assim uma sobreposição de alguma delas sobre as outras.

O incentivo à criatividade mostra-se evidente em várias atividades descritas no manual, desde o incentivo a escrever novos diálogos com um colega, atividades ligadas a artes plásticas mais livres (ou menos restritas), a criação de posters e até de um portfólio. Para além disso, não fecha portas a que as outras atividades não destinadas a esse caso sejam aproveitadas para o desenvolvimento da criatividade e expressão, através de *roleplays* das histórias ou apresentações. Em relação à colaboração, o manual apresenta atividades semelhantes às apresentadas no manual analisado anteriormente: em pares, como os diálogos, sendo que não incentiva a realização de trabalhos ou atividades em (grande) grupo.

Em relação ao uso dos diferentes sentidos, verifica-se que o sentido da audição prevalece sobre os outros sentidos, pois surgem poucas atividades ligadas ao toque (como cartões, posters ou trabalhos de arte plástica). Também a gamificação, tal como no manual anterior, parece ser o mais afetado, não sendo possível identificar nenhuma atividade gamificada.

Feita esta análise completa sobre uma das unidades destes manuais, é tempo de os comparar em síntese na tabela seguinte:

Tabela 3 - Análise Síntese Manuais

	<b>Let's Rock 4 (Unit 4)</b>	<b>Smiles 4 (Unit 3)</b>
<b>Macro-skills</b>	Sim.	Sim, e também apresenta estratégias fonológicas.
<b>Criatividade</b>	Sim, embora não incentive muito. Não apresenta mais do que 2 atividades que a estimulem.	Sim.
<b>Colaboração</b>	Apenas trabalho em pares.	Apenas trabalho em pares.
<b>Uso dos sentidos</b>	Algum. Dá mais ênfase à audição e ao toque ( <i>stickers, cards, etc.</i> ).	Não dá tanta importância, embora use cartões e algumas atividades diferentes ligadas ao toque.
<b>Gamificação</b>	Existe a presença de jogos mas não de atividades gamificadas	-----Não identificada-----

Esta análise vem tornar claro que embora nenhum dos manuais se destaque nos parâmetros que mais se adequam neste estudo, o manual *Let's Rock* oferece uma maior abertura e caminho para que esse trabalho seja feito. Este manual, adotado pelo agrupamento onde o estágio se realizou, mostrou ser uma mais-valia, no sentido em que permitia um uso que ia para além daquilo que estava destinado, sem nunca deixar de ser um livro que proporcionava uma autonomia maior aos alunos. Era possível, por exemplo, utilizar um dos jogos que o manual propunha e adicionar elementos de jogo, como criação de grupos e atribuição de pontuação ou mesmo o uso de recompensas como os autocolantes, tornando-a assim numa atividade gamificada.

Para além disto, o uso deste livro proporcionava aos alunos o poder de usar um dos seus sentidos mais valiosos como crianças: o tato. Como a curiosidade assim o manda, é normal que as crianças queiram experimentar tudo primeiramente pelo tato. Assumir que assim que uma criança chega a uma sala de aula deve ficar sentada, calada e a ouvir parece-me ir contra o que significa ter uma aprendizagem significativa e, acima de tudo, ir contra ser criança. Ao permitir que os alunos porem, toquem, descolem, retirem os cartões com a ajuda do picotado e construam trabalhos relacionados com os temas em que estão a trabalhar,

embora não pareça, é uma enorme ajuda para que a aprendizagem se torne significativa. Claro que este tipo de abordagem abre também portas aos professores para que também eles recorram a materiais que mais se adequem às idades dos seus alunos. Tendo em conta o que foi abordado aqui, por abrir portas a diferentes métodos de aprendizagem, este manual permitia que, por exemplo, os alunos fossem até à cozinha da escola e enumerassem em grupos os alimentos que lá viam, podendo ainda transformar a atividade numa gamificada através da atribuição de pontos.

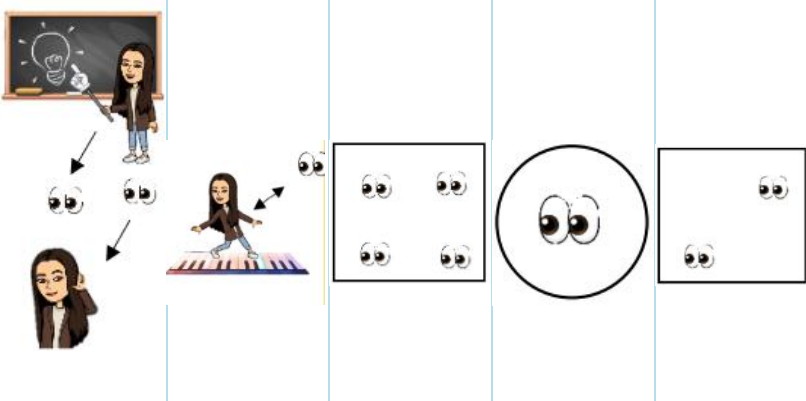
## **2.2. ANÁLISE DOCUMENTAL: PLANIFICAÇÕES E RECURSOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM MULTISSENSORIAL**

Ao longo das sessões realizadas durante o estágio, foi importante escolher e partilhar atividades que não só promovessem a aprendizagem multissensorial, como também motivassem e interessassem os alunos, sempre de uma maneira inclusiva. Para que tal funcionasse, muitas das atividades propostas eram feitas tendo em conta as necessidades da turma e o seu comportamento (por exemplo, se a turma era colaborativa, se era uma turma fácil de gerir, se havia ou não um claro interesse pelo tema, etc). No entanto, como abordarei mais à frente, nem sempre era fácil prever como alguma turma iria reagir a uma determinada atividade. Felizmente, foi-nos permitido analisar e melhorar a planificação e adaptá-la melhor a uma turma diferente, o que ajudava também a responder melhor às questões de investigação, por permitir mais do que uma tentativa sobre o mesmo tema.

Estas planificações eram elaboradas de maneira a incentivar algumas das competências que já aqui falamos, como a colaboração. Houve um esforço por criar atividades em diferentes formas sociais, como descritas na tabela abaixo, significando isto que os alunos trabalhariam sozinhos, em pares e em grupos de forma recorrente. Embora com o passar das sessões se fosse notando (através das notas de campo retiradas) desenvolvimentos positivos na maioria das turmas em que eu e a minha colega de estágio desenvolvíamos esta estratégia,

havia alguns elementos das turmas que pareciam não querer colaborar e mostrando-se frustrados e revoltados contra os seus colegas de turma, quando estes não respondiam corretamente. Para além de haver o esforço de uma diversidade de formas sociais dentro da sala de aula, houve também um esforço de gestão de tempo, para que cada atividade não durasse mais do que quinze minutos, para assegurar que os alunos não perdiam o interesse e a motivação, questionando muitas vezes “O que é que vamos fazer a seguir?” e levando-me a acreditar que estavam entusiasmados com as atividades.

**Tabela 4 - Formas sociais descritas nas planificações**

<p>Formas sociais descritas nas planificações:</p> 					
<p>Significado:</p>	<p>Conversa entre professora e alunos</p>	<p>Interação (normalmente usando músicas) entre professora e alunos</p>	<p>Trabalho de grupos</p>	<p>Trabalho individual</p>	<p>Trabalho em pares</p>

As atividades eram também bastante ligadas ao uso dos sentidos, tentando ao máximo aproveitar a curiosidade dos alunos e usar o máximo de sentidos possíveis. Realizamos muitas atividades ligadas ao tato, como a atividade *sensory bags*, *sensory bin* e *Christmas stocking* (que irão ser explicados mais à frente) que não só interligavam a visão e o tato como também o olfato, havendo itens com um cheiro distinto (como a canela, por exemplo).

**Figura 10 - Sensory bag**



**Figura 11 - Sensory bin**



**Figura 12 - Christmas Stocking**



Foi importante também interligar essas atividades multissensoriais com a gamificação, que como vamos refletir mais à frente, se tornou numa das tarefas mais complicadas. Para tal, foi importante adicionar elementos do jogo nestas atividades, sendo os mais utilizados: atribuição de pontuações, grupos e recompensas.

Ao longo das sessões foi importante haver também alguma diversidade nos recursos que eram usados nas atividades, até para podermos perceber o que funcionaria bem ou não tão bem, quer em diferentes turmas, quer em diferentes temas. Por isso, foram usados ambos

recursos físicos e digitais, partindo do mais simples como cartões e músicas até o mais elaborado como *sensory bins* e, ainda, atividades de revisão de conhecimentos digitais.

## 2.2.1 UNIT - LET'S PROTECT THE PLANET

Explorando agora um pouco mais os recursos que foram utilizados para estas sessões, podemos abordar melhor algumas das atividades já referidas. Os *sensory bins* e *bags* foram introduzidos (Anexo A) no âmbito do tema sobre a proteção do planeta Terra, na unidade intitulada "Let's protect the planet". Estes elementos eram, sobretudo, um meio de atrair a atenção dos alunos para a emergência de uma proteção dos oceanos. Como tal, foi decidido usarmos uma espécie de mascote que carregasse com ela essa essência: a Sina. A Sina, um peixe verde que vive num mar poluído, queria mostrar aos nossos alunos a realidade do seu oceano (ver Figura 13).

Figura 13 - Apresentação e discussão sobre a Sina



Para isso, é dito que enviou à Professora uma amostra da água de uns sítios por onde ela passou na sua viagem até Portugal. Estas *sensory bags* (Figura 14) não eram mais do que um saco de água, conchas, tintas (azul-clara e castanha) e algo que produzisse um cheiro agradável (no caso do saco de água limpa) e um cheiro desagradável (no caso do saco da água suja). Estas *sensory bags* representavam o melhor e o pior dos oceanos, sendo que era possível que os alunos interagissem com os sacos como melhor quisessem, ao mesmo tempo que relatavam as diferenças entre um e outro (cor, cheiro, objetos que não deveriam pertence,

etc). Esta atividade era feita em grupos, estando esses alocados em diferentes estações ao longo da sessão.

Figura 14 - *Sensory bags* (Estação nº1)



Esta sessão contou com a criação de quatro estações de trabalho diferentes, em que os alunos trabalhariam o mesmo tema (reciclagem), mas de maneira diferente. No final da atividade suava uma bomba-relógio online, que assinalava o fim da atividade, o que entusiasmou muito os alunos. A primeira estação corresponderia ao recurso das *sensory bags* e a uma análise das suas diferenças, o que significavam e, posteriormente, o que poderíamos nós fazer para que tais diferenças deixassem de ser vistas, utilizando sempre vocabulário que os alunos já tivessem aprendido e tivesse, naturalmente, sido recapitulado no início da aula (por exemplo, "we can stop using plastic" ou "we can't litter").

Na segunda estação, os alunos receberam contentores de reciclagem e algumas peças de lixo impresso, que precisavam de ser recicladas nos contentores certos. Os alunos necessitavam de colocar cada pedaço de lixo no caixote certo (ver Figuras 16 e 17).

Figura 16 – Ecoponto (Estação nº2)



Figura 15 - Recycling bins e respectivos cartões impressos



Na terceira estação, havia duas faces semelhantes ao Planeta Terra (uma delas feliz e a outra triste) e foram dados aos alunos alguns cartões que precisavam de ser divididos entre o que poderia "fazer a terra Feliz" e o que poderia "fazer a Terra triste" (Figura 17). Isto possibilitava aos alunos uma maneira diferente e mais emocional de interpretar as consequências das nossas ações como humanos.

Figura 17 - Happy and Sad Earth (Estação nº3)



Na quarta e última estação, os alunos recebiam um recipiente cheio de bolas de gelatina (usada em decoração de plantas) a fim de parecer água. Estavam algumas peças de plástico escondidas, como por exemplo: restos de sacos, palhinhas, utensílios, etc. (ver Figura 18) O objetivo era limpar o oceano com as próprias mãos, retirando todo o plástico de dentro do recipiente. Para que não houvesse dúvidas sobre o que estava dentro do recipiente, este vinha acompanhado de uma lista de objetos e os seus respectivos nomes em inglês.

Figura 18 - Sensory bin (Estação nº4)



No final da atividade, após profunda exploração por parte dos alunos destas atividades, foi pedido a cada grupo que identificasse algo relevante da sua estação. Por exemplo, na estação número 1, os alunos referiram a necessidade de manter os oceanos como no *sensory bag* limpo, para que os seres vivos que lá vivessem não sofressem nenhuma consequência. Como expressado pelos alunos: "We can recycle" e "We can't litter". Na segunda estação, referiram situações como "We put the plastic bottle in the yellow container" e "Glass bottles go in the green bin". Já na terceira conseguiram referir situações como "Turning off the lights makes Earth happy" e, finalmente, na quarta estação, afirmaram retirar "Plastic bags" e "Spoons" do recipiente, reafirmando a expressão já conhecida por eles: "We can't litter".

Esta atividade não só permitiu que os alunos tivessem uma experiência diferente de aprendizagem, como também apelou aos diferentes sentidos de cada um, ainda que não fosse possível haver uma rotação de grupos por estações por falta de gestão de tempo. Verificou-se o desenvolvimento de competências de reflexão crítica e de resolução de problemas a partir de abordagens baseadas no multissensorial, ao mesmo tempo que os alunos tinham oportunidade de fomentar conhecimentos no âmbito da sustentabilidade do planeta e, neste caso, dos seus oceanos.

Esta sessão culminou numa revisão de matéria sobre a unidade (expressões, vocabulário, etc) que preparava os alunos para a aula seguinte: uma caça ao tesouro dentro da escola. Essa aula iniciou-se com a introdução aos lugares da escola em Inglês (*canteen*,

*classroom, bathroom, etc*) e posterior copia para o caderno de um esquema que melhor se adequasse às necessidades dos alunos, para que fosse algo simples, fácil de entender e de memorizar. Posteriormente, avançámos para uma atividade em grupo, que seria levada a cabo maioritariamente fora da sala de aula.

A turma foi, então, dividida em 6 grupos, que tinham sido já escolhidos previamente pela professora, e a cada um deles foi atribuído um lugar de escola. A seguir, foi-lhes entregue um cartão com o lugar da escola e pedido para não partilhar essa informação com qualquer pessoa fora do seu grupo. Deste modo, o objetivo seria ir para o local que lhes foi atribuído, mantendo-se sempre em silêncio, visto que foram avisados de que se fizerem muito barulho seriam enviados de volta à sala de aula, uma vez que haveria outras aulas a decorrer e não era nosso objetivo perturbá-las. Tinham como objetivo encontrar dois cartões relacionadas com uma ação que pudéssemos fazer para proteger o nosso planeta, como por exemplo: *canteen - we can make a compost heap; e can't waste food; bathroom: we can save water; We can't leave the tap on*) (ver Figura 19).

Para que não houvesse grandes distrações e na esperança que os alunos seguissem e entendessem as regras, foi projetado no ecrã 5 regras a seguir, isto enquanto explorávamos a execução da atividade: "1 - Go to your school place, quietly; 2 - Never leave your group; 3- Find the cards; 4 - Go to the meeting point (classroom's door); 5 - Go back to the classroom." Após explicação da atividade, foi dito que os alunos teriam um máximo de 5 minutos para encontrar os cartões e teriam de voltar para a professora logo que os tivessem, sendo que a professora estaria à porta da sala, no ponto de encontro combinado, para que assim pudesse ter uma visão mais precisa sobre o que se passava na maioria dos locais. Assim que chegassem ao lado da professora, era tempo de certificar se o grupo teria encontrado os cartões corretos.

Para além disso, os alunos foram avisados de que a Sina estava escondida num local da escola e que também havia necessidade de a encontrar, sendo que os lugares escolhidos passavam pela sala de aula, casas de banho, cantina, biblioteca, e a sala dos professores. Com isto, adicionava-se um entusiasmo extra pela procura dos cartões, já que os alunos se mostraram bastante curiosos para descobrir e interagir com a Sina, mesmo que não fosse um peixe real.

*Figura 19 - School places (Scavenger hunt)*



No final da atividade, era pedido a um elemento de cada grupo que dissesse o que poderíamos ou não fazer, de acordo com os cartões, para ajudar o planeta Terra, por exemplo: "In the bathroom, we can save water, but we can't leave the tap on". Foi notório que os alunos se entusiasmaram com a atividade e que lhes proporcionou um momento de aprendizagem divertido e diferente, podendo tirar vantagem do espaço escolar para além da sala de aula e ter um contacto mais direto com o que e quem os rodeia.

## **2.2.2 CHRISTMAS STOCKING**

Durante esta sessão ligada à festividade do Natal, e que vamos agora explorar (Anexo B), foi usada uma meia de Natal com uma particularidade dita em aula: foi dada por um elfo de Natal. Claro que, como tal, existem cuidados extra a ter. Nesta meia, estavam presentes vários elementos conhecidos por todos durante a época Natalícia, mas, este elfo de que falámos anteriormente, avisou que é uma meia muito envergonhada e, obviamente, se sentir que está a ser observada, tem o poder de esconder todos os elementos presentes dentro dela... Assim, em conversa com a turma, foi decidido que não podemos olhar todos para ela e que o melhor seria mesmo virar-lhe as costas.

Assegurado a semi-retirada do principal dos cinco sentidos (a visão), estava na hora de assegurar a importância dos outros. Como tal, a turma foi dividida em três grupos (por filas) e

foi chamado um elemento de cada vez, de cada fila, para retirar algo de dentro da meia de Natal, descrever o melhor que pode, se possível, e, ainda, passá-lo à turma para que possam cheirar (sendo que teriam de estar com os olhos fechados) e, concomitantemente, responder a perguntas da turma. Após a descrição, a turma teria de fazer perguntas ou tentar adivinhar o objeto. Caso soubessem o nome de o objeto em inglês, deveriam dizê-lo, pois estava aqui em jogo um quadro de pontuação, tendo em conta os pressupostos das atividades gamificadas sobre os quais nos debruçámos nos capítulos teóricos deste relatório (cf. Chou, 2016). Este quadro de pontuação era dividido por grupos (as respetivas filas), sendo que a pontuação variava entre os 5 e 10 pontos (5 se dito em Português, 10 se dito em Inglês). À partida, este vocabulário não era novo, pois os alunos tinham trabalhado no terceiro ano, servindo isto apenas como uma revisão.

Após a retirada e revelação de cada objeto, o aluno que o retirou era convidado a sentar-se de novo e voltar a enfrentar a parede, enquanto o objeto que a pessoa retirou é passado pela turma inteira. Como já referimos, alguns destes objetos tinham um odor distinto, e caso o aluno em questão não o soubesse descrever, a turma era convidada a fechar os olhos enquanto o professor pedia a outro aluno que o cheirasse e tentasse adivinhar o que era (ver Figuras 21 – 24).

*Figura 20 - Christmas Stocking*



*Figura 21 - Christmas Stocking*



**Figura 20 - Christmas Stocking**



**Figura 24 - Christmas Stocking**



Esta atividade permitia que os alunos estivessem ainda mais em contacto com os seus sentidos, enaltecendo aqueles que são menos aproveitados durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. O entusiasmo foi contagiante e muito notório por parte dos alunos, embora se tenha sentido alguma diferença entre as turmas.

Para além desta atividade, esta sessão contou ainda com um Bingo, que ajudou a interiorizar o vocabulário aprendido. Previamente houve uma revisão rápida através de imagens (iguais às do Bingo, para evitar confusões), e, de seguida, foi entregue um cartão a cada aluno e pedido para usarem tampinhas de canetas para marcarem os objetos que lhes iam saindo.

**Figura 25 - Bingo game**



### **2.2.3 DESAFIOS**

Como já aqui tem vindo a ser referido, um dos maiores desafios foi, de facto, interligar esta abordagem multissensorial com a gamificação. Não pelo facto da gamificação ser um conceito extenso (até porque vemos isso como algo positivo), mas sim por ser algo talvez demasiado exigente para alguém com um percurso e experiência tão pequena quanto a nossa.

Um dos principais desafios ao longo de sessões, como as que aqui foram apresentadas, foi a gestão de tempo e a constante preocupação de não conseguir realizar uma atividade da maneira pretendida, mas tendo, no entanto, a perceção e agilidade de modificar a atividade para melhor de adequar à turma e ao tempo. Acredito que todos os outros desafios decorressem desse, até mesmo quando era preciso haver mais controlo sobre o comportamento da turma, tornando-se quase num ciclo vicioso.

Apesar da turma ser, no geral, uma turma fácil de trabalhar, é expectável que, em algumas atividades, haja mais agitação e, por si só, menos controlo sobre o tempo - o que não pode ser considerado apenas um aspeto menos positivo. Isto pode querer dizer que a aprendizagem em causa poderá estar a ser significativa.

Embora tenha sido possível interligar a gamificação com esta abordagem (através dos quadros de pontuação e recompensas como carimbos), acredito ser possível uma ligação mais forte e mais trabalhada entre os dois. No entanto, aceito não ser uma tarefa fácil conciliar todos os feitos numa só sessão.

## **2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO FOCUS GROUP E CLASSIFICAÇÕES FINAIS EM INGLÊS**

Com o objetivo de analisar as representações dos alunos sobre a importância do uso de uma abordagem multissensorial e da gamificação no desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, no âmbito da aprendizagem de inglês no 1º CEB, propôs-se a seguinte lista de perguntas, feita para que este *focus group* não durasse mais de 15/20 minutos. Este

era um momento de: a) analisar quais atividades tinham sido mais significativas para os alunos; b) analisar se os elementos de gamificação que foram implementados ao longo das sessões tinham ou não influenciado a aprendizagem; c) analisar o desenvolvimento de competências como algumas das competências do século XXI (nomeadamente a colaboração e a resolução de problemas) e, ainda, a motivação dos alunos perante estas atividades, de maneira a entender a eficácia destas abordagens numa melhor aprendizagem da língua. Foi esperado que os alunos fossem honestos e abertos à comunicação, já que se encontravam num local seguro e têm uma ligação positiva com a/s Professora/s em causa.

Para que a realização do *focus group* decorresse de maneira agradável e num ambiente que fosse propício à discussão dos tópicos sem causar algum tipo de distúrbio, os alunos foram escolhidos a dedo para que: a) formassem uma amostra real da turma em termos de classificações; b) houvesse uma relação saudável entre os alunos, facilitando a comunicação. Tendo em conta as classificações da turma em questão (4<sup>ª</sup>A), foi levada a cabo uma seleção de seis alunos (três do sexo feminino e três do sexo masculino).

Como já foi aqui referido, esta turma é composta por 24 alunos, onze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Esta turma aparenta ser heterogénea, quer a nível comportamental, quer a nível de aquisição de conhecimentos. Como tal, era necessário que a amostra escolhida para o *focus group* correspondesse, ao melhor nível possível, ao grupo em si. Para que isso acontecesse, foi necessário servirmo-nos das classificações e das nossas notas de campo para conseguir entender quais seriam os melhores alunos para este *focus group*.

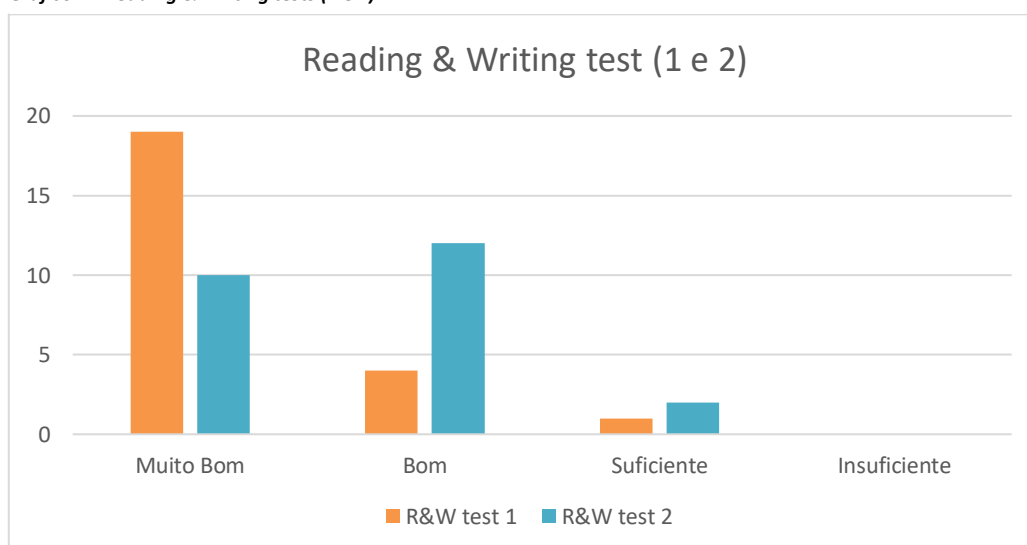
Tendo em conta a grelha de avaliações que nos foi facilitada pela Professora Rosa Azevedo, foi relativamente fácil distinguir os alunos que tinham ou têm tido classificações Muito boas e Suficientes. Sendo a turma do 4<sup>ª</sup>A uma turma bastante responsável, curiosa, determinada e esforçada, é de esperar que as suas classificações retratem isso. Nesta grelha de avaliação usada, estavam presentes todos os elementos de avaliação desde os *Reading and Writing tests*, os *Listening tests* e os restantes trabalhos realizados para a disciplina.

Para utilização nesta seleção foram apenas usadas as classificações dos *Reading and Writing tests*, pois se acredita ser um dos grandes indicadores (para além da prestação em

aula) do sucesso do aluno. Para que não houvesse dúvidas ou empates entre alunos, eram também postas em causa as classificações dos *Listening tests* e as notas de campo retiradas durante as sessões, que demonstravam situações agradáveis ou menos agradáveis vindas de alguns alunos, bem como demonstrava a sua evolução ao longo das sessões.

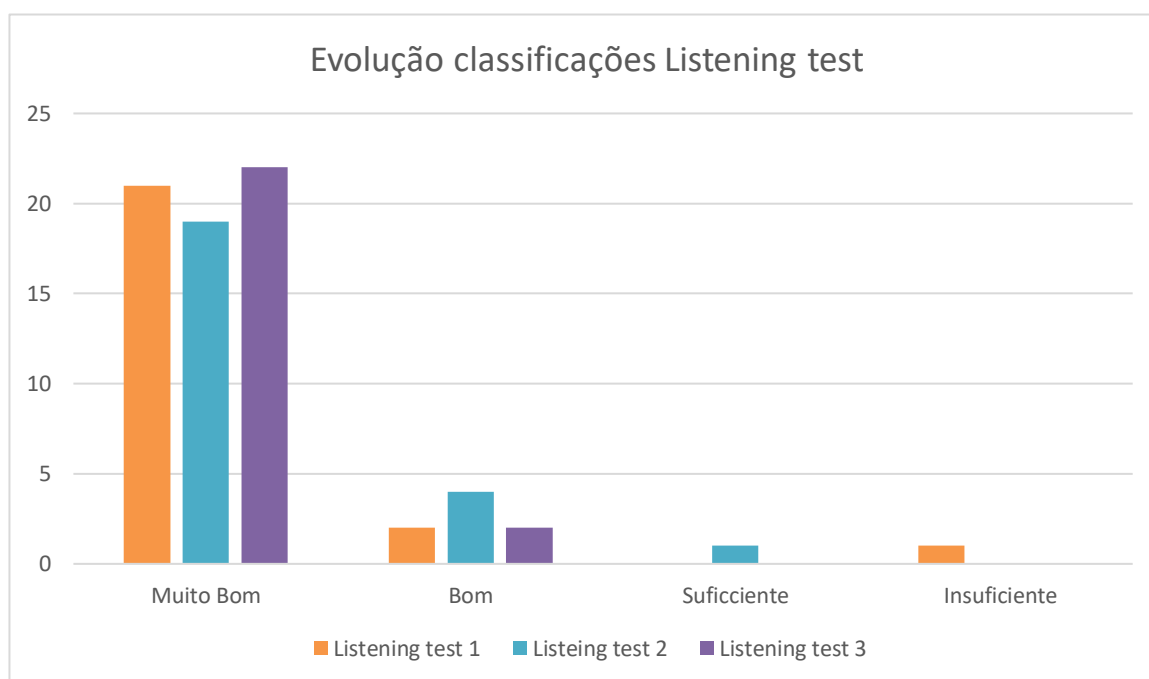
Nos gráficos que apresentamos abaixo, é possível verificar que a turma aparenta ser responsável, atenta e cuidadosa com as aprendizagens de Inglês. Olhando inicialmente de uma forma geral para as classificações dos *Reading & Writing tests* (*gráfico 1*), é fácil entender uma mudança, ainda que pequena, das classificações. Sendo o Reading & Writing test 1 a ficha de avaliação que mais incidiu sobre as sessões do projeto, podemos afirmar que essas sessões parecem ter tido um fruto positivo. Não obstante, existem muitas outras razões para que as suas classificações tivessem, de certa forma, descido. Temas diferentes, mais complicados, eventos que pudessem ter perturbado mais a turma ou apenas uma maior distração são situações que podem afetar a aprendizagem. Neste primeiro gráfico, observamos inicialmente a maioria da turma com uma classificação de muito bom e apenas cinco alunos abaixo disso e, já na segunda ficha de avaliação, uma maioria com uma classificação de bom e cerca de dez muito bons, seguidos de dois suficientes. É também de destacar a inexistência de insuficientes, pelo que se deve também à existência de fichas de avaliação adaptadas (no caso de duas alunas).

**Gráfico 1 - Reading & Writing tests (1 e 2)**



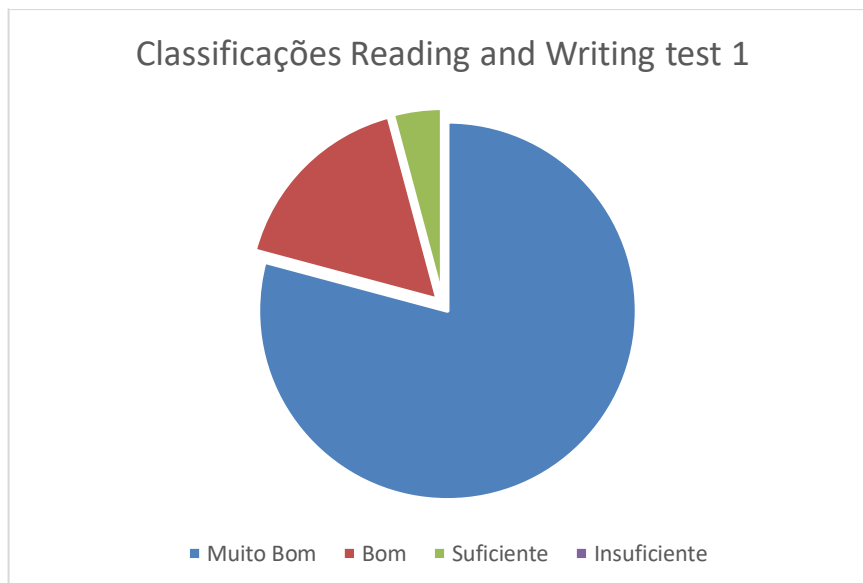
Neste seguinte gráfico podemos ainda observar a evolução dos alunos na componente auditiva e compreensão oral, visto existir uma clara melhoria do desempenho nestas avaliações ao longo das três realizadas desde o início do ano letivo (até à data da realização deste relatório). É de destacar as classificações de muito bom que parecem ser regulares e sempre sobre a maioria do grupo, ainda que no primeiro *Listening test* seja evidente uma discrepância em três notas (dois bons e um insuficiente). Na segunda avaliação, embora ainda maioritariamente com classificações no muito bom, houve uma aparente descida de alguns alunos, mas uma melhoria de outros. Na terceira avaliação é possível ver a clara melhoria e evolução da turma, passando a existir na maioria muito bons e apenas dois bons.

Gráfico 2 - Classificações Listening test



Olhando mais a fundo para o *Reading & Writing test* que incidiu sobre as sessões do projeto (Gráfico 3), podemos entender que de facto, as sessões parecem ter tido um resultado positivo. Ainda que com duas fichas de avaliação adaptadas, a turma conseguiu, em geral, atingir uma média muito positiva. Com dezanove classificações de muito bom, quatro bons e um suficiente (e zero insuficientes), é com muito agrado que víamos ao longo da realização desta ficha, um entusiasmo dos alunos perante os conhecimentos que tinham e das aulas que se lembravam. Fazendo questão de se anunciarem quando se lembravam de alguma resposta porque “foi na aula que fizemos X ou Y”.

Gráfico 3 - Classificações Reading and Writing teste 1



Tendo tudo isto em conta e as notas de campo retiradas ao longo das sessões, analisamos a grelha para poder melhor escolher os seis alunos que se sentariam e discutiriam o *focus group* juntos. A escolha dos alunos A,B,C,D,E e F foi feita de maneira a que pudéssemos representar o grupo de forma real e ao mesmo tempo termos uma amostra comportamental que facilitasse a discussão. Assim, inicialmente escolhemos seis alunos: dois com classificações altas, dois com classificações médias e dois com classificações baixas ou irregulares. De seguida, foi pensado se o ambiente seria propício a esta discussão e se havia um entendimento entre os diferentes colegas em termos de comportamento, não querendo perturbar demasiado o focus group. Repensada a lista dos alunos e feita uma ou duas trocas, estava na altura de explorar agora as perguntas.

Durante a conceção destas questões demonstradas abaixo (tabela 5), tomou-se como importante partir de uma posição neutra e aberta a respostas diferentes por parte dos alunos, tendo sempre em mente a oportunidade que estes itens nos dariam a uma interpretação mais clara sobre as sessões que ocorreram. Assim, as perguntas encontravam-se divididas entre os três diferentes objetivos de investigação que já assinalamos aqui.

Tabela 5 - Questões colocadas durante o Focus Group

Grupo	Questões	Objetivos de investigação
1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são as aulas que mais se lembram dadas pela Professora Catarina?</li> <li>2. Acharam essas aulas diferentes das outras? Porquê?</li> <li>3. Quais foram as vossas atividades preferidas ou que acharam mais interessantes?</li> </ol>	<p>Analisar se e de que maneiras poderá ser levada a cabo uma pedagogia multissensorial, interativa, significativa e também inclusiva no processo de ensino e aprendizagem do 1<sup>o</sup> CEB.</p>
2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gostaram de trabalhar em grupo? Porquê?</li> <li>2. Gostavam das atividades com pontos e recompensas?</li> <li>3. Acharam as recompensas adequadas?</li> </ol>	<p>Analisar o papel da gamificação no âmbito de consecução de práticas baseadas numa pedagogia multissensorial;</p>
3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que sentiam quando fazíamos esse tipo de atividades?</li> <li>2. Em grupos, colaboravam bem uns com os outros?</li> <li>3. Quando havia algum problema no grupo, como resolviam?</li> <li>4. O que vos levava a querer participar nestas atividades?</li> <li>5. Acham que a Professora Catarina podia ter feito mias alguma coisa para vos motivar? O quê?</li> </ol>	<p>Verificar os impactos do uso de uma abordagem multissensorial no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no 1<sup>o</sup>Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito a desenvolvimento de competências, interesse e motivação.</p>

Durante a realização deste *focus group*, os seis alunos foram levados para a biblioteca, onde pudésemos ter esta discussão livre de interrupções e distrações e onde os alunos se sentiriam à vontade. A duração deste *focus group* foi de sensivelmente 20 minutos, sendo que os alunos se mostraram bastante dispostos a colaborar.

Em relação ao primeiro grupo de perguntas: a) quais são as aulas que mais se lembram dadas pela Professora Catarina?; b) acharam essas aulas diferentes das outras? Porquê?; e c) quais foram as vossas atividades preferidas ou que acharam mais interessantes?, os alunos demonstraram ter uma boa memória em relação às sessões falando de atividades como o *Christmas Stocking*, as aulas a unit *“Let’s protect the planet”*, as atividades dos Ordinal Numbers e até a presença da Sina. Estas atividades pareciam ter tido um impacto positivo sobre os alunos porque não eram atividades recorrentes e eram dinâmicas, para além de que o facto de serem sensoriais parece ter sido visto como algo bastante positivo, sendo essas atividades as que mais foram referidas ao longo desta sessão. Sendo assim, passo a partilhar algumas das respostas dos alunos a cada questão como:

- a) “aquela em que tínhamos de tirar os bonecos de Natal da stocking e tínhamos de dizer qual era o nome”; “o projeto para salvar o planeta”; “os *ordinal numbers*”<sup>4</sup>; “as da Sina”;
- b) “Sim, porque em vez de responder perguntas e aprender normalmente, nós tocamos nos objetos e fizemos coisas que não fazemos no dia-a-dia”; “Sim, não é todos os dias que fazemos a atividade do *stocking* de Natal”; “Não, todas as aulas foram divertidas e diferentes”;
- c) “a atividade das estações, em que ouvíamos uma bomba”; “a corrida dos animais dos *ordinal numbers*”; “aquela que tínhamos de mexer em *orbeez* e encontrar o plástico”; “aquela em que tínhamos de mexer nos sacos”; “aquela em que tínhamos de encontrar coisas pela escola”;

Passando agora à análise do segundo grupo de perguntas: d) gostaram de trabalhar em grupo? Porquê?; e) gostavam das atividades com pontos e recompensas?; e f) acharam as recompensas adequadas?, os alunos mostraram-se muito contentes com o uso de atividades em grupo, mostrando algumas dificuldades naturais quando trabalhavam com algum aluno que não se mostrava tão aberto à colaboração. Não obstante, mostraram-se bastante entusiasmados com as atividades gamificadas, referindo as recompensas e grelhas de pontuação como um fator de motivação, já que permitia que os alunos tivessem um ponto

---

<sup>4</sup> Consistiu numa atividade que interligava uma corrida de animais e *ordinal numbers*. Após visualização de um vídeo, era distribuído por metade da turma um cartão com um dos animais presentes no vídeo e a outra metade com um ordinal number. O objetivo seria encontrar os pares sem falar, apenas com gestos.

visual sobre o seu percurso ao longo da atividade, embora admitindo alguns momentos de nervosismo. Algumas das respostas dadas foram:

- d) “Sim, adoramos”; “Mais ou menos, porque quando ficava com X aluno, esse aluno era um bocadinho mandão”;
- e) “Sim, adoramos”; “Eu adorava porque não era uma coisa que fazíamos no dia-a-dia”; “As atividades com pontuação eram boas porque já ficávamos a saber como estávamos”; “Sim, mas às vezes ficávamos mais nervosos”
- f) “Sim, adequadas”; “Sim, eu não quero mil euros por acertar”; “Sim, mas eu gostava mais de doces”;

Analisando por último o terceiro grupo de perguntas: g) o que sentiam quando fazíamos esse tipo de atividades?; h) em grupos, colaboravam bem uns com os outros?; i) quando havia algum problema no grupo, como resolviam?; j) o que vos levava a querer participar nestas atividades? e k) acham que a professora Catarina podia ter feito mais alguma coisa para vos motivar? O quê?; os alunos demonstraram sentir-se bastante bem durante estas atividades, mesmo durante os momentos mais conflituosos, embora se mostrem um pouco incapazes de enfrentar e resolver um problema dentro do grupo. No entanto, entende-se que os alunos se sentiam bem a participar, já que se sentiam motivados para o fazer e se sentiam a divertir e claro, havia uma competição saudável pelo que gostavam de ganhar pontos e, portanto, participavam.

No final, admitem um desejo de terem mais atividades ao ar livre, já que querem aproveitar o bom tempo e o ar fresco e também uma falta de incentivo em conversa durante as atividades e realçam o bom trabalho feito pela professora, dizendo que não mudavam nada.

- g) “Sentia-me feliz, diferente”; “Feliz, mesmo quando trabalhava com X aluno”; “Às vezes não gostava porque Y aluno não sabia trabalhar em equipa”
- h) “Sim”; “Mais ou menos”; “Às vezes”; “Quando era com o aluno Y não conseguia”; “Havia muita discussão”;
- i) “Quando havia uma discussão, eu ignorava”; “Falávamos, mas não resultava”; “Discutíamos e eu chorava”;

- j) “Eu sentia-me melhor ao participar”; “Porque me queria divertir”; “Para ganhar pontos”;
- k) “Eu queria mais atividades lá fora”; “Eu gosto de quando as pessoas dizem que eu consigo”;

Terminado assim a análise deste *focus group*, é de realçar o bom resultado que parece ter mostrado proveniente das sessões do projeto. Uma aprendizagem diferente, ligada aos sentidos parece ser bastante significativa. No entanto, é também de realçar a importância que a diversificação parece ter numa aprendizagem significativa, sendo que uma das razões mais importantes que os alunos deram para o facto destas atividades terem sido tão positivas era precisamente por serem atividades que não são feitas regularmente. Para além disso, parecemos também bastante importante realçar uma aprendizagem socio-emocional para que os alunos consigam enfrentar os problemas que possam advir de um trabalho em grupo, onde a colaboração poderá não ser a melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destes últimos meses, a aprendizagem e o crescimento que se foram sentindo foram bastante evidentes. Após toda esta experiência aqui refletida, foi tentado mostrar evidências sobre a importância do uso dos diferentes sentidos no ensino da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico e o uso da gamificação.

Embora com uma clara limitação já referida, houve um esforço de todas as partes para que se conseguisse entender e responder a todas as questões de investigação. No entanto, julgamos que o tempo ou experiência necessária para o fazer não foi suficiente. Apesar de sermos apresentadas com um apoio incondicional de todas as partes, tornou-se difícil, como Professora-estagiária, embarcar numa viagem tão abrangente quanto esta.

Não obstante, foi possível tornar toda esta experiência numa mais-valia. Para o tornar evidente, centremo-nos nas questões que foram propostas a investigação no início deste percurso e analisaremos cada uma delas:

1. Que impactos tem a abordagem multissensorial na aprendizagem de inglês no 1º CEB, quanto ao desenvolvimento de competências, interesse e motivação?
2. Que práticas e recursos multissensoriais favorecem o desenvolvimento de competências?
3. Qual o papel da gamificação no âmbito da consecução de práticas baseadas numa pedagogia multissensorial?

Em relação à primeira questão, foi aqui referido que o processo de ensinar deveria consagrar uma partilha das necessidades, experiências e sentimentos do outro e consequente consideração por essas. Foi notório que esta abordagem multissensorial aqui explorada favoreceu esse processo, quer através do constante trabalho em grupo, da utilização da gamificação ou até do uso de atividades variadas. Tudo isto permitiu que os alunos desenvolvessem diferentes competências e permanecessem interessados e motivados ao longo das sessões, mesmo que (de vez em quando) se notasse algum desvio de atenção ou

entusiasmo extra que pudessem abalar o plano de aula. Ao utilizar esta abordagem, foi possível ensinar através da vida real (ou o mais próximo de...), tornando a aprendizagem significativa já que os alunos pareciam entender (pela crescente motivação e graças ao *focus group*) o porquê de estarem a aprender determinados temas. A aprendizagem deixava de ser "porque sim", mas passava a ter uma razão concreta, que podia ser alvo de utilização fora da escola - em brincadeiras, saídas com a família, em atividades de lazer... Prova disso eram as constantes conversas que os alunos tinham com as professoras sobre como ensinavam os avós, irmãos, pais, etc... a fazer a reciclagem, mas usando o inglês.

Focando agora na segunda pergunta, foi possível observar quase que imediatamente a diferença positiva entre utilizar recursos e atividades mais sensoriais, e utilizar outras. Para além destas atividades despertarem a atenção dos alunos por não serem algo constantemente utilizado em sala de aula, eram atividades que requeriam um envolvimento maior por parte dos alunos, mesmo que seja físico (como o caso do *sensory bin*). A utilização da personagem Sina mostrou também ser uma mais-valia, despertando imensas vezes a curiosidade por parte dos alunos sobre o que estava a fazer, se vinha à aula, onde estava, se deu mais alguma coisa à professora, etc.

Em relação à terceira questão, focando nos textos científicos que aqui foram referidos, Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011) defendem que ao usar estes elementos de jogo (como os pontos, as barras de progresso, os avatares, etc..) permite aumentar a motivação do aluno, e naturalmente, aumentar a sua dedicação e o seu envolvimento – o que significa que se irá aplicar e interessar mais na atividade sugerida. De facto, isto foi muito evidente ao longo das aulas em que foram utilizados pontos, tabelas e recompensas, já que os alunos se mostravam mais atentos, entusiasmados e motivados a participar. No entanto, houve uma certa competição que se mostrava ser menos positiva em algumas turmas que foram observadas, levando a problemas entre os alunos - mostrando uma necessidade urgente de haver algum tipo de trabalho sócio emocional.

Ao longo das sessões deste projeto foi claro um entusiasmo por parte dos alunos, podendo constatar que o projeto influenciou positivamente as aulas destas turmas, muito embora se sinta alguma diferença entre turmas. A motivação parece-nos característica destas

turmas e destas idades, pois existe sempre muita curiosidade sobre tudo, o que facilitou a implementação deste projeto. Não obstante, a gamificação mostra aumentar essa motivação, o que é inevitavelmente um ponto positivo e facilitador de implementação.

Apesar de se ser capaz de responder às perguntas colocadas, ainda há mais a investigar e a experimentar. Considera-se que esta abordagem é positiva e facilitadora de uma aprendizagem significativa, embora se sinta que ainda há mais a fazer.

Por último, levamos todo o conhecimento que estes dois anos nos deram, rodeados de experiências únicas, diferentes e criativas, que nos puxam a ser melhor pessoa e professora. Levamos tudo com uma esperança de continuar o trabalho que começamos e melhorá-lo a cada dia.

## BIBLIOGRAFIA

- Abdelwahed, E. (2020) Game-based learning and Gamification to improve skills in early years education. *Computer Science and Information Systems* 17(1), 339-356. <https://www.researchgate.net/publication/339740181>
- Alwaqassi, S., A. (2017). *The Use Of Multisensory In Schools Today*. Indiana, Estados Unidos: Indiana University.
- Araújo, M. J. (2020). Não sobrecarregue os seus filhos com atividades (os especialistas explicam porquê). <https://besmartwithus.pt/nao-sobrecarregue-os-seus-filhos-com-atividades-os-especialistas-explicam-porque/>
- Chou, Y. (2016). *The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design*. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multissensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico*. Porto: Politécnic do Porto
- Cruz, M. (2019). 'Escapando de la classe tradicional': the escape tooms methodology within the spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 46, 117-137. <https://www.researchgate.net/publication/3406544741>.
- D'Angour, A., (2013). *Taking Education Seriously in Ancient Greece*. <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/5-3-article-plato-and-play.pdf>.
- Dantas, A. (2020). *Contributos do Método Montessori no Ensino de Inglês a Crianças*. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandez-Corbacho, A. (2014) *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*. <https://www.researchgate.net/publication/273204320>.

- Flores, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. Universidad del Este, Puerto Rico.
- Foncubierta, J. & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. (U.d. Huelva, Ed.)Huelva: Edinumen. Obtido de: [www.profele.es](http://www.profele.es)Disponível em [https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica\\_gamificacion\\_ele.pdf](https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf)
- Fortunato, M. (2017). O jogo das atividades gamificadas e das emoções no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- García, L. (2017). Gamification In English Teaching In Primary Education.Master thesis. Universidad de Valladolid.
- García, M., (2010). Multisensory learning applied to TEFL in Secondary Education. Dissertação Mestrado. Sevilla:, Facultad de Filtología de la Universidad de Sevilla..
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems Proceedings. Utrecht, Holanda.
- Hirst, P. (1975). What is teaching? In R. S. Peters (ed.) The Philosophy of Education. London: Routledge and Kegan Paul
- Jubran, S. (2012). Using multi-sensory approach for teaching english skills and its effect on students' achievement at jordanian schools. European Scientif Journal. October edition 8.
- Kapp, Karl M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer.
- Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. Tesl Canada Journal. Vol. 20, No.2, 52-63.

- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Experiential Learning Theory. *Academy of Management Learning & Education*, Vol 4, no2, 193-212.
- Kolb, D. (1984). Experiential leaning: experience as the source of learning and development. 20-38.<https://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Korkmaz, S. & Karatepe, C. (2018). The Impact of Multi-sensory Teaching on Young English Learners' Achievement in Reading Skills. (PDF) [researchgate.net](https://www.researchgate.net)
- Malekian, F. & Askari, B. (2012). Investigating the Effect of Multi-Sensory Games on Decrease of Male Students' Dyslexia (Based on Goodman Theory) Specified for Elementary School Grade in Aligudarz City. *World Conference on Psychology and Sociology*.
- Mattos, C., (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83
- McDonald, B. (2020). *Improving Teaching and Learning through Experiential Learning*. Cmabridge Scholars Publishing. 1-24
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*.
- Mousstafa, B., M. (1999). *Multisensory Approaches and Learning Styles Theory in the Elementary School: Summary of Reference Papers*.
- Murphy, N. (1997). Unpublished Masters Thesis: A multisensory vs. conventional approach to teaching spelling.
- Oliveira, S. & Cruz, M. (2017). From And Beyond Gamified Activities in Primary English Learning. *Challenges 2017: Aprender nas nuvens*. Universidade do Minho, 897-912.

- Oliveira, S. & Cruz, M. (2018). The Gamification Octalysis Framework within the Primary English Teaching Process: the Quest for a Transformative Classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 63-82. Doi:10.24140/issn.1645-7250.rle41.04.
- Orange, E. & Cruz, M. (2016). 21st Century Skills In The Teaching Of Foreign Languages At Primary And Secondary Schools. <http://hdl.handle.net/10400.22/9400>
- Pinto, C. (2020, Fevereiro 29). Não sobrecarregue os seus filhos com atividades (os especialistas explicam porquê). <https://www.noticiasmagazine.pt/2020/nao-sobrecarregue-os-seus-filhos-atividades-os-especialistas-explicam/estilos/216226/>
- Samson, S. & Karthiga, Dr.S.V. (2020) Gamification as a Tool in English Language Teaching. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 99-102.
- Santos, C. (2017). Método multissensorial para a aprendizagem da leitura e escrita em crianças com perturbações neurodesenvolvimentais. Viseu: Politécnic de Viseu.
- Serra, S. (2012). O método multissensorial no caso português – Uma abordagem possível. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Sparks, R. & Miller, K. (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia* 6: 124-132.
- Stevick, E. (2002). Let the Words, Too, Become Flesh. <https://docplayer.net/44022544-Let-the-words-too-become-flesh-1.html>
- Tereso, P. (2018). A Gamificação através das tecnologias digitais no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Master's thesis. Porto, Politécnic do Porto.

## **ANEXOS**

ANEXO A – UNIT PLAN “LET’S PROTECT THE PLANET”

# LET’S PROTECT THE PLANET



Dates	15 <sup>th</sup> , 18 <sup>th</sup> , 22 <sup>nd</sup> and 25 <sup>th</sup> of November
Class	4ºA do Centro Escolar da Gandra
Level	A1
Teacher	Catarina Pinto
Supervisors	Prof. Rosa Azevedo Prof. Dr. Mário Cruz

First Lesson Plan: 15th November (60min)



**Pupils can already...**

- ☒ Identify and write cardinal numbers
- ☒ Identify, write, understand the rules, and apply the use of ordinal numbers
- Understand and communicate through simple phrases that were previously studied (How are you? When's your birthday? Etc)
- ☒ Identify weekdays and dates



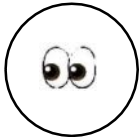
Contents	Aims	Objectives
Ordinal numbers Cardinal numbers Dates Prepositions of time Vocabulary related to the environment	<p>Recall ordinal and cardinal numbers</p> <p>Recall the use of cardinal numbers in dates</p> <p>Make sure that pupils understand the correct use of prepositions of time</p> <p>Develop collaboration skills (between pupils)</p> <p>Introducing a new unit "Let's protect the planet"</p> <p>Develop empathy towards sea life (as it's mainly the focus in this lesson because of Sina)</p> <p>Brainstorm the issues present in the short film about pollution</p> <p>Introducing the question of "what can we do to save the planet?"</p>	<p>Be able to understand words and simple expressions. (MC - Listening – 3)</p> <p>Be able to understand simple phrases (spoken clearly) (MC - Listening – 4)</p> <p>Be able to reproduce rhymes, chants and sing songs (MC – Spoken Production – 3.1)</p> <p>Be able to identify vocabulary when accompanied with images (MC - Reading – 2.1)</p> <p>Be able to ask and answer on previously worked themes (MC -Spoken interaction - 4.4)</p> <p>Be able to identify ordinal numbers on dates (MC -Lexis and Grammar – 5.2)</p> <p>Be able to use lexical chunks (MC – Lexis and Grammar – 7.2)</p> <p>Be able to fill spaces on simple texts with given words (MC - Writing – 3.2)</p> <p>Be able to understand sentences and very simple texts (MC – Reading – 2)</p> <p>Be able to write about themselves (MC - Writing - 4.2)</p> <p>Be able to develop their communicative competence through written comprehension, using images with vocabulary, through oral interaction, asking and answering or written</p>

		<p>production, filling gaps (AE – Competência Comunicativa)</p> <p>Be able to develop their strategic competence through communicating effectively, collaborating with their colleagues and in groups, relating knowledge with creativity (through singing for example) (AE – Competência Estratégica)</p>
--	--	--

Skills	Material
<p>Language Critical thinking</p> <p>Collaboration</p> <p>Empathy</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sina’s story</li> <li>☐ Task cards</li> <li>• Students’ book</li> <li>☐ Interactive Board or white board</li> <li>☐ Working sound</li> </ul>



Lesson procedures

Time	Strategies	Social forms
10'	<p><b>1. Typical routine (beginning of class)</b></p> <p>Pupils open the lesson on their notebooks. Lesson number X, Thursday, 15th November, 2021</p> <p><b>Summary: Prepositions of time</b></p>	
15'	<p><b>2. Activity 1 – Presenting Sina – Sensory bag + Prepositions of time</b></p> <p>Pupils are told that there is someone new who's joining our classes from now on.</p> <p>Sina, as told the students, is a very special fish, because she's Dory's cousin, from Finding Nemo.</p> <p>Pupils are told a very interesting story about Sina. It tells them when her birthday is and what her day looks like.</p> <p>This works as a bridge to present prepositions of time in a way pupils might remember more easily.</p>  <p>After hearing the story, pupils are told that Sina sent them a gift, which is a sensory bag. The bag is passed on, student to student,</p>	

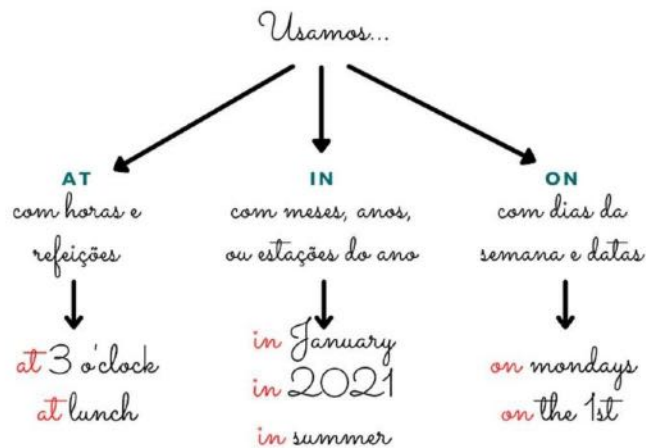
and they are allowed to play with it. It is said that Sina took something from her home and sent it to the class. Inside the bag, filled with a blue liquid, there's shells. Pupils can interact with the bag and the shells.



After this, the teacher uses Sina's story to build examples of how we can use prepositions of time. This means that while pupils get to acknowledge these prepositions and understand when we use them (at, in or on), they also get to recall some things about Sina. Pupils should copy what the teacher writes on the board, even though these rules won't be wiped from the board, in order to serve as a guide for the next activity

Prepositions of time

Usamos estas preposições (at, in, on) quando queremos falar sobre algum momento de tempo em específico.



10'

### 3. Activity 2 – Group Task Cards - Prepositions of time

Now that students know how to apply these prepositions, they are ready for some task cards.

Before doing much else, the exercise is explained, and pupils are reminded that there are examples and rules written on the board. They are asked to get in groups of four, preferably without leaving their seats or making too much noise. Then, each group will be given a set of cards, either one or two, depending on time management. Each card has a sentence, and, in each sentence, there is a gap that they need to fill with the correct preposition.

Preferably, they should all write down each sentence and the correct preposition.

Then, the teacher will call on group by group and we will correct each sentence.

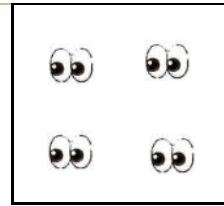



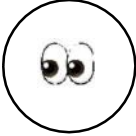
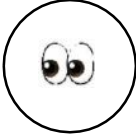
5'

### 4. Song – Revision – Prepositions of time

Pupils will get the chance of hearing a song that revises the rules of the prepositions of time, going over the rules of when we use each preposition. The song won't be played in full, as there are prepositions that pupils haven't heard of yet, but they can still sing and dance along.

[https://www.youtube.com/watch?v=2N0u\\_PL6RiQ](https://www.youtube.com/watch?v=2N0u_PL6RiQ)



<p>5'</p>	<p style="text-align: center;"><b>5. Ending of the lesson</b></p> <p>Now that pupils know so much, the teacher wants to ask a few questions, in order to revise some contents with the pupils.</p> <p><i>What's the name of those little words that are on the board? I can't remember that name...</i></p> <p><i>Oh, that's right, prepositions! And why do we use them again?</i></p> <p><i>When do we use at, on or in?</i></p>	
<p>5'</p>	<p style="text-align: center;"><b>6. Homework</b></p> <p>Pupils should write the homework on their notebooks.</p> <p style="text-align: center;">Book page 13, exercises 4 and 5.</p> <p style="text-align: center;">Workbook, page 4</p> <p>If pupils show confusion, the teacher will explain the exercises and answer any doubts they might have.</p>	
<p>5'</p>	<p style="text-align: center;"><b>7. Short animation about plastic in the ocean</b></p> <p>If there's enough time, the teacher will introduce a new unit called "Let's protect our planet". Doing so through a short animation about a whale's journey with a fish net. Pupils will get to comment on the animation afterwards and brainstorm what the issue was and how they would solve it.</p>	

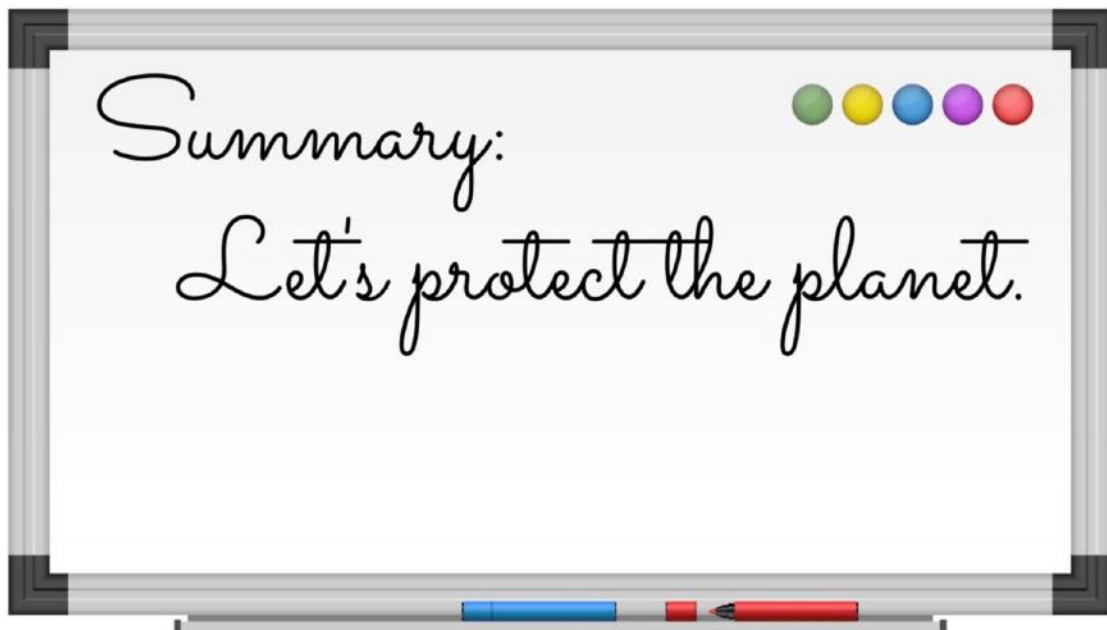
**Second Lesson Plan: 18th November (60min)**

**Pupils can already...**




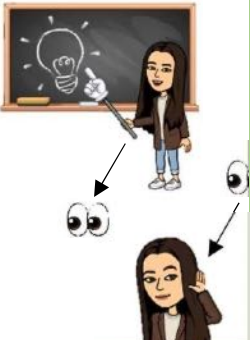
- ☐ Identify some vocabulary related to this theme
- ☐ Understand and communicate through simple phrases that were previously studied
- ☐ Follow simple instructions

Contents	Aims	Objectives
Vocabulary related to the environment	<p>Develop collaboration skills (between pupils)</p> <p>Introducing a new unit “Let’s protect the planet”</p> <p>Develop empathy towards sea life (as it’s mainly the focus in this lesson because of Sina)</p> <p>Brainstorm the issues present in the short film about pollution</p> <p>Developing the question of “what can we do to save the planet?” and answers</p> <p>Introducing new vocabulary</p>	<p>Be able to understand words and simple expressions. (MC - Listening – 3)</p> <p>Be able to understand simple phrases (spoken clearly) (MC - Listening – 4)</p> <p>Be able to identify vocabulary when accompanied with images (MC - Reading – 2.1)</p> <p>Be able to ask and answer on previously worked themes (MC -Spoken interaction - 4.4)</p> <p>Be able to use lexical chunks (MC – Lexis and Grammar – 7.2)</p> <p>Be able to develop their communicative competence through written comprehension, using images with vocabulary, through oral interaction, asking and answering or written production, filling gaps (AE – Competência Comunicativa)</p> <p>Be able to develop their strategic competence through communicating effectively, collaborating with their colleagues and in groups, relating knowledge with creativity (through singing for example) (AE – Competência Estratégica)</p>

Skills	Material
Language Critical thinking Collaboration Empathy	<ul style="list-style-type: none"><li>• Students' book</li><li>• Interactive Board or white board</li><li>• Stations' projects (Sensory bins and bags, recycling game and "happy vs sad earth" cards</li><li>• Flashcards</li></ul>



Lesson procedures

Time	Strategies	Social forms						
5'	<p><b>1. Typical routine (beginning of class)</b></p> <p>Pupils open the lesson on their notebooks. Lesson number X, Thursday, 15th November, 2021</p> <p><b>Summary: Let's protect the planet.</b></p>							
10'	<p><b>2. Activity 1 – Let's talk about the group work and presentation. (Cidadania e desenvolvimento/Inglês)</b></p> <p>In this lesson, pupils are told that on Monday they need to present something related to Christmas in England. They will be given a sheet, containing the research theme (Traditions, gift exchange, gastronomy, or music). Pupil's job is to research, at home, each of the questions that the sheet has. (Example: Theme – Music; Most famous Christmas carols; Who sings Christmas carols? When do they sing Christmas carols?) This research and presentation will be done in groups.</p> <p>If there are any questions or doubts, the teacher will answer them.</p> <p>Now that pupils know exactly what to do, they are going to form groups on their own (4 or 5 people) and the teacher will give them the theme (and the sheet) so they can prepare.</p> <div data-bbox="411 1288 734 1451" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Trabalho de pesquisa</b></p> <p>Grupo: _____</p> <p>Disciplina: Cidadania e desenvolvimento / Inglês</p> <p>Projeto: "O Natal no Mundo"</p> <p>Data-limite de entrega da pesquisa: ____ / 11 / 2021</p> <p>Tópico/assunto de pesquisa:</p> </div> <div data-bbox="801 1288 1050 1451" style="text-align: center;">  </div> <table border="1" data-bbox="411 1460 1061 1742" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Traditions</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="width: 40%;"><b>Days of celebration</b> When do they celebrate Christmas?</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Traditional events</b> <b>Boxing day</b> (How and when is this day celebrated?) <b>Queen Speech</b> (How is it done and why is it important?) <b>Trafalgar Square tree</b> (decoration and history)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Traditions		<b>Days of celebration</b> When do they celebrate Christmas?		<b>Traditional events</b> <b>Boxing day</b> (How and when is this day celebrated?) <b>Queen Speech</b> (How is it done and why is it important?) <b>Trafalgar Square tree</b> (decoration and history)		
Traditions								
<b>Days of celebration</b> When do they celebrate Christmas?								
<b>Traditional events</b> <b>Boxing day</b> (How and when is this day celebrated?) <b>Queen Speech</b> (How is it done and why is it important?) <b>Trafalgar Square tree</b> (decoration and history)								
10'	<p><b>3. Activity 2 – Recycling</b></p> <p>Pupils are reminded of the video they saw last lesson, of a story of a whale and all the plastic that surrounded it. This video will continue to serve as the introduction of the new unit. The teacher</p>							

will use flashcards and actual bottles and cans to use as an example.

*“We saw a video last lesson, right? What was it about? Do you remember? About the whale? What did we see last lesson? That’s right, we were looking at all the plastic in the ocean. And who helped clean it up? Everyone helped, in the end, right? Can we help? How?*

*Oh, we can recycle, right? \*Teacher should use the flashcards from now on\* How? In the recycle bins, that’s right. Do you know where we put the plastic? \*Teacher should show plastic bottle\**

*That’s right, we put the plastic in the yellow bin. What about glass? \*Teacher should show glass bottle\* In which bin can we put it? The green one, that’s right. What about paper? \*Teacher should show a piece of paper\* Oh, alright, the blue one. What about this little red bin here? What’s that for? What if I wanted to recycle this little can? \*Teacher should show the can\* Where can I put it? Is there a place for it? So, all of this can be recycled.”*

Now that they’ve done a bit of thinking, pupils are asked to open their books on page 22. Pupils are called on, one at a time to read aloud each example of what we can or can’t do to protect the planet. If needed (for example in “I can make a compost heap”, the teacher can ask pupils to explain what that means, and if they don’t know, the teacher will provide clues or google some images)

1. Listen, point and repeat.

**What can you do to protect the planet?**

I can recycle paper.

I can recycle plastic containers.

I can recycle batteries.

I can recycle glass bottles.

I can make a compost heap.

I can pick up litter.

I can switch off the lights.

I can turn off the tap.

I can plant a tree.

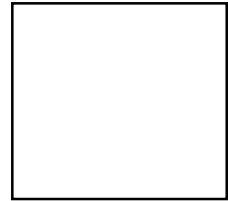
I can't litter.

**4. Activity 3 - Stations**

25'

Before moving on, it is important to note that none of the vocabulary is taken out of sight from the class, whether it be flashcards on the whiteboard or page 22's vocabulary. Now that pupils are more aware of their actions, the teacher begins explaining that she has four activities related to the environment that she wants pupils to work on. Because of this, the class will be divided into four groups (to make it easier for everyone, the groups will be formed according to the seating placement and there will be a designated table for each group).

Each group will be given a sheet where someone from their group needs to write down 1 item per station. The teacher will go over to each station to explain the goals before starting the activity. Pupils will have about 5 minutes to complete the task and move over to the next station.



*Station 1 - Sina's proof*  
How can we help Sina?  
We can...  
We can't...

*Station 2 - Recycling*  
Example: Plastic bottle - yellow bin

*Station 3 - Happy earth*  
What can make Earth happy?  
What can make Earth sad?

*Station 2 - Ocean clean-up*  
What did you find inside the water?

Pupils can now move around to get into their group. No need to bring their chairs over to the designated table for each group, just their group sheet and pencils.

#### Station 1 – Sensory bags

In this station, we explore a bit of what we already saw last lesson. Sina sent us over two bags. The first being a fresh, blue, healthy water with shells in it, and the second a dark, dirty and unhealthy water. Pupils' job is to try to come up with ideas on how we can prevent it from happening and what we can do to stop it and help Sina. Pupils should write it down one idea on their group sheet.



#### Station 2 – Recycle bins - sorting

In this station, pupils are given recycle bins and some pieces of trash (printed out) that needs to be recycled. Pupils need to place each piece of trash in the right bin and write down one of their choices on their group sheet.



Station 3 – Happy vs Sad earth


In this station, there will be two Earth-like faces (one of them is happy and the other one is sad) and pupils are given a few cards that need to be sorted into “this can make earth happy” and “this can make earth sad”. One of these will also need to be written down on their group sheet.



Station 4 – Sensory bin – clean up ocean

In this station, pupils get a container filled with water beads. Hidden, there's a few plastic things. Pupil's job is to clean up the ocean and write down a plastic item they got out.



5'	<p><b>5. Activity 6 – Tell me one thing you learned today or that we can do to save the planet earth.</b></p> <p>Pupils are allowed to tidy up and leave as each say a sentence to the teacher and are reminded of the group work that they need to present next lesson.</p>	
----	--	---

**Third Lesson Plan: 22th November (60min)**

**Pupils can already...**

- ☒ Identify some vocabulary related to the environment
- ☒ Identify some vocabulary related to places in school
- Understand the use of can and can't
- ☒ Understand and communicate through simple phrases that were previously studied
- ☒ Follow simple instructions

Contents	Aims
<p>Vocabulary related to the environment</p> <p>Vocabulary related to school places</p> <p>Can vs Can't</p>	<p>To develop collaboration skills (between pupils)</p> <p>To develop empathy towards the planet Earth.</p> <p>To use a more physical approach to learning</p> <p>To have pupils feel active during a lesson</p> <p>To question their involvement in saving the planet Earth</p> <p>To introduce new vocabulary</p> <p>To learn and understand how to use "can" and "can't"</p> <p>To understand the meaning of "save" and "waste"</p>

**Skills**







Language Critical  
thinking  
Collaboration  
Problem solving  
Communication

**Material**

- Students' book
- Interactive Board or white board
- Icons for the "school places" scheme
- Cards for the scavenger hunt
- Sina



Lesson procedures

Time	Strategies	Social forms
5'	<p><b>1. Typical routine (beginning of class)</b></p> <p>Pupils open the lesson on their notebooks.</p> <p>Lesson number X, Monday, 22nd November, 2021</p> <p><b>Summary: School Places</b></p>	
10'	<p><b>2. Recalling last lesson</b></p> <p>Pupils are asked if they remember what we talked about last lesson.</p> <p><i>“What did we talk about last lesson? Do you remember? Oh, the planet, that’s right. Is Earth healthy? Do you remember the water that Sina brought us? Did it look clean? No, it was polluted. Can anyone tell me what we can do to help Earth?”</i></p> <p>As pupils are asked the final question, the teacher begins projecting page 22’s vocabulary – the same page pupils have explored last lesson. Again, one at a time, pupils will be called on to read aloud. Pupils are asked if they understand everything and told that there are some things that are missing there. As the teacher writes on the board examples like “Save paper” or “waste food”, pupils are asked if they know what each expression means (one at a time). Considering they don’t, the teacher writes “poupar papel” and “desperdiçar comida” next to the expressions and pupils are asked to write it on their notebooks.</p> <div data-bbox="454 1496 1050 2022"> <p>1. Listen , point  and repeat .</p> <p><b>What can you do to protect the planet?</b></p>  </div>	

15'

### 3. School Places

Now we can introduce a new set of vocabulary (places in school) while still drilling previous vocabulary.

*“Now, what can we do inside our classroom, to help the planet Earth?” Can we do something? Right, we can recycle paper, we can switch off the lights when we don’t need them, right? And what about what we can’t do? We can’t litter right, look at your classroom, “é um exemplo bom, não é? Devia estar mais limpa, lembrem-se que não podemos deitar lixo para o chão...”*

As pupils sit down again, they are shown images of school places that are projected onto the interactive board, the teacher begins questioning the class on what that place is called in English.

*“You know this place, right? What is this? The “cantina” How do you say “cantina” in English? You know this! It’s canteen”*

As the teacher says it, she’ll start to write on the white board and make a scheme, much like the picture below. After writing the name in English and Portuguese, the teacher will place a symbol that represents each place. In each time the teacher says an activity, that activity should be played out physically.

*“In the playground we can play hopscotch \*teacher should pretend to play jumping rope\*, right?... In the canteen we can eat \*Teacher pretends to eat\*... In the bathroom we can wash our hands... \*teacher pretends to wash her hands...”*



15'

**4. School places scavenger hunt**

Now that pupils are aware of the school places, class will be divided into 6 groups, each of them is assigned a school place (they will be given a card with the school place in it and should not share that information with anyone outside their group).

Their job is to go to their assigned place, always keeping quiet (they are warned that if they make too much noise they'll be sent back to the classroom, as there are other classes having lessons and we don't want to disturb them) and try to find two cards

related to an action we can do to protect our planet. (Example: Canteen – We can make a compost heap; We can't waste food.

Bathroom: We can save water; We can't leave the tap on)

Pupils will have maximum 5 minutes to find the cards (as the cards won't be too hidden) and will need to come back to the teacher (who will be at the meeting point – which is at the classroom door) so that she can make sure the group found the correct cards.

Students are warned that Sina is hiding somewhere and they also need to find her.

Directions (these will be projected before pupils leave the classroom)

- 1 – Go to your school place, quietly.
- 2 – Never leave your group.
- 3 – Find the cards.
- 4 – Meeting point
- 5 – Go back to the classroom.

Assigned places will be the classroom: the upstairs and downstairs bathroom, the canteen, the library, and the staff room, which will be made possible to work with around 4 students per group.

**5. Ending of the lesson**

10'

Now back at their seats, two people from each group will be called on. (One person will mimic the place's action, wait for someone to guess it right and then say, "Our place in school was \_\_\_\_" and the other will fill the gaps on the board and read the sentence).



Both sentences will be written on the board before the teacher explains the activity.

“Our place in school was the \_\_\_\_\_”

“In the \_\_\_\_\_ we can \_\_\_\_\_ but we can't \_\_\_\_\_”

First, they need to mimic the action of their place (library – reading; bathroom – washing hands...) and students need to guess what that group's place was. After guessing, that pupil needs to say “Our place in school was the bathroom”, for example.

After that, they get to read the cards out loud using “Example: In the bathroom we can \_\_\_\_\_, but we can't \_\_\_\_\_.”

Everyone needs to write each sentence on their notebooks.

Once each group is done, the teacher might ask what that is, claiming that she doesn't know what that means. (Which can be case for compost heap)

If students are not able to help, teacher might tell them or show them through the internet.

*“Now, M. show us the place you went to. Check your place and what we can do there and pretend to do it.*

*\*pupil pretends to wash their hands\* \*Class guesses bathroom\**

*Great! Now say this first sentence on the board and your place*

*M: Our place in school was the bathroom*

*Now, J, use the sentence that's written on the board and fill the gaps with your cards!*

*J: We can save water, but we can't waste food”*




### 6. Homework







Since it's new vocabulary, it's good to have a bit of work to do at home. Book, page 23 – ex. 3 and 4. Pupils shouldn't forget to prepare their presentations for Thursday.


Once they've written the homework, they can tidy up and leave.



5'

3. Listen  and stick  

 a canteen	 a classroom	 a library
 a gym	 a playground	 a staff room

4. Put the letters in order and write  the places in school.

ygm	tecnena	ryblira	tfafsomro
1) _____	2) _____	3) _____	4) _____

ANEXO B – UNIT PLAN – CHRISTMAS TIME

**CHRISTMAS**  
*Time*

**13TH | 14TH**  
DECEMBER 2021

**CLASS**  
[REDACTED]

**TEACHER**  
CATARINA PINTO

## Introduction

In this lesson plan there is a more physical approach of teaching vocabulary related to Christmas, in the hopes of enhancing the learning experience. This lesson plan is made for three classes from two schools, each class with roughly twenty-four students. It seems like these students are enthusiastic about learning and experiencing what they are learning.

**Aprendizagens essenciais 4º ano – de acordo com o perfil dos alunos**

<b>Áreas temáticas/ situacionais</b>	Escola e rotinas escolares; objetos pessoais; corpo humano; comida e alimentação saudável; casa e cidade; animais; numerais cardinais até 100, numerais ordinais nas datas; as horas; os cinco sentidos.
<b>Competência comunicativa</b>	<p><b>Compreensão oral</b> Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções.</p> <p><b>Compreensão escrita</b> Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido; compreender instruções muito simples com apoio visual; desenvolver a literacia, fazendo exercícios de rima e sinonímia; desenvolver a numeracia, realizando atividades interdisciplinares com a Matemática e o Estudo do Meio.</p> <p><b>Interação oral</b> Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares.</p> <p><b>Interação escrita</b> Preencher um formulário (online ou em formato papel) muito simples com informação pessoal básica; responder a um email, chat ou mensagem de forma simples.</p> <p><b>Produção oral</b> Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar; indicar o que é, ou não, capaz de fazer.</p> <p><b>Produção escrita</b> Legendar sequências de imagens; preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas; escrever sobre si próprio de forma muito elementar; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples.</p>
<b>Competência intercultural</b>	<p><b>Reconhecer realidades interculturais distintas</b> Reconhecer elementos da sua própria cultura: diferentes aspetos de si próprio e identificar pessoas, lugares e aspetos que são importantes para si e para a sua cultura; identificar os espaços à sua volta (a sua comunidade); reconhecer elementos da cultura anglo-saxónica.</p> <p><b>Sugestão de tópicos a serem trabalhados</b> Identificar festividades em diferentes partes do mundo e atividades relacionadas com as mesmas; identificar vocabulário relacionado com a alimentação.</p>
<b>Competência Estratégica</b>	<p><b>Comunicar eficazmente em contexto</b> Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula; reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro; preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade Show &amp; Tell à turma ou outros elementos da comunidade educativa.</p> <p><b>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos</b> Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you, solicitando colaboração em vez de dar ordens ao interlocutor; planejar, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo.</p> <p><b>Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto</b> Comunicar com outros a uma escala local, nacional e internacional, recorrendo a aplicações tecnológicas para produção e comunicação online; contribuir para projetos e tarefas de grupo interdisciplinares que se apliquem ao contexto e experiências reais e quotidianas do aluno, utilizando aplicações informáticas.</p> <p><b>Pensar criticamente</b> Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade.</p> <p><b>Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto</b> Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas; ouvir, ler e reproduzir histórias; desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares.</p> <p><b>Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem</b> Discutir e selecionar objetivos de aprendizagem comuns e individuais com apoio do professor; participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos; utilizar dicionários de imagens; realizar atividades simples de auto e heteroavaliação: portefólios, diários e grelhas de progressão de aprendizagem.</p>

**Metas Curriculares 4º ano**

<b>Compreensão Oral/Listening</b>	<b>3. Compreender palavras e expressões simples</b> 1. Identificar as horas. 2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções. 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. <b>4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada</b> 1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas (pick up the paper, put your hat on). 2. Entender frases sobre os temas estudados. 3. Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas.
<b>Leitura/Reading</b>	<b>2. Compreender frases e textos muito simples</b> 1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens. 2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido
<b>Interação Oral/Spoken Interaction</b>	<b>3. Expressar-se de forma adequada em contextos simples</b> 1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor (Mr Silva, Miss Costa). <b>4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas</b> 1. Utilizar palavras e expressões para concordar (me too, so do I). 2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (sure/no, thank you). 3. Perguntar e responder sobre preferências pessoais (What's your favourite drink?/Orange juice.). 4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
<b>Produção Oral/Spoken Production</b>	<b>3. Produzir sons, entoações e ritmos da língua</b> 1. Dizer rimas, chants e cantar canções. <b>4. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas</b> 1. Expressar agrado e desagrado (I love Christmas pudding, I don't like turkey). 2. Descrever o que é/não é capaz de fazer (I can ride a bike, I can't swim). 3. Falar sobre os temas trabalhados.
<b>Escrita/Writing</b>	<b>3. Utilizar palavras conhecidas</b> 1. Legendar sequências de imagens. 2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas. <b>4. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado</b> 1. Preencher balões de fala em sequências de imagens. 2. Escrever sobre si (My name is Pedro. I'm 9 years old...). 3. Escrever sobre preferências (I like pizza, I don't like fish, I love cats).
<b>Domínio Intercultural / Intercultural Domain</b>	<b>4. Conhecer-se a si e ao outro</b> 1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo. 2. Identificar atividades relacionadas com as festividades. 3. Participar em jogos e pequenas dramatizações. <b>5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro</b> 1. Identificar o espaço escolar. 2. Identificar partes do corpo humano. 3. Identificar comidas e bebidas. 4. Identificar os espaços à nossa volta. 5. Identificar animais. 6. Identificar os cinco sentidos. 7. Identificar atividades ao ar livre.

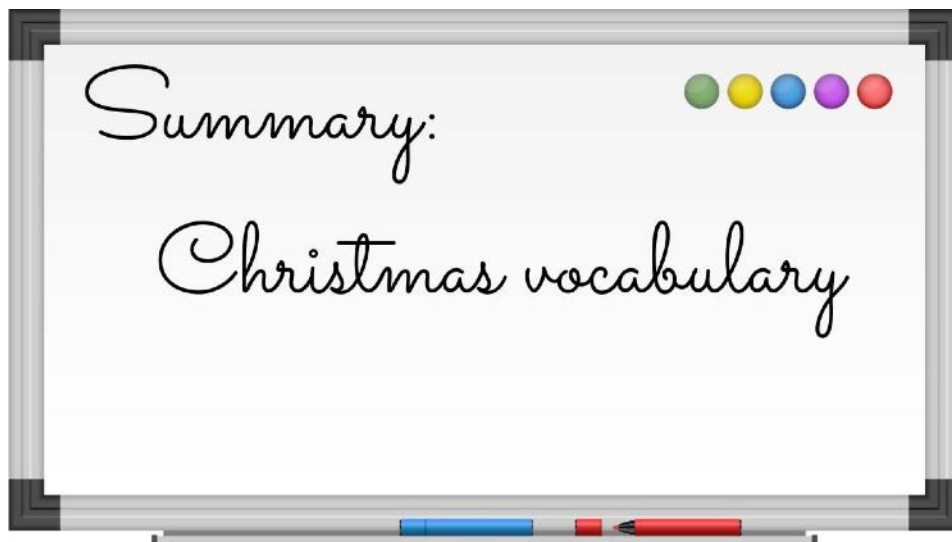
**Lesson Plan: 13<sup>th</sup> December (60min)**

**Pupils can already...**



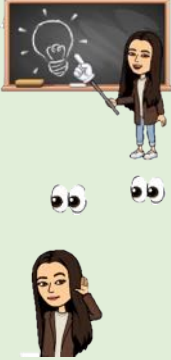
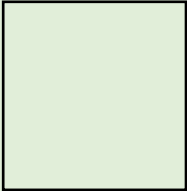
- Identify some vocabulary related to Christmas through images/objects
- Understand basic English sentences
- Follow simple directions in English

<b>Contents</b>	<b>Aims</b>
Christmas vocabulary	To develop pupil's vocabulary range  To develop pupil's collaboration  To emphasize the importance of working in teams  To be able to understand simple sentences related to Christmas  To be able to link images and objects to their word in English  To be able to learn through senses  To develop their senses

Skills	Material
Collaboration  Respect  Language  Communication	<ul style="list-style-type: none"><li>• Projector</li><li>• Computer</li><li>• PowerPoint</li><li>• Mystery Stocking</li><li>• Christmas objects for the stocking</li><li>• Bingo cards</li><li>• Beans</li><li>• Board games</li><li>• Dices</li><li>• Stamps</li></ul>



Lesson procedures

Time	Strategies	Social forms
5'	<p><b>1. Typical routine (beginning of class)</b>                      Pupils open the lesson on their notebooks.                      Lesson number X, Thursday, 13<sup>th</sup> December, 2021  <b>Summary: Christmas vocabulary</b></p>	<p><b>Social forms</b></p> 
30'	<p><b>2. Activity 1 – Mystery Stocking</b></p> <p>During this first activity, pupils are shown a big stocking that the teacher has brought. In this stocking, there are a lot of things that everyone knows and uses during Christmas time, but this isn't like any other activity. Pupils are told that the teacher got this stocking from a Santa-helper, and he told the teacher that <b>there are two things that we need to be careful with: that we can't all be looking at the stocking and we can't ever look inside, otherwise it gets too shy and makes things disappear!</b> So, we need to be extra careful, since we don't want to lose anything.</p> <p><b>NOTE:</b>                      I couldn't find any pictures (as the mystery stocking I am going to use isn't finish yet), so here I am showing the future Christmas Mystery Stocking, but it will have objects like Holly, bells, an angel, a Christmas tree, a candy cane, Santa, a snowman, a reindeer, Christmas lights, a gingerbread man, a Christmas star, etc...</p>  <p>Pupils are asked to turn around and face the back of the classroom. To avoid anything disappearing, the teacher is going to ask some pupils to get up and come next to the stocking and take out one thing, always without looking at the inside of the stocking.</p>	 

Now, pupils are not allowed to say what it is, but they are allowed to describe it so that the class can try and guess what it is. Only the pupils that are sitting can say the name of the object. If they know the name of the object, they can either say it in English (If they know the correct name) or in Portuguese. The teacher will say it in English afterwards.

After each object, the pupil that took it out is asked to sit back down and face the wall again, but the object that person took out is passed through the whole class. Meanwhile, another object is taken out.

Some objects have a distinct odour to them, if the pupil in question does not know how to describe it, the class is asked to close their eyes while the teacher goes over to another student and asks to smell the object and try to guess what it is. All objects will be passed on through the entire class.

At the end of the objects, pupils are shown a PowerPoint that contains images of those objects, their job is to recall their names, one at a time as the images and the names appear on the board.

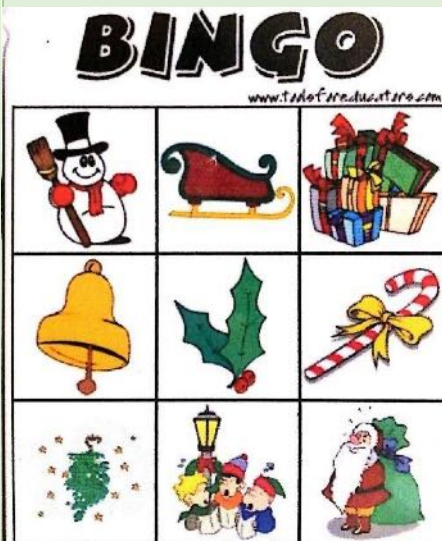
There will be done some drilling at the end, going back to random objects that we saw in the stocking and asking pupils to say the name of them.

10'

### 3. Activity 2 – Bingo

Next, since pupils now know the names of each object that was presented, they will have to play a Bingo game. This game will be played 2 or 3 times, depending on the time available.

Pupils are used to play bingo in the classroom, so it should be a controlled activity (Behaviour wise).



Each student is given a bingo card and it is expected that they have little beans or some other material to place over the images (as it's not the first time they have played this). If not, the teacher will have enough beans for those that might need. Once everyone has a bingo card, the teacher will start by taking one image out of the bag and say the name of the object

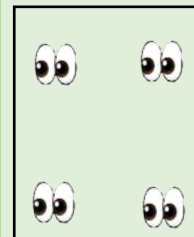


out loud. If their bingo card has that object, pupils are expected to place the bean on top of the image. Once someone completes the entire bingo card, the pupil should say "Bingo!" out loud. The teacher will check their card and make sure there was no mistake. If the pupil in fact score bingo, he/she gets a Christmas stamp. If not, the game will carry on until someone does.

20'

#### 4. Activity 3 – Board game

Next, pupils are told that they are going to play a board game that consists in getting the name of some objects right. They are shown the game and told the rules (they should also be reminded of what a square is, and they need to do when it says that they have to skip or go back squares). Next, pupils are told that they will get into groups of four and these groups will be made so according to the seat placement of the class.



Each group will have a game and each pupil will have an object that identifies themselves (it can be a pen cap). During the game, the teacher will go over each group and check if they are playing it right. Once the first person in each group gets to the finish square, that person gets a Christmas stamp.

5'


### 5. Homework


Christmas vocabulary worksheet – Pupils are sent a worksheet containing the vocabulary that they learned during this lesson. All of the images are the same as the Bingo ones, in the hopes of helping pupils remember their meaning.





	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS</b> English 4th Grade Formative Worksheet	
Name: _____ No.: _____ Class: _____		
School: _____ Date: _____		


**Look and write.**

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_


  
\_\_\_\_\_


  
\_\_\_\_\_


  
\_\_\_\_\_


  
\_\_\_\_\_


  
\_\_\_\_\_


  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_


  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

Angel	Bell	Reindeer	Candy cane	Snowman	Stocking	Presents
Carols	Santa Claus	Christmas tree	Christmas lights	Holly	Elf	Mistletoe

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO  
EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**A abordagem multissensorial no ensino de inglês  
no 1º Ciclo do Ensino Básico: o uso da gamificação**  
Catarina Satos Pinto

