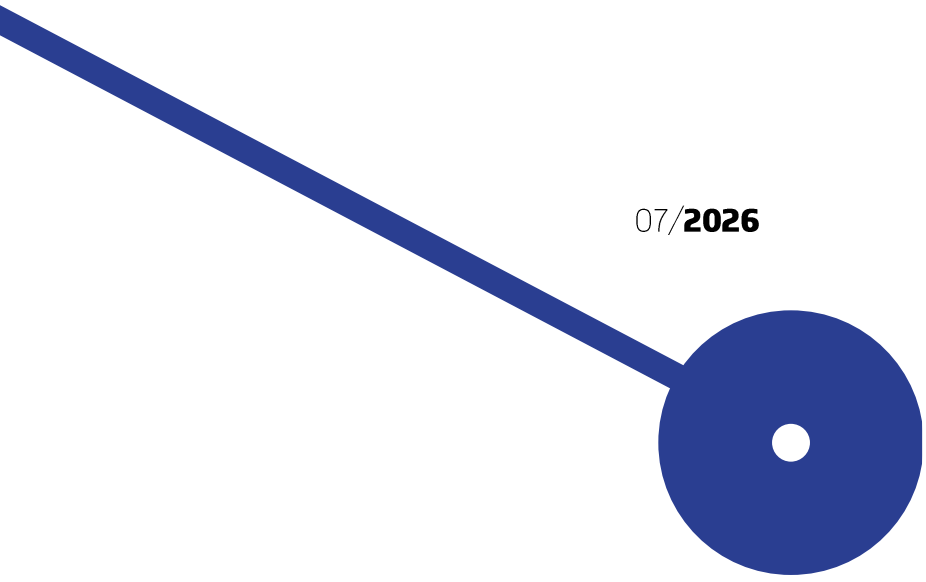
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO
Em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A mediação animal no desenvolvimento linguístico e socioemocional de crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Renata Filipa Santiago Jacinto



07/**2026**

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Renata Filipa Santiago Jacinto

A Mediação Animal no Desenvolvimento Linguístico e Socioemocional de Crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, julho de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Renata Filipa Santiago Jacinto

A Mediação Animal no Desenvolvimento Linguístico e Socioemocional de Crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, julho de 2026

Dedico este trabalho a todos que acreditam que, com um grande coração, é possível transformar pequenas mentes em grandes futuros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, aos meus pais. Pelo amor que nunca falhou, pela força que me deram mesmo quando me faltava a minha, pela paciência, pelo carinho e pela segurança que sempre encontrei nos vossos gestos. Obrigada por me ensinarem, desde cedo, que o caminho faz-se com trabalho, humildade e coração. Este trabalho é tanto meu quanto vosso.

Ao meu namorado, obrigada por seres o meu porto seguro em todas as fases deste percurso. Obrigada por me apoiares nos dias mais leves e, sobretudo, nos mais difíceis. Por acreditares em mim quando eu duvidava, por me lembrares de respirar, de descansar e de continuar. A tua presença deu-me coragem para não desistir.

Ao meu orientador, Professor Doutor Mário Cruz, deixo um agradecimento profundo não só pela disponibilidade constante e pela orientação rigorosa, mas também pela sua humanidade, pela serenidade com que sempre me recebeu e pelo respeito com que guiou cada etapa deste caminho. Obrigada pelo olhar atento que me ajudou a transformar dúvidas em clareza, caminhos soltos em pensamento fundamentado e momentos de incerteza em confiança renovada.

À Professora Lara Amaral, supervisora cooperante, obrigada por tudo o que me ensinou no terreno. Pela confiança, pela partilha de saberes, pela forma como me acolheu e fez-me sentir parte da escola. Cada momento contribuiu para me tornar uma profissional mais consciente, mais sensível e mais completa.

Aos alunos, obrigada do fundo do coração. Vocês foram a razão, o sentido e a inspiração diária deste percurso. Aprendi convosco mais do que algum dia poderia ensinar. Obrigada pelos sorrisos, pela curiosidade, pela sinceridade e pelas pequenas grandes descobertas que fizeram tudo valer a pena.

Por fim, ao meu cão Sparky, a verdadeira centelha que iluminou a ideia que deu origem a este trabalho. Partiu demasiado cedo, mas deixou em mim a força e a ternura que sustentam este projeto. A sua memória acompanha-me sempre. Obrigada pela marca profunda que deixaste na minha vida, sem nunca precisares de palavras.

RESUMO ANALÍTICO

O presente estudo analisa o potencial da mediação animal simbólica enquanto recurso pedagógico no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando os seus contributos para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos. A investigação surge num contexto marcado pela crescente valorização da Aprendizagem Socioemocional e pela necessidade de implementar abordagens educativas que articulem o desenvolvimento académico, emocional e social das crianças.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve dimensões cognitivas, emocionais e relacionais, procurou-se compreender de que forma a utilização do universo animal, através recursos simbólicos, poderia potenciar simultaneamente a aprendizagem da língua inglesa e a mobilização de competências socioemocionais. A originalidade do estudo reside na articulação entre o ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Aprendizagem Socioemocional e a mediação animal simbólica.

Do ponto de vista metodológico, a investigação adotou uma abordagem qualitativa, enquadrada na Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvida através de uma intervenção pedagógica implementada em duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A recolha de dados recorreu a múltiplas fontes de evidência, incluindo produções dos alunos, questionários, registos do diário de bordo e avaliações do supervisor.

Os resultados sugerem que a mediação animal simbólica constituiu um contexto pedagógico favorável à criação de experiências de aprendizagem positivas. Ao nível linguístico, identificaram-se oportunidades de expansão lexical, utilização funcional da língua inglesa, criatividade linguística e participação oral. No plano socioemocional, observaram-se evidências relacionadas com a empatia, a consciência social, a responsabilidade, a expressão emocional e as competências relacionais.

Globalmente, os resultados apontam para o potencial da mediação animal simbólica enquanto abordagem integradora capaz de articular objetivos linguísticos e socioemocionais em contextos educativos participativos e emocionalmente positivos. Mais do que um simples recurso temático,

o universo animal revelou-se um mediador da aprendizagem, favorecendo a construção de significado, a comunicação e a reflexão sobre si próprio e sobre os outros. Neste sentido, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que reconhecem a interdependência entre linguagem, emoção e relação, sugerindo novas possibilidades para integrar o desenvolvimento linguístico e socioemocional no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional; desenvolvimento linguístico; ensino do Inglês; mediação animal simbólica; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This study examines the potential of symbolic animal mediation as a pedagogical resource in English language teaching in Primary Education, exploring its contributions to pupils' linguistic and socio-emotional development. The research emerges within a context marked by the growing recognition of Social and Emotional Learning and the need to implement educational approaches that integrate children's academic, emotional, and social development.

Assuming that foreign language learning involves cognitive, emotional, and relational dimensions, the study sought to understand how the use of the animal world through symbolic resources could simultaneously enhance English language learning and the mobilisation of socio-emotional competences. The originality of the study lies in the articulation of English language teaching in Primary Education, Social and Emotional Learning, and symbolic animal mediation.

From a methodological perspective, the research adopted a qualitative approach within the framework of the Supervised Teaching Practice component of the Master's Degree in Teaching English in Primary Education. The pedagogical intervention was implemented in two primary school classes. Data were collected through multiple sources of evidence, including pupils' work, questionnaires, field notes, and supervisor evaluations.

The findings suggest that symbolic animal mediation provided a pedagogical context conducive to positive learning experiences. From a linguistic perspective, opportunities were identified for lexical expansion, functional use of English, linguistic creativity, and oral participation. From a socio-emotional perspective, evidence emerged relating to empathy, social awareness, responsibility, emotional expression, and relationship skills.

Overall, the findings highlight the potential of symbolic animal mediation as an integrative approach capable of combining linguistic and socio-emotional objectives within participatory and emotionally positive educational contexts. More than a simple thematic resource, the animal world emerged as a mediator of learning, fostering meaning-making, communication, and reflection about oneself and others. In this sense, the study reinforces the importance of pedagogical practices that recognise the interdependence between language, emotion, and

relationships, suggesting new possibilities for integrating linguistic and socio-emotional development in English language teaching in Primary Education.

Keywords: English language teaching; linguistic development; primary education; Social and Emotional Learning; symbolic animal mediation.

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE IAG

P.PORTO

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Eu, Renata Filipa Santiago Jacinto, declaro que a presente atividade/trabalho/projeto foi elaborada/o por mim, enquanto estudante desta unidade curricular, e que utilizei ferramentas de Inteligência Artificial Generativa apenas nos aspetos abaixo identificados.

Ferramentas utilizadas (ex.: ChatGPT, Copilot, Gemini, etc.):

ChatGPT ; Gemini ;

Finalidade específica da utilização (assinalar as que se aplicam e/ou descrever outras):

☐ Exploração inicial de ideias

☒ Reformulação de frases ou textos da minha autoria

☐ Geração de exemplos para análise

☒ Apoio na estruturação do trabalho

☒ Apoio na revisão linguística

☐ Geração de código

☒ Outra: Apoio na consistência e reformulação de tabelas de síntese e criação de imagens correspondentes aos gráficos.

Descrição clara do contributo da IAG:

A IAG foi utilizada como ferramenta de apoio ao processo de reformulação linguística de excertos da minha autoria, construção e aperfeiçoamento de tabelas de síntese, elaboração de imagens ilustrativas, como para o apoio à revisão de coerência textual entre as secções. Todas as decisões relativas ao conteúdo científico, à seleção e interpretação da bibliografia foram da minha exclusiva responsabilidade e procedi à validação crítica de todas as sugestões recebidas.

Confirmo que:

1. verifiquei e validei criticamente todas as informações geradas pela IAG;
2. assumo, de forma consciente e informada, total responsabilidade pelo conteúdo final apresentado;
3. todas as ideias e argumentos centrais resultam da minha reflexão pessoal;
4. não introduzi dados pessoais sensíveis, meus ou de terceiros, nem materiais confidenciais na ferramenta utilizada;
5. o uso da IAG respeitou as orientações da unidade curricular e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Assinatura: Renata Jacinto

Data: 12/06/26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questões e Objetivos de Investigação..... 48
Tabela 2 – Visão Geral dos Projetos Pedagógicos Implementados.....62
Tabela 3 – Progressão Pedagógica da Intervenção.....63
Tabela 4 – Recursos e Funções Pedagógicas na Intervenção 66
Tabela 5 – Síntese Interpretativa dos Resultados..... 89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Modelo conceptual da Intervenção Pedagógica.....59
Gráfico 2 – Fontes de Evidência e Processo de Análise.....70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto do Diário de Bordo 50
Figura 2 – Excerto de planificação de aula 51

SIGLAS

AAA – Atividades Assistidas por Animais

ASE – Aprendizagem Socioemocional

EAA – Educação Assistida por Animais

IAA – Intervenções Assistidas por Animais

IE – Inteligência Emocional

MAS – Mediação Animal Simbólica

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SEL – Social and Emotional Learning

TAA – Terapia Assistida por Animais

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS 5

RESUMO ANALÍTICO 7

ABSTRACT 9

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE IAG 11

LISTA DE TABELAS 12

LISTA DE GRÁFICOS 13

LISTA DE FIGURAS 14

SIGLAS 15

INTRODUÇÃO 19

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 23

1. O ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB – DA APRENDIZAGEM PRECOCE À DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL 24

2. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 29

2.1. A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – CONCEITO E EVOLUÇÃO 29

2.2. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 31

2.3. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL 33

3. A MEDIAÇÃO ANIMAL COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA E SOCIOEMOCIONAL 36

3.1. INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS 36

3.2. EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS 38

3.3. A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA – ANIMAIS EM HISTÓRIAS, FILMES E RECURSOS PEDAGÓGICOS 40

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO 44

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA INTERVENÇÃO 45

1. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA 45

CAPÍTULO II: DESENHO DO ESTUDO 47
2.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO 47
2.2 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO 48
2.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 49
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 52
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 54
3. APRENDER COM O UNIVERSO ANIMAL 55
3.1. ARQUITETURA PEDAGÓGICA DA INTERVENÇÃO 58
3.1.1. CONCEÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO 58
3.1.2. PROJETOS PEDAGÓGICOS IMPLEMENTADOS 60
3.1.3. PROGRESSÃO PEDAGÓGICA DA INTERVENÇÃO 62
3.1.4. RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO 65
3.1.5. PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA INTERVENÇÃO 67
3.1.6. ENQUADRAMENTO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS 69
3.2 INTEGRAÇÃO DA MEDIAÇÃO ANIMAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 71
3.3 CONTRIBUTOS DA MEDIAÇÃO ANIMAL PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO 74
3.3.1 DESENVOLVIMENTO LEXICAL 75
3.3.2 UTILIZAÇÃO FUNCIONAL DA LÍNGUA INGLESA 76
3.3.3 CRIATIVIDADE E EXPERIMENTAÇÃO LINGUÍSTICA 77
3.3.4 PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO COMUNICATIVO 78
3.4 CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL 79
3.4.1. EMPATIA E CONSCIÊNCIA SOCIAL 79
3.4.2. RESPONSABILIDADE E TOMADA DE DECISÃO 80
3.4.3. IDENTIFICAÇÃO E EXPRESSÃO EMOCIONAL 81
3.4.4. COMPETÊNCIAS RELACIONAIS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL 82
3.5. PERCEÇÕES DOS ALUNOS 83
3.5.1. INTERESSE E ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES 84
3.5.2. VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS 85
3.5.3. PERCEÇÃO DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS 86
3.5.4. SIGNIFICADO ATRIBUÍDO ÀS DIMENSÕES SOCIOEMOCIONAIS 86

3.6 SÍNTESE INTERPRETATIVA E RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....87

CONCLUSÃO.....92

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....97

ANEXOS.....105

ANEXO 1 – "ENTRE PATAS E PALAVRAS": PROJETO DESENVOLVIDO COM A TURMA DO 3.º ANO DO ENSINO BÁSICO.....106

ANEXO 2 – "DE QUINTAS E SELVAS: A JORNADA INTERCULTURAL NO 4.º ANO".....158

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO DAS AULAS.....181

ANEXO 4 – DIÁRIOS DE BORDO.....196

ANEXO 5 – INQUÉRITOS.....206

ANEXO 6 – AVALIAÇÕES DO SUPERVISOR.....208

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação tem vindo a afirmar-se como um processo que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos académicos. Num contexto marcado pelos crescentes desafios sociais, emocionais e relacionais, a escola é cada vez mais chamada a trabalhar no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as tanto para o sucesso académico, como também para a participação ativa, responsável e equilibrada na sociedade. Embora a aquisição de conteúdos disciplinares continue a constituir uma dimensão essencial da escolaridade, cresce o reconhecimento de que o desenvolvimento humano envolve igualmente competências emocionais, sociais e relacionais fundamentais para o bem-estar individual, para a qualidade das relações interpessoais e para o exercício da cidadania.

Esta preocupação encontra-se refletida no crescente interesse pela inteligência emocional e pela Aprendizagem Socioemocional, áreas que têm vindo a destacar o papel das emoções nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Diversos estudos sugerem que a capacidade de reconhecer, compreender e gerir emoções influencia quer o bem-estar pessoal, quer a participação escolar, a qualidade das relações interpessoais e o sucesso académico. Consequentemente, a escola é hoje desafiada a criar oportunidades que permitam aos alunos desenvolver competências relacionadas com a autoconsciência, a empatia, a autorregulação, a comunicação e a colaboração, integrando de forma mais consistente as dimensões emocional, social e académica da aprendizagem.

Entre os diferentes contextos curriculares, o ensino das línguas estrangeiras apresenta características particularmente favoráveis à concretização deste desafio. Aprender uma língua não significa somente adquirir vocabulário ou dominar estruturas gramaticais. Implica comunicar, interpretar significados, compreender diferentes perspetivas, interagir com os outros e construir relações através da linguagem. Neste sentido, o ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui um espaço privilegiado para articular objetivos linguísticos e socioemocionais, permitindo que a aprendizagem da língua ocorra em contextos comunicativos significativos, socialmente relevantes e emocionalmente enriquecedores.

Paralelamente, a investigação tem vindo a demonstrar o potencial educativo dos animais enquanto facilitadores de processos de aprendizagem, envolvimento e desenvolvimento socioemocional. As intervenções mediadas pelos animais têm sido associadas a benefícios relacionados com a motivação, a redução da ansiedade, o desenvolvimento da empatia, o fortalecimento das relações interpessoais e o aumento do envolvimento dos alunos em diferentes contextos educativos e terapêuticos. No entanto, a presença física de animais em contexto escolar continua a levantar desafios de natureza logística, organizacional, ética e financeira, limitando frequentemente a sua implementação.

É neste contexto que a mediação animal simbólica surge como uma possibilidade particularmente relevante. Através da utilização de narrativas, personagens, *picturebooks*, recursos visuais, jogos e outras estratégias pedagógicas ligadas ao universo animal, esta abordagem permite explorar o potencial simbólico, emocional e relacional dos animais sem exigir a sua presença física. Os animais deixam, assim, de constituir apenas um tema curricular ou um conjunto de elementos lexicais a aprender, assumindo uma função mediadora na construção de experiências educativas capazes de articular a imaginação, a emoção, a comunicação e a aprendizagem.

Apesar do crescente interesse pela relação entre educação e mediação animal, continuam a ser relativamente escassos os estudos que aprofundam a utilização da mediação animal simbólica no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, particularmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De igual modo, a articulação entre a mediação animal simbólica, a Aprendizagem Socioemocional e o ensino do Inglês permanece ainda pouco aprofundada na literatura, sobretudo no contexto educativo português. Esta lacuna torna particularmente pertinente a realização de estudos que procurem compreender se a mediação animal simbólica pode ser utilizada em contexto educativo, e de que forma pode contribuir para a construção de experiências de aprendizagem que integrem simultaneamente objetivos linguísticos e socioemocionais.

A escolha desta temática não resulta exclusivamente de interesses académicos. Encontra igualmente raízes num percurso pessoal marcado por uma forte ligação ao universo animal. Desde cedo, os animais estiveram presentes nas minhas experiências de infância, nos livros que despertavam a minha curiosidade, nas histórias que mais me fascinavam e nas brincadeiras que alimentavam a imaginação. Esta ligação tornou-se particularmente significativa com a presença

do meu cão Sparky, que me acompanhou durante vários anos e cujo convívio contribuiu para uma maior consciência da importância do cuidado, da responsabilidade, da atenção ao outro e da construção de relações assentes no respeito e na dedicação. Com o passar dos anos, esta experiência deixou de representar apenas uma ligação afetiva aos animais para influenciar também a forma como passei a compreender a educação. A crescente sensibilidade para as questões relacionadas com o bem-estar animal, a adoção responsável e a proteção dos animais foi acompanhada por uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola na formação integral das crianças. Embora seja importante reconhecer que a escola não atua isoladamente nem consegue responder, por si só, a todas as necessidades do desenvolvimento humano, ela continua a constituir um espaço privilegiado para desenvolver aprendizagens que ultrapassam a dimensão estritamente académica e contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e capazes de estabelecer relações positivas com os outros.

Foi precisamente no cruzamento entre estas experiências pessoais, as preocupações educativas contemporâneas e o interesse crescente pela Aprendizagem Socioemocional que surgiu o presente projeto. No projeto, procurou-se sobretudo compreender de que forma a mediação animal simbólica poderia ser integrada no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos. Para tal, foi concebida uma intervenção pedagógica baseada na utilização de narrativas, personagens, *picturebooks*, jogos, recursos multimodais e atividades colaborativas relacionadas com o universo animal, procurando criar experiências de aprendizagem com significado, participativas e emocionalmente relevantes. Para responder a estes aspetos, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, enquadrado na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A intervenção pedagógica foi implementada em duas turmas de diferentes anos de escolaridade e estruturada em torno de atividades assentes na mediação animal simbólica. A recolha de dados recorreu a múltiplas fontes de evidência, incluindo produções dos alunos, questionários, registos do diário de bordo e avaliações do supervisor, permitindo analisar de forma integrada os processos de aprendizagem observados e os contributos da intervenção para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos participantes.

Assim, o presente estudo procura contribuir para a reflexão sobre formas de integrar o desenvolvimento linguístico e socioemocional no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando o potencial da mediação animal simbólica como um recurso pedagógico. A originalidade do estudo não reside apenas na utilização da mediação animal simbólica em contexto educativo, mas sobretudo na análise da sua utilização enquanto dispositivo pedagógico capaz de articular o ensino do Inglês, a Aprendizagem Socioemocional e a construção de importantes experiências de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mais do que analisar um conjunto de atividades relacionadas com o universo animal, pretende-se compreender de que forma determinados dispositivos simbólicos podem favorecer experiências de aprendizagem significativas, participativas e emocionalmente relevantes para as crianças, contribuindo para uma visão mais integrada da educação e do desenvolvimento infantil. Desta maneira, também se pretende contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que reconheçam a interdependência entre linguagem, emoção e relação, valorizando a aprendizagem como um processo simultaneamente cognitivo, social e afetivo.

O presente relatório encontra-se organizado em duas grandes partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, no qual são analisados os principais conceitos que sustentam o estudo. Inicialmente aborda-se o ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se a análise da inteligência emocional, do desenvolvimento emocional na infância e da Aprendizagem Socioemocional. Posteriormente, são discutidas as atividades assistidas por animais, a mediação animal e o potencial da mediação animal simbólica enquanto recurso educativo.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico. Nela são apresentados o desenho metodológico, as questões e objetivos de investigação, os instrumentos de recolha e análise de dados, bem como a caracterização do contexto de intervenção. Seguidamente procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, procurando compreender os contributos da mediação animal simbólica para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos participantes. O relatório termina com as conclusões, onde são sintetizados os principais resultados do estudo, discutidos os seus contributos e limitações e apresentadas algumas perspetivas para futuras investigações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB – DA APRENDIZAGEM PRECOCE À DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL

Antes de aprofundar as razões que sustentam este projeto, torna-se importante perceber o contexto em que o mesmo foi desenvolvido. Tratando-se de um projeto realizado no âmbito do ensino de Inglês no 1.ºCiclo do Ensino Básico, é necessário compreender algumas especificidades deste nível de ensino e da aprendizagem de línguas em idades mais precoces. Só a partir desse enquadramento se torna possível perceber, de forma mais clara, o sentido e a pertinência do trabalho realizado.

O ensino precoce de línguas refere-se à aprendizagem de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, num momento em que a criança ainda se encontra em pleno desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Portanto, ensinar inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico implica reconhecer que a aprendizagem, nesta fase, apresenta características próprias e não pode ser compreendida e tratada como uma simples adaptação de atividades dirigidas a alunos mais velhos. As diferenças tornam-se mais evidentes quando se observa como as crianças aprendem. Como refere Cameron (2001), os alunos mais novos tendem a entrar nas atividades com maior espontaneidade e disponibilidade, mas também perdem o interesse mais rapidamente e revelam maior dificuldade em permanecer motivados nas tarefas mais abstratas ou exigentes. Acresce que as crianças não conseguem, com a mesma facilidade que os alunos mais velhos, pensar e falar sobre regras gramaticais, categorias linguísticas ou explicações abstratas. Por isso, um ensino assente em explicações excessivamente formais ou focadas apenas nas regras não será o mais eficaz (Cameron, 2001). Portanto, o ensino de inglês nesta etapa precisa de ser pensado a partir das necessidades de aprendizagem das crianças e não só de conteúdos a transmitir. É neste ponto que a proposta de Summer e Böttger (2022) ajuda a concretizar esta ideia no contexto do ensino de inglês no 1.ºCiclo do Ensino Básico. Os autores defendem que, na escola, a aprendizagem da língua, neste caso o inglês, depende de um contato frequente com a mesma em atividades que os alunos consigam compreender e acompanhar, tendo em consideração que o tempo de exposição à língua é relativamente reduzido e, por isso,

deve ser aproveitado de forma cuidada. Adicionalmente, referem os mesmos autores que os alunos mais novos tendem a aderir com mais facilidade a propostas ligadas à fantasia, à imaginação, ao movimento e a temas mais próximos da sua vida quotidiana. Ao mesmo tempo, revelam maior predisposição para formas implícitas de aprendizagem, ou seja, aquelas em que a língua é apropriada sem depender exclusivamente de uma reflexão consciente sobre as regras (Summer & Böttger, 2022). Por conseguinte, o ensino de inglês tende a beneficiar de atividades que conciliem o apoio, a repetição, a participação, a dimensão lúdica e a segurança, favorecendo uma aproximação gradual e confiante da criança à língua. Para ilustrar esta perspetiva, os autores recorrem a exemplos de recursos como *nursery rhymes*, isto é, rimas ou canções, geralmente curtas, ritmadas e familiares às crianças, como também histórias, contos, *picturebooks*, materiais em áudio e atividades com componente lúdica e criativa, que aproximem a língua da ação, da interação e da experiência da criança (Summer & Böttger, 2022).

Neste contexto, a literatura destaca um conjunto de estratégias particularmente adequadas ao ensino precoce de línguas. Cameron (2001) e Ellis e Brewster (2014) sublinham a importância das narrativas e do *storytelling* enquanto formas de apresentar a língua em contextos reais e compreensíveis para as crianças. De forma semelhante, Mourão (2016) destaca o potencial dos *picturebooks*, cuja combinação de texto e imagem facilita a construção de significado e apoia a compreensão, incluindo quando os conhecimentos linguísticos ainda são limitados. A utilização de recursos visuais e multimodais constitui igualmente uma estratégia relevante. Segundo Taber (2018), as imagens, os suportes gráficos e as demonstrações visuais podem funcionar como formas de *scaffolding,* ajudando os alunos a realizar tarefas que, de forma autónoma, seriam mais difíceis. Esta perspetiva é reforçada por Mayer (2021), que defende que a articulação entre a informação verbal e a visual favorece a compreensão e a aprendizagem. A literatura destaca igualmente o papel do jogo e das atividades cooperativas. Para Cameron (2001), as atividades lúdicas permitem associar a língua à ação e à participação, enquanto Johnson e Johnson (2009) salientam que o trabalho cooperativo cria oportunidades para interação, apoio mútuo e utilização significativa da língua. Paralelamente, as estratégias de reflexão e de autorregulação, como os portefólios, os questionários reflexivos ou *emotional check-ins*, podem favorecer a ligação entre os conteúdos trabalhados e as experiências pessoais dos alunos, contribuindo para a participação ativa e para a construção de significado (Webb & Jones, 2009; Allahyarova, 2025).

As estratégias anteriormente referidas procuram precisamente responder a algumas das dificuldades inerentes à aprendizagem precoce de uma língua estrangeira. Ainda assim, a aprendizagem do inglês pode constituir um desafio para muitas crianças. Copland, Garton e Burns (2014) mostram que uma das maiores dificuldades surge ao nível da oralidade, uma vez que falar uma língua ainda em construção pode gerar insegurança, hesitação e receio de errar perante os colegas. Nestas situações, a criança não está só a produzir palavras ou frases novas, está também a expor-se, a arriscar e a lidar com a possibilidade de não conseguir exatamente aquilo que pretende. Os mesmos autores assinalam ainda dificuldades ligadas à motivação, o que ajuda a perceber que nem sempre basta propor atividades para garantir a participação ativa dos alunos. Quando as tarefas são sentidas como demasiado difíceis, pouco acessíveis ou afastadas da experiência da criança, o interesse tende a diminuir e o empenho pode tornar-se mais frágil. Para além disso, quando o ritmo da turma não corresponde às necessidades de todos, alguns alunos sentem-se menos confiantes, mais dependentes de apoio ou mais receosos de falhar (Copland et al., 2014). A escrita pode também constituir uma área exigente, uma vez que muitas crianças ainda estão a consolidar a língua escrita na sua língua materna, ao mesmo tempo que lhes é pedido que escrevam em inglês. Já a gramática pode tornar-se uma fonte de dificuldade quando é apresentada de forma demasiado teórica (Copland et al., 2014). A partir das dificuldades já identificadas, torna-se pertinente considerar outras dimensões da aprendizagem da língua. Aprender inglês não se limita ao domínio de estruturas linguísticas, uma vez que a comunicação ocorre em situações concretas, marcadas por regras sociais e referências culturais. Neste sentido, a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) funciona como uma chave de leitura, pois permite clarificar o que está em jogo quando se pretende que os alunos usem a língua na interação com os outros. Na síntese apresentada por Montaño-Acosta (2025), a competência comunicativa intercultural diz respeito à capacidade de comunicar eficazmente em contextos interculturais, o que implica compreender diferenças culturais e linguísticas. A autora, ao remeter para Byram (1997), sublinha que esta competência requer conhecimento sobre as culturas dos interlocutores e a capacidade de interpretar e compreender diferenças culturais, frisando que comunicar bem inclui perceber significados e expectativas que não são visíveis apenas na gramática ou no vocabulário. Um ponto particularmente relevante, para o contexto educativo, é a ideia de que ter aulas de inglês não garante automaticamente que o aluno consiga comunicar e interagir com pessoas de diferentes culturas. Para Montaño-Acosta (2025), essa capacidade exige também

compreender e respeitar normas, valores e crenças e ser capaz de ajustar a própria forma de comunicação ao contexto em que se atua. Esta perspetiva ajuda a defender a ideia de que as dificuldades na aprendizagem não se esgotam no "saber dizer", mas relacionam-se com o "saber estar" na interação, interpretar o outro, adequar-se ao contexto e lidar com formas diferentes de comunicar. A autora acrescenta ainda que desenvolver esta competência é importante num mundo em que pessoas de diferentes origens culturais interagem com frequência, porque pode favorecer a compreensão e a cooperação e contribuir para evitar mal-entendidos e conflitos decorrentes de interpretações culturais divergentes (Montaño-Acosta, 2025).

Neste enquadramento, a comunicação em língua estrangeira passa a ser entendida como uma atividade que combina a língua, a cultura e a relação, o que alarga o âmbito do trabalho pedagógico no ensino do inglês. Montaño-Acosta (2025), ao retomar Byram (1997), apresenta a CCI como algo mais exigente do que reconhecer diferenças culturais, pede adaptação e capacidade de aplicar esse conhecimento em situações reais de comunicação, além de assentar numa dimensão ética ligada à tolerância, ao respeito e à justiça. A autora destaca ainda dimensões de natureza afetiva e relacional, como a empatia, a abertura de espírito e a tolerância, evidenciando que esta competência resulta da articulação entre aspetos cognitivos e afetivos. Deste modo, um ensino baseado exclusivamente no conhecimento linguístico e que não considere a componente cultural revela-se insuficiente, reforçando a necessidade de aprofundar a dimensão socioemocional. Quando olhamos para a aprendizagem do inglês a partir desta perspetiva, os obstáculos sentidos pelos alunos não são unicamente ao nível da língua em si, manifestam-se também na forma como experienciam a aprendizagem, nas suas dimensões relacionais e emocionais. A hesitação em falar, o receio de errar perante os colegas, a perda de motivação, a dificuldade de acompanhar o ritmo da turma ou a insegurança perante a escrita mostram que aprender inglês, nesta etapa, acarreta mais do que lidar com palavras, estruturas e tarefas. Implica também gerir a exposição perante os outros, a possibilidade de falhar e a confiança necessária para continuar a participar. Gay et al. (2022) explicam esta relação de forma bastante clara. Os autores defendem que aprender uma língua estrangeira inclui também competências sociais e emocionais. Isto acontece porque as aulas de inglês colocam frequentemente os alunos em situações de exposição, tentativa, erro e incerteza. Têm de tentar comunicar e escrever apesar de ainda não dominarem plenamente a língua, aceitar a possibilidade de falar ou escrever com erros e lidar com o desconforto de não compreender imediatamente o que ouvem ou leem. Por isso, emoções como

frustração, preocupação, desapontamento e tédio, mas também esperança, entusiasmo e orgulho, influenciam diretamente a qualidade da aprendizagem, a atenção dada às tarefas e a forma como os alunos se dedicam no trabalho da aula (Gay et al., 2022). Dito de outro modo, a dimensão socioemocional importa porque ajuda a compreender por que razão dois alunos, perante a mesma atividade, podem reagir de forma muito diferente, um pode sentir-se capaz de tentar errar e continuar, outro pode retrair-se, evitar participar e desistir mais rapidamente. Esta perspetiva é reforçada por Allahyarova (2025), que defende que as atividades *de Social and Emotional Learning*, podem mudar a forma como o aluno entra na aula e participa nela. Segundo a autora, estas atividades podem ajudar a reduzir a reduzir ansiedade, aumentar a autoconfiança e desenvolver a competência comunicativa. A autora explica, por exemplo, que os momentos de verificação emocional (*emotional check-ins*) ajudam os alunos a tomar consciência do que estão a sentir e nomear esse estado na língua-alvo, o que favorece a autoconsciência, o desenvolvimento de vocabulário e cria um ambiente mais reflexivo e seguro. Do mesmo modo, o *storytelling* e o *roleplay* colocam a utilização da língua em contextos reais do ponto de vista humano e emocional, permitindo aos alunos abordar sentimentos, relações e conflitos em situações mais próximas da experiência vivida. Paralelamente, a escrita reflexiva constitui uma oportunidade para organizar as experiências, as dificuldades e as emoções, enquanto as normas de respeito mútuo e de participação contribuem para criar um ambiente de aprendizagem mais seguro, que favorece a intervenção, a experimentação e a aprendizagem (Allahyarova, 2025).

Em suma, a literatura demonstra que contato com o inglês nesta etapa educativa integra os conhecimentos linguísticos assim como as formas de sentir, reagir e participar. Por essa razão, é importante compreender de forma mais aprofundada a inteligência emocional e o desenvolvimento da criança.

2. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A reflexão teórica sobre a inteligência emocional, o desenvolvimento emocional da criança e a aprendizagem socioemocional assume particular importância neste estudo, porque permite identificar as capacidades que sustentam a forma como as crianças sentem, comunicam e aprendem no 1.º CEB. Compreender estes processos ajuda a clarificar que as áreas precisam de ser estimuladas para trabalhar o desenvolvimento socioemocional e linguístico proposto pelo projeto, justificando assim a pertinência de estratégias educativas como a mediação animal e a sua articulação com o ensino do inglês.

2.1. A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – CONCEITO E EVOLUÇÃO

A noção de inteligência emocional (IE) ganhou forma conceptual no início da década de 1990, quando Peter Salovey e John Mayer procuraram compreender de que modo as emoções se entrelaçam com o pensamento e influenciam a forma como percecionamos o mundo. Ao contrário da visão que colocava as emoções num plano secundário, quase como interferência no raciocínio lógico, estes autores demonstraram que sentir, interpretar e gerir emoções constitui uma competência mental legítima, tão estruturada como outras capacidades cognitivas (Mayer & Salovey, 1997). Posteriormente, consolidaram o chamado *Four-Branch Model of Emotional Intelligence*, que organiza a IE em quatro capacidades principais: perceção emocional, facilitação do pensamento, compreensão e regulação emocional. Assim, a inteligência emocional começa com a capacidade de percecionar as emoções, isto é, de reconhecer de forma precisa aquilo que se sente e percecionar nos outros essas mesmas manifestações emocionais. Esta perceção inicial funciona como a porta de entrada para um trabalho emocional mais elaborado, que inclui a utilização da emoção para guiar o pensamento, a compressão das suas causas e nuances e, finalmente, a regulação adequada da resposta emocional (Mayer & Salovey, 1997). A proposta de Daniel Goleman, em 1995, aprofundou estas noções, aproximando o conceito à educação, às relações interpessoais e à vida quotidiana. Se Salovey e Mayer (1997) trabalharam a arquitetura interna da emoção, Goleman colocou o foco no seu funcionamento externo, isto é, na forma como ela se expressa no comportamento, na comunicação e nas interações humanas. Em vez de se

concentrar apenas no modo como a emoção é processada por dentro, Goleman interessa-se pelo que fazemos com ela, pela forma como o autocontrolo, a empatia ou a forma de reagir influenciam a convivência, a autorrealização e a participação social. O modelo que o autor propõe é frequentemente descrito como um modelo misto, na medida em que integra não só as capacidades emocionais, como também as competências sociais, os comportamentos e os traços de personalidade associados ao desempenho e ao funcionamento interpessoal (Filice & Weese, 2024). Por isso, como referem Filice & Weese (2024) para Goleman, a inteligência emocional (IE) manifesta-se através de cinco grandes domínios que se projetam diretamente na ação.

A autoconsciência corresponde à capacidade de reconhecer aquilo que se sente e de compreender de que forma as emoções influenciam os comportamentos e as decisões. Da autoconsciência emerge naturalmente a autorregulação, que envolve gerir os impulsos, controlar as reações precipitadas e ajustar as respostas emocionais às exigências de cada situação (Filice & Weese, 2024). A emoção, longe de ser um obstáculo, torna-se igualmente uma fonte de motivação, entendida como a capacidade de utilizar a energia emocional para alcançar metas, persistir perante AS dificuldades e manter um sentido de propósito. A IE estende-se ainda ao plano relacional através da empatia, que permite compreender as emoções alheias e ajustar atitudes ao estado emocional do outro, e das competências sociais, que englobam comunicar eficazmente, trabalhar em equipa, resolver conflitos e construir relações positivas (Filice & Weese, 2024). A IE estende-se ainda ao terreno relacional através da empatia, que permite compreender as emoções, interpretar os sinais emocionais e ajustar as atitudes ao estado emocional do outro. Este domínio desagua por sua vez nas competências sociais, que englobam comunicar eficazmente, trabalhar em equipa, resolver conflitos, apoiar os outros e construir relações positivas (Filice & Weese, 2024).

Em síntese, a evolução do conceito de inteligência emocional evidencia que compreender e gerir emoções constitui uma dimensão fundamental da experiência humana. Enquanto o modelo de Salovey e Mayer (1997) descreve os processos envolvidos na perceção, compreensão e regulação emocional, a perspetiva de Goleman (1995) sublinha a forma como estas capacidades se manifestam nas relações interpessoais e na adaptação ao contexto social. Em conjunto, estes modelos constituem um enquadramento útil para compreender o papel das emoções no

comportamento humano e a relevância das competências emocionais ao longo do desenvolvimento infantil.

2.2. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O desenvolvimento socioemocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorre durante um período particular do desenvolvimento infantil, frequentemente designado como infância média, que abrange aproximadamente os 6 aos 11 anos. A literatura descreve esta etapa como uma fase de consolidação emocional, na qual as crianças desenvolvem progressivamente as suas competências sociais, a autonomia e a capacidade de agir de forma mais intencional e autorregulada (Atkins-Burnett & Meisels, 2001). Segundo Atkins-Burnett e Meisels (2001), nesta etapa as crianças deixam de se avaliar de forma global e passam a construir uma perceção mais diferenciada de si próprias. Em vez de pensarem apenas em termos amplos, como "sou bom" ou "sou mau", tornam-se capazes de identificar áreas concretas nas quais se sentem competentes e outras em que reconhecem dificuldades, seja ao nível da aprendizagem, do comportamento ou das relações interpessoais. Esta maior consciência de si próprias é acompanhada por uma crescente valorização do *feedback* recebido de adultos e dos colegas, fazendo com que as experiências escolares e sociais influenciem de forma mais marcante a maneira como a criança se percebe a si própria (Atkins-Burnett & Meisels, 2001). Esta evolução é particularmente relevante porque, como referem Thomson et al. (2018), as crianças nesta fase são igualmente capazes de relatar de forma fiável a sua própria experiência socioemocional, permitindo avaliar dimensões como o bem-estar, as relações interpessoais e as experiências escolares a partir da sua própria perspetiva. Os autores sublinham ainda que esta etapa assume particular relevância por contribuir para percursos de desenvolvimento que se estendem pela adolescência e pela idade adulta. A importância deste período é reforçada pelo estudo longitudinal de Santiago et al. (2026), que acompanhou crianças entre os 6 e os 10 anos para analisar a forma como os comportamentos, as emoções e as relações sociais se influenciam ao longo do desenvolvimento. Os resultados mostraram que dificuldades iniciais de autorregulação e os comportamentos agressivos tendem a associar-se posteriormente a problemas nas relações com os colegas, enquanto as dificuldades sociais em idades intermédias se relacionam com um maior risco de

isolamento, vitimização e problemas emocionais em fases posteriores. Estes resultados ilustram o fenómeno das cascatas desenvolvimentais, segundo o qual determinadas dificuldades iniciais podem influenciar progressivamente outras áreas do desenvolvimento ao longo do tempo (Santiago et al., 2026).

Estes percursos podem igualmente repercutir-se no domínio académico, influenciando a forma como a criança se percebe enquanto aprendiz. O enquadramento psicossocial proposto por Erik Erikson indica que as crianças em idade escolar encontram-se numa fase marcada pela procura de competência e pelo receio da inferioridade, na qual o desenvolvimento emocional se organiza em torno da perceção de capacidade e de realização pessoal (Batra, 2013). Neste período, a criança é confrontada com tarefas que exigem empenho continuado, cooperação e aquisição de novas competências, sendo as experiências de sucesso e de dificuldade determinantes para a construção da sua perceção de competência. Mais do que o simples facto de ocorrerem em contexto escolar, estas experiências são marcadas pela forma como esse contexto é organizado pedagogicamente. Como sublinha Batra (2013), a organização das atividades, os critérios de avaliação e o *feedback* recebido de professores e colegas desempenham um papel fundamental na construção do sentimento de competência ou, pelo contrário, de inferioridade. A autora defende que a pedagogia deve ir além da estimulação cognitiva, afirmando o seguinte:

> "Hence, thoughtful pedagogy is not meant only to stimulate the mind but also to enable the forging of social and emotional connections that are necessary for the mind, heart and soul to grow unfettered. Concurrently, the preparation and training of the teacher as a sensitive, reflective facilitator who provides spaces necessary for the healthy development of children's social and emotional experiences becomes paramount" (Batra, 2013, p. 251).

Esta perspetiva evidencia que o desenvolvimento socioemocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico não se limita à aprendizagem académica, resultando igualmente da qualidade das experiências relacionais, do reconhecimento do esforço e da forma como a criança aprende a lidar com o sucesso, o erro e a frustração. Ao destacar o papel do professor enquanto mediador sensível e a necessidade de contextos pedagógicos que acolham as experiências sociais e emocionais das crianças, Batra (2013) reforça a importância de abordagens educativas que integrem deliberadamente estas dimensões no processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade de a escola apoiar este desenvolvimento de forma intencional é corroborada pela evidência empírica. Por exemplo, Santos et al. (2020), ao avaliarem o programa *KidsTalentum* com alunos do 1.º Ciclo

do Ensino Básico, verificaram melhorias em algumas competências socioemocionais, nomeadamente ao nível das competências intrapessoais e da tomada de decisão. Embora nem todas as dimensões avaliadas tenham apresentado efeitos consistentes, os resultados sugerem que determinadas competências socioemocionais podem ser desenvolvidas através de programas estruturados que combinem as experiências práticas, a reflexão orientada e as oportunidades de participação ativa.

Portanto, a literatura e os dados empíricos permitem afirmar que o desenvolvimento socioemocional não ocorre apenas como consequência do crescimento e desenvolvimento da criança, podendo ser impulsionado através de práticas educativas estruturadas que criem oportunidades sistemáticas de aprendizagem emocional e social.. É neste enquadramento que se justifica a introdução da componente da Aprendizagem Socioemocional como resposta educativa organizada às necessidades emocionais e relacionais próprias desta etapa do desenvolvimento.

2.3. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

A compreensão da inteligência emocional e do desenvolvimento socioemocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordada nos pontos anteriores, mostra que as crianças desenvolvem gradualmente a capacidade de reconhecer emoções, autorregular-se e compreender os outros. Esta evolução não ocorre de forma espontânea; necessita de oportunidades educativas que apoiem a expressão emocional, a construção da identidade e a aprendizagem das competências inerentes à vida escolar e social. É neste contexto que surge a Aprendizagem Socioemocional (ASE), entendida como uma abordagem educativa que integra explicitamente o desenvolvimento emocional no processo de aprendizagem. Reconhecer esta dimensão implica compreender que os alunos chegam à escola não só com conhecimentos e experiências académicas, mas também com emoções, expectativas, inquietações e formas próprias de interpretar o mundo. Nesta perspetiva, aprender é um processo que envolve simultaneamente dimensões cognitivas, emocionais e relacionais. A "Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning" (CASEL) define a aprendizagem socioemocional como:

> "the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions" (CASEL, 2020)[1].

Dito de outra forma, a ASE reconhece que o desenvolvimento académico e o bem-estar da criança dependem também das competências relacionadas com a gestão das emoções, as relações interpessoais e a tomada de decisões. Estas competências são organizadas pelo *CASEL Framework* em cinco domínios interligados: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Estes domínios articulam-se com os modelos de inteligência emocional anteriormente apresentados, constituindo uma tradução pedagógica e operacional da inteligência emocional em contexto escolar. No âmbito destes domínios, a autoconsciência refere-se à capacidade de reconhecer emoções, pensamentos e valores pessoais, enquanto a autorregulação envolve gerir emoções, comportamentos e objetivos de forma ajustada. A consciência social diz respeito à compreensão das perspetivas e experiências dos outros, desenvolvendo atitudes de empatia e respeito pela diversidade. As competências relacionais incluem comunicar eficazmente, cooperar, resolver conflitos e construir relações positivas. Por fim, a tomada de decisão responsável envolve avaliar consequências, considerar diferentes alternativas e agir de forma ética e ponderada (CASEL, 2020).

A partir deste enquadramento, a ASE torna-se operacional através de estratégias pedagógicas que podem ser integradas nas rotinas escolares. A *Education Endowment Foundation* (2019) destaca a importância de atividades que estimulem a identificação e a expressão de emoções, a reflexão sobre os comportamentos, a compreensão de diferentes perspetivas e a resolução de problemas interpessoais. Entre as estratégias frequentemente utilizadas encontram-se as histórias, os jogos, as discussões guiadas, o *role-play*, o trabalho cooperativo e os momentos de reflexão estruturada. Estas abordagens procuram criar oportunidades para que as crianças pratiquem competências relacionadas com a autoconsciência, a autorregulação, a empatia, a comunicação e a tomada de decisão responsável em contextos reais de aprendizagem. Mais do que constituírem atividades isoladas, estas estratégias ganham relevância quando são integradas de forma consistente no quotidiano escolar, permitindo que as competências socioemocionais sejam exercitadas em situações próximas das experiências reais dos alunos.

[1] CASEL Framework. Disponível em: https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/.

Neste sentido, a ASE assume-se como uma abordagem educativa que procura articular o desenvolvimento emocional, social e académico, reconhecendo a sua interdependência no processo de aprendizagem.

Assim, compreender o papel da aprendizagem socioemocional implica refletir sobre diferentes formas de potenciar estas competências no contexto educativo. Embora existam programas estruturados especificamente concebidos para este fim, a ASE pode igualmente ser integrada através de recursos e estratégias pedagógicas diversificadas. É precisamente neste ponto que se abre espaço para analisar abordagens complementares, como a mediação animal, enquanto recurso potenciador do desenvolvimento socioemocional e linguístico no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. A MEDIAÇÃO ANIMAL COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA E SOCIOEMOCIONAL

3.1. INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS

A utilização de animais como parte de processos terapêuticos possui antecedentes históricos que remontam ao final do século XVIII. Um dos exemplos mais frequentemente referidos é o York Retreat, fundado por William Tuke, em Inglaterra, em 1792. Inserido no movimento do *moral treatment*, que defendia abordagens mais humanas e respeitadoras das pessoas com perturbações mentais, este espaço incluía o contato com animais domésticos como parte de um espaço terapêutico assente na dignidade, na confiança e no bem-estar dos pacientes. Segundo Serpell (2010), a presença de animais parecia favorecer os efeitos tranquilizadores e proporcionar interações sociais mais positivas, antecipando alguns dos princípios que hoje sustentam as Intervenções Assistidas por Animais (IAA).

O desenvolvimento conceptual das IAA ganhou maior impulso no século XX através do trabalho do psicólogo infantil Boris Levinson. Em 1953, este psicólogo observou a interação espontânea entre uma criança com dificuldades relacionais e o seu cão. Levinson reconheceu nesta observação o potencial dos animais como facilitadores da comunicação e da expressão emocional. Esta experiência viria a fundamentar a sua obra *Pet-Oriented Child Psychotherapy* (Levinson, 1969), considerada um marco na consolidação científica das intervenções assistidas por animais. A partir deste momento, a investigação e a prática profissional contribuíram para uma maior clarificação conceptual desta área de estudos. Com a consolidação terminológica e o aumento da evidência científica, as Intervenções Assistidas por Animais passaram a ser enquadradas em definições institucionais, como a proposta pela *International Association of Human-Animal Interaction Organizations* (IAHAIO), que as define como: "a goal-oriented and structured intervention that intentionally includes or incorporates animals in health, education and human services [...] for the purpose of therapeutic gains in humans" (IAHAIO, 2018, p. 5).

Podemos então verificar que as IAA são concebidas como processos planeados e conduzidos por profissionais qualificados, integrando três elementos fundamentais: um profissional responsável

pela intervenção, um animal preparado e avaliado para esse contexto e objetivos definidos de desenvolvimento emocional, cognitivo, comportamental ou relacional. Esta estrutura procura garantir rigor metodológico, segurança e coerência na utilização do animal como participante do processo educativo ou terapêutico.

A literatura distingue habitualmente diferentes modalidades de intervenção. A Terapia Assistida por Animais (TAA) constitui a vertente mais estruturada, integrando objetivos terapêuticos específicos e a avaliação sistemática dos resultados. Segundo Brandão et al. (2025), trata-se de uma abordagem clínica que utiliza intencionalmente a relação entre os indivíduos e os animais para potenciar os benefícios emocionais, comportamentais e fisiológicos. Embora diferentes espécies possam ser utilizadas, os cães são os animais mais frequentemente envolvidos neste tipo de intervenção, devido à sua sociabilidade e facilidade de interação. A literatura aponta também para os benefícios associados à redução do stress e da ansiedade, ao aumento da sensação de segurança e ao fortalecimento de competências relacionadas com a comunicação, a autoestima e a participação social (Brandão et al., 2025; Pandey et al., 2024).

As Atividades Assistidas por Animais (AAA), por sua vez, distinguem-se pela maior flexibilidade e pela ausência de objetivos terapêuticos formalmente definidos. Segundo Arluke (2010), estas atividades privilegiam a interação espontânea com os animais e tendem a facilitar um ambiente mais descontraído e favorável à comunicação. A evidência sugere que a presença do animal pode facilitar o contato social, aumentar a participação e contribuir para a criação de contextos emocionalmente mais seguros. Em contexto escolar, Paixão et al. (2017) observaram melhorias na participação, expressividade e interação social de crianças com Necessidades Educativas Especiais durante as atividades mediadas por cães.

Portanto, tanto a TAA como as AAA evidenciam o papel singular que os animais podem assumir para o bem-estar humano. Enquanto a TAA segue um enquadramento formal e focado em objetivos terapêuticos específicos, as AAA proporcionam um contexto mais flexível, no qual o animal contribui sobretudo para criar um espaço mais tranquilo, cooperativo e emocionalmente seguro. Apesar das diferenças na estrutura e intencionalidade, ambas as modalidades mostram que o animal facilita a aproximação, estimula a expressão emocional e reforça as relações interpessoais, funcionando como um mediador confiável que favorece um clima de aceitação e

segurança emocional. Esta constatação adquire particular relevância no contexto educativo, onde a qualidade das interações, a motivação e a segurança emocional influenciam diretamente o envolvimento das crianças e as suas aprendizagens. Depois de compreender o contributo das IAA em formatos terapêuticos e recreativos, importa avançar para a Educação Assistida por Animais (EAA), modalidade que transpõe estes princípios para a sala de aula e os integra intencionalmente em atividades pedagógicas.

3.2. EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS

A Educação Assistida por Animais (EAA) é descrita na literatura como uma intervenção focada no desenvolvimento educativo que integra intencionalmente animais em atividades pedagógicas, com o objetivo de apoiar a aprendizagem e de desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais em contexto escolar. Esta abordagem diferencia-se da Terapia Assistida por Animais (TAA), mais focada nos objetivos clínicos e conduzida por profissionais de saúde, e das Atividades Assistidas por Animais (AAA), geralmente de caráter mais livre, recreativo e não estruturado. A *International Association of Human-Animal Interaction Organizations* (IAHAIO) define a EAA como uma "goal-oriented, planned and structured intervention directed and/or delivered by educational and related service professionals [...] focused on academic goals, pro-social skills and cognitive functioning" (IAHAIO, 2018, p. 5), sublinhando o seu caráter intencional e a necessidade de ser conduzida por docentes ou profissionais da educação com formação adequada. Funciona, assim, como uma abordagem que articula os princípios das Intervenções Assistidas por Animais com metodologias pedagógicas que incluem o animal como facilitador da relação educativa. A sua presença não é meramente decorativa, desempenhando um papel de mediação que contribui para criar espaços de aprendizagem mais tranquilos, mas também motivadores e emocionalmente seguros, favorecendo a participação dos alunos e reduzindo barreiras comunicacionais, como já referido.

Na prática, a EAA pode assumir diferentes formatos, frequentemente organizados em sessões regulares que combinam interação com o animal, em atividades baseadas nos objetivos curriculares e em estratégias de comunicação mediadas pela sua presença. Mais do que uma atividade acessória, trata-se de uma intervenção educativa intencional que procura favorecer o desenvolvimento integral dos alunos e criar experiências de aprendizagem mais inclusivas e com

mais significado. Lima et al. (2018), numa descrição sobre a experiência desenvolvida com alunos com défice intelectual, descrevem a integração de um cão em atividades educativas estruturadas centradas em competências cognitivas, motoras e comunicativas. Segundo as autoras, a intervenção contribuiu para melhorias na concentração, comunicação, autonomia e compreensão de instruções, evidenciando o potencial da EAA no apoio ao processo educativo.

A literatura sugere igualmente que a presença regular de cães em contexto escolar pode favorecer a regulação comportamental, a coesão social e a participação dos alunos (Malariková et al., 2020). Estes benefícios são particularmente evidentes nos programas de leitura assistida por cães, nos quais o animal funciona como um interlocutor que proporciona um contexto de aceitação e segurança emocional, reduzindo a ansiedade associada à leitura em voz alta e reforçando a confiança dos alunos. De forma semelhante, Morgan (2024) conclui que os cães podem atuar como *social catalysts*, facilitando interações mais espontâneas e permitindo o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal. Um dos exemplos mais estruturados de EAA em contexto escolar é o *DOG Project*, analisado por Verhoeven et al. (2023). Implementado em escolas dos Países Baixos, este programa utilizou sessões semanais mediadas por cães para desenvolver competências comunicacionais, emocionais e sociais. Os resultados apontam para melhorias na atitude perante o trabalho, no comportamento social, na estabilidade emocional e nas relações entre colegas, bem como para um aumento da autoconfiança reportado pelos próprios alunos. Os autores concluem que a interação mediada pelo animal pode constituir uma oportunidade relevante para o desenvolvimento socioemocional em contexto educativo.

Embora os cães sejam os animais mais frequentemente utilizados em contexto educativo, a literatura documenta experiências com outras espécies. Ramalhais et al. (2024) descrevem atividades mediadas por um peixe beta com crianças pequenas, enquanto Malariková et al. (2020) referem experiências educativas com cavalos e gatos. Apesar das diferenças entre contextos e espécies, os estudos sugerem que a interação com os animais pode favorecer o envolvimento, a comunicação, a responsabilidade e a participação dos alunos nas atividades educativas.

De forma global, a EAA revela-se uma abordagem educativa que ultrapassa a simples introdução de um animal na rotina escolar, valorizando a relação, a motivação e o bem-estar como elementos

relevantes do processo de aprendizagem. A integração destes fatores de forma intencional, pode contribuir para criar espaços educativos mais inclusivos, participativos e emocionalmente seguros.

3.3. A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA – ANIMAIS EM HISTÓRIAS, FILMES E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Para além da mediação animal presencial, é importante considerar formas alternativas que permitam aos animais exercer um papel mediador no desenvolvimento infantil sem necessidade de contato físico direto. O presente projeto concentrou-se sobretudo na mediação simbólica, que utiliza representações de animais em histórias, filmes, imagens, jogos, vídeos educativos e outros recursos pedagógicos. Esta abordagem apresenta vantagens práticas e pedagógicas, permitindo trabalhar competências socioemocionais e linguísticas de forma contínua, sem os constrangimentos logísticos, económicos ou de bem-estar associados à presença real dos animais.

Para compreender a relevância da mediação simbólica, importa enquadrá-la à luz da perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978). Segundo o autor, o desenvolvimento das funções mentais superiores depende da utilização de instrumentos psicológicos, como signos e representações simbólicas carregadas de significado. Estes signos podem assumir diferentes formas (palavras, imagens, histórias ou símbolos) e funcionam como mediadores entre o estímulo e a resposta da criança. Inicialmente utilizados no plano social, através da interação com adultos e pares, estes instrumentos são progressivamente interiorizados, permitindo à criança regular o pensamento e o comportamento de forma autónoma (Ghassemzadeh, 2005). Para além da sua função cognitiva, os signos possuem uma dimensão cultural e social, transmitindo valores, normas e formas de interpretar o mundo. À medida que são interiorizados, os signos permitem que a criança utilize aprendizagens e significados em contextos diferentes daqueles em que foram inicialmente adquiridos, contribuindo para a construção de conhecimentos cada vez mais flexíveis e transferíveis (Ghassemzadeh, 2005). Neste enquadramento, a mediação simbólica com animais pode assumir diferentes configurações em contexto educativo. Embora os recursos utilizados sejam diversos, todos funcionam como instrumentos mediadores que apoiam a construção de

significado, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento emocional, social e linguístico. Os *picturebooks* constituem um exemplo particularmente relevante deste tipo de mediação. Estes livros multimodais articulam linguagem verbal e ilustração de forma intencional, criando contextos narrativos nos quais o significado emerge da interação entre o texto e a imagem. Como referem Crawford et al. (2024), os *picturebooks* proporcionam às crianças oportunidades para compreender melhor as próprias experiências e para contatar com perspetivas diferentes das suas. Para além do seu valor literário, estes recursos favorecem o desenvolvimento da literacia visual, da compreensão da leitura e da aquisição linguística, através da exposição a novo vocabulário, estruturas linguísticas diversificadas e diferentes formas de construção narrativa (Kümmerling-Meibauer et al., 2015). Simultaneamente, permitem aprofundar emoções, relações interpessoais e situações sociais, facilitando a compreensão emocional e a empatia. Há também estudos que sugerem ainda que as narrativas com conteúdo social podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, como ajudar, cooperar e demonstrar preocupação pelos outros (Chen et al., 2025). O potencial educativo destes recursos é particularmente importante quando a leitura ocorre em interação com um adulto. Através de perguntas, comentários e momentos de reflexão partilhada, o professor pode guiar a atenção das crianças para os pensamentos, emoções e ações das personagens, facilitando simultaneamente o desenvolvimento linguístico e a compreensão de conteúdos socioemocionais (Gunn et al., 2022). Para além da sua relevância na aprendizagem linguística, os *picturebooks* distinguem-se pela forma como articulam texto e imagem na construção de significado. Segundo Nikolajeva e Scott (2013), a compreensão destas obras resulta da interação entre os diferentes modos de representação, sendo precisamente essa complementaridade que potencia a interpretação, a imaginação e o envolvimento dos leitores. No contexto educativo, esta característica revela-se particularmente pertinente, uma vez que permite apoiar a compreensão dos conteúdos, estimular a participação dos alunos e criar oportunidades para explorar simultaneamente dimensões linguísticas, cognitivas e emocionais. Assim, os *picturebooks* podem ser vistos tanto como recursos de apoio à aprendizagem da língua, como instrumentos capazes de favorecer experiências de aprendizagem significativas e multimodais.

Os filmes, animações e vídeos educativos acrescentam à mediação simbólica uma dimensão multimodal, articulando a linguagem verbal, a imagem, o som, a música, o movimento e a expressão facial. Segundo Mayer (2021), a aprendizagem tende a ser mais eficaz quando a

informação é apresentada através de diferentes canais complementares, permitindo apoiar simultaneamente a compreensão e a construção de significado. No ensino de línguas, estes recursos expõem os alunos a vocabulário e estruturas linguísticas em contextos concretos, favorecendo a compreensão, o envolvimento emocional e o contato A investigação sobre a utilização de vídeo no ensino de línguas sugere que estes recursos podem desempenhar um papel relevante no desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas e socioemocionais. Ao combinarem linguagem verbal, expressões faciais, gestos, entoação e elementos contextuais, os materiais audiovisuais oferecem múltiplas pistas que apoiam a compreensão e reduzem as dificuldades associadas ao processamento da língua estrangeira (Herron et al., 1995; Sherman, 2003). Para além disso, a observação de interações entre personagens permite aos alunos interpretar emoções, intenções e relações interpessoais, favorecendo a tomada de perspetiva e a compreensão de diferentes formas de agir e comunicar (Mayer, 2021). Quando as narrativas incluem personagens animais antropomorfizadas, frequentemente presentes em filmes de animação e séries dirigidas ao público infantil, estas podem funcionar como mediadores simbólicos particularmente acessíveis. A literatura sugere que as personagens animais facilitam a identificação emocional das crianças e proporcionam contextos seguros para explorar temas relacionados com a amizade, a cooperação, o conflito e a diferença, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e da compreensão social (Melson, 2001). Neste sentido, os recursos audiovisuais não apenas apoiam a aprendizagem da língua, mas também oferecem oportunidades para a construção de significado social e emocional através da observação, interpretação e discussão de experiências narrativas partilhadas.com diferentes realidades sociais e culturais.

Se os livros e os recursos audiovisuais facilitam a aprendizagem através da observação e da interpretação de narrativas, as mascotes introduzem uma dimensão relacional diferente. Para compreender o potencial destas figuras, importa considerar o contributo de Donald Winnicott. Segundo Winnicott (1971), as crianças atribuem frequentemente um significado especial a determinados objetos, como peluches, bonecos ou figuras de animais, que ocupam uma posição intermédia entre a realidade externa e o mundo interno da imaginação. Estes objetos ajudam a criança a organizar as emoções, a experimentar papéis sociais e a lidar com os desafios de forma segura, funcionando como suportes simbólicos particularmente relevantes no desenvolvimento infantil. Embora as mascotes utilizadas no contexto educativo não correspondam exatamente ao

conceito clínico de objeto transicional, atuam frequentemente segundo uma lógica semelhante. Quando lhes é atribuído significado um emocional e imaginativo, tornam-se figuras mediadoras que facilitam a participação, a identificação e o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Segundo a Explorers Early Learning (2022), as mascotes de turma, por exemplo, podem contribuir para aumentar a atenção, desenvolver a socialização e reforçar o sentimento de pertença ao grupo. A atribuição de um nome, de características próprias e de pequenas narrativas associadas à personagem favorece a imaginação, estimula a criatividade e cria oportunidades para trabalhar valores como a cooperação, a responsabilidade e o cuidado pelos outros.

Estas características ajudam a compreender o potencial educativo das mascotes enquanto mediadores simbólicos, capazes de favorecer a participação, a identificação emocional e a construção de significado em contexto de aprendizagem. Tal como acontece com outros recursos de mediação simbólica, a sua eficácia não resulta exclusivamente da presença da personagem, mas sobretudo das oportunidades de interação, imaginação e comunicação que esta permite criar.

De uma forma sintética, observa-se que a literatura analisada sugere que os animais, através da presença física ou da mediação simbólica, podem funcionar como elementos mediadores da aprendizagem, da participação e do desenvolvimento socioemocional, reforçando o potencial educativo de abordagens que integrem intencionalmente estas formas de mediação em contextos de ensino e aprendizagem.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

1. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O estágio de observação e intervenção pedagógica decorreu no Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo, localizado na freguesia de Ramalde, na cidade do Porto. Criado no ano letivo de 2011/2012, o agrupamento integra estabelecimentos de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, assumindo uma oferta educativa diversificada orientada para a inclusão, a equidade e o sucesso educativo dos alunos. A atividade pedagógica desenvolveu-se em duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes ao agrupamento: a Escola Básica do 1.º CEB/JI de Castelos e a Escola Básica do 1.º CEB/JI Padre Américo. Apesar de integrarem a mesma comunidade educativa, tratam-se de contextos distintos, o que permitiu observar a implementação da intervenção em realidades escolares diferenciadas.

A Escola Básica do 1.º CEB/JI de Castelos localiza-se numa zona residencial da freguesia de Ramalde e foi inaugurada em 1959. Dispõe de condições físicas e tecnológicas adequadas ao desenvolvimento das atividades letivas, proporcionando um ambiente organizado e favorável à aprendizagem. A intervenção incidiu numa turma do 4.º ano constituída por 20 alunos. Tratava-se de um grupo caracterizado por bons hábitos de trabalho, interesse pelas atividades propostas e capacidade de resposta a desafios de natureza diversificada. No plano relacional, a turma revelava um clima positivo de cooperação e entreajuda entre os alunos. Existiam alunos com dificuldades de aprendizagem, incluindo casos de dislexia e um aluno com baixa visão, circunstâncias que exigiram atenção à diferenciação pedagógica e à adaptação de estratégias. No ensino do inglês, a oralidade constituía uma das áreas que apresentava maiores desafios, verificando-se alguma insegurança na participação oral, apesar do bom nível de envolvimento, criatividade e capacidade de reflexão demonstrados pelos alunos.

A Escola Básica do 1.º CEB/JI Padre Américo situa-se igualmente na freguesia de Ramalde, no Bairro de Francos, tendo sido construída em 1960. Inserida num contexto sociocultural distinto, caracteriza-se por uma forte proximidade entre os diferentes elementos da comunidade

educativa. A intervenção decorreu numa turma do 3.º ano composta por 23 alunos. A turma apresentava uma considerável diversidade linguística e cultural, integrando alunos de diferentes nacionalidades e com diferentes línguas maternas, entre as quais russa, nepalesa, indiana, argentina, angolana e brasileira. Esta heterogeneidade exigiu o recurso frequente a estratégias de diferenciação pedagógica, simplificação de instruções e utilização de suportes visuais para facilitar a compreensão e a participação dos alunos. Apesar de algumas dificuldades ao nível do trabalho autónomo e da expressão escrita, o grupo evidenciava atitudes positivas de cooperação, participação e apoio entre os colegas. A diversidade linguística presente na turma constituiu simultaneamente um desafio e uma oportunidade educativa, tornando particularmente relevante a utilização de estratégias facilitadoras da comunicação, da inclusão e da construção de relações positivas em contexto de aprendizagem.

A seleção destas duas turmas permitiu observar a integração da mediação animal simbólica em contextos educativos diferenciados, quer ao nível da idade dos alunos, quer das características do grupo e dos desafios pedagógicos envolvidos. Enquanto a turma do 4.º ano apresentava um perfil mais autónomo e exigente do ponto de vista cognitivo, a turma do 3.º ano evidenciava maior diversidade linguística e uma forte componente relacional. Esta complementaridade possibilitou analisar a adequação das estratégias implementadas aos respetivos contextos e compreender de que forma a abordagem adotada poderia responder a necessidades educativas diversas. Os dois contextos revelaram-se, assim, particularmente relevantes para os objetivos do estudo, permitindo observar o contributo da mediação animal simbólica para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos em realidades escolares distintas.

O estágio decorreu entre 25 de setembro de 2025 e 27 de janeiro de 2026. As aulas que deram origem ao presente relatório e consequente estudo tiveram lugar no período de 28 de novembro de 2025 e 27 de janeiro de 2026.

CAPÍTULO II: DESENHO DO ESTUDO

Neste capítulo apresenta-se o desenho metodológico que serviu de suporte à realização deste estudo. São descritas as questões e os objetivos de investigação, as opções metodológicas adotadas, os instrumentos de recolha de dados e o contexto educativo em que a intervenção decorreu. Por fim, apresentam-se os procedimentos de análise definidos para a interpretação dos dados recolhidos.

2.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A definição dos objetivos e questões de investigação constituiu o ponto de partida para este estudo. Tendo em conta a temática principal do estudo, a mediação animal como recurso para desenvolver competências linguísticas e socioemocionais no ensino do Inglês, tornou-se necessário delimitar os aspetos centrais a analisar, de forma a compreender o fenómeno em análise de modo coerente com o contexto do projeto. Importa clarificar que, neste estudo, a mediação animal assume um carácter simbólico e temático, através da utilização do universo animal como fio condutor das atividades. Não houve presença física de animais em sala de aula, tratando-se de uma integração didática que procurou articular o envolvimento dos alunos, a aprendizagem linguística e o desenvolvimento socioemocional.

A formulação das questões e dos objetivos de investigação foi estruturada em torno de três eixos de análise. Em primeiro lugar, procurou-se compreender de que forma a mediação animal poderia contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e socioemocionais nos alunos. Em segundo lugar, considerou-se importante perceber como essa mediação poderia ser integrada nas atividades de ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente ao nível dos recursos, estratégias e propostas pedagógicas. Por fim, pretendeu-se analisar o impacto das atividades pedagógicas mediadas por animais no desenvolvimento articulado destas duas vertentes, procurando identificar os contributos que emergiram da intervenção realizada. A partir destes eixos de análise, foram definidas três questões de investigação e os respetivos objetivos, (apresentados na Tabela 1).; a sua formulação procurou refletir a articulação entre o

desenvolvimento de competências linguísticas e socioemocionais e a integração da mediação animal no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Objetivos de Investigação	Questões de Investigação
1. Compreender como a mediação animal pode desenvolver as competências linguísticas e socioemocionais nos alunos.	a) De que forma a presença simbólica de animais nas atividades letivas pode favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas e socioemocionais no contexto do ensino de inglês no 1.º Ciclo?
2. Explorar de que forma a mediação animal pode ser integrada nas atividades de ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente ao nível dos recursos e estratégias utilizadas.	b) De que modo a mediação animal pode ser integrada nas atividades de ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
3. Analisar o impacto das atividades pedagógicas mediadas por animais no desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas e socioemocionais nos alunos.	c) Que impacto têm as atividades pedagógicas mediadas por animais no desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas e socioemocionais nos alunos?

Tabela 1 – Questões e Objetivos de Investigação

Definidas as questões e os objetivos de investigação, importa agora apresentar as opções metodológicas que orientaram a realização do estudo

2.2 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo assenta num desenho metodológico de natureza predominantemente qualitativa, procurando compreender de forma aprofundada as experiências dos alunos e as dinâmicas pedagógicas associadas à utilização da mediação animal simbólica no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta opção revelou-se adequada aos objetivos da investigação, uma vez que privilegiou a compreensão dos significados construídos pelos participantes e a análise dos processos educativos desenvolvidos em contexto real de sala de aula (Lim, 2024; Daněk & Urgošíková, 2024). O projeto foi implementado em duas turmas distintas, correspondentes ao 3.º e ao 4.º ano de escolaridade, através de sequências didáticas que recorreram ao universo animal como elemento estruturador das aprendizagens linguísticas e socioemocionais. Embora as atividades tenham sido adaptadas às características e necessidades de cada grupo, mantiveram

uma base comum, apoiada na integração da mediação animal simbólica em diferentes tópicos curriculares.

Desta forma, entende-se que o estudo enquadra-se num desenho de estudo de caso múltiplo, permitindo analisar a mesma problemática em dois contextos educativos distintos e comparar regularidades e especificidades emergentes de cada realidade (Zach, 2006). Paralelamente, o trabalho integra características da investigação-ação, uma vez que decorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e implicou ciclos sucessivos de planificação, implementação, observação e reflexão sobre a prática pedagógica (Coutinho et al., 2009).

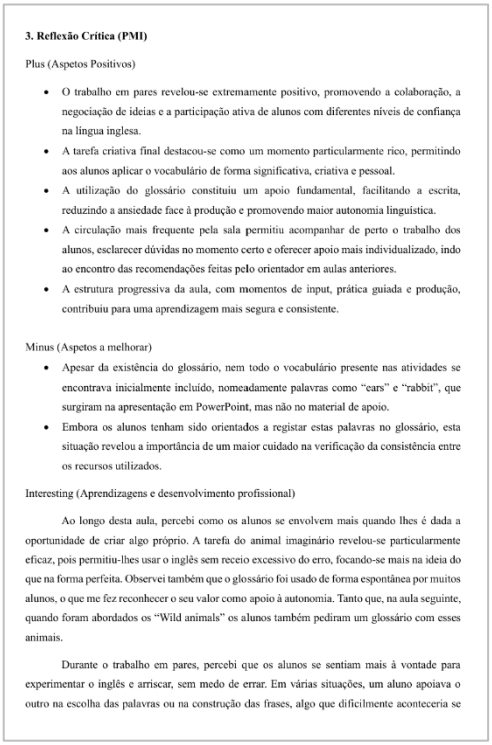
Enquanto professora-estagiária, o trabalho permitiu um papel simultaneamente interventivo e reflexivo, recorrendo ao diário de bordo para registar as observações, analisar o desenvolvimento das atividades e fundamentar ajustamentos realizados ao longo das atividades.

Embora o desenho adotado seja predominantemente qualitativo, foram igualmente recolhidos alguns dados de natureza quantitativa através dos questionários aplicados aos alunos (Cf. Anexo 5). Atendendo à reduzida dimensão da amostra e aos objetivos exploratórios do estudo, estes dados não foram sujeitos a tratamento estatístico, tendo sido utilizados apenas de forma descritiva e complementar, contribuindo para contextualizar e enriquecer a interpretação qualitativa dos resultados.

2.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados apoiou-se num conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, selecionados com o propósito de apreender as diferentes dimensões do processo de intervenção pedagógica e das experiências vividas pelos alunos no âmbito da mediação animal no ensino de inglês. Na nossa perspetiva, a utilização de múltiplos instrumentos possibilitou a triangulação de dados, contribuindo para uma análise mais rica e consistente do fenómeno em análise. Entre os recursos utilizados, destacou-se o diário de bordo, elaborado de forma sistemática após cada sessão. Cada registo integrou, numa primeira fase, um breve resumo descritivo da aula, sintetizando os principais momentos, as atividades desenvolvidas e as dinâmicas observadas em sala de aula. Numa segunda fase, o diário foi estruturado segundo o modelo PMI (*Plus, Minus,*

Interesting), permitindo organizar a reflexão em torno dos aspetos positivos da atividade, dos constrangimentos identificados e das aprendizagens relevantes para o desenvolvimento profissional. De acordo com Batista (2019), este tipo de registo constitui um instrumento privilegiado de reflexão sobre a ação docente, permitindo a análise crítica da atividade e a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. A título ilustrativo, apresenta-se na Figura 1 um excerto de registo de diário de bordo utilizado ao longo do projeto.



3. Reflexão Crítica (PMI)

Plus (Aspetos Positivos)

- O trabalho em pares revelou-se extremamente positivo, promovendo a colaboração, a negociação de ideias e a participação ativa de alunos com diferentes níveis de confiança na língua inglesa.
- A tarefa criativa final destacou-se como um momento particularmente rico, permitindo aos alunos aplicar o vocabulário de forma significativa, criativa e pessoal.
- A utilização do glossário constituiu um apoio fundamental, facilitando a escrita, reduzindo a ansiedade face à produção e promovendo maior autonomia linguística.
- A circulação mais frequente pela sala permitiu acompanhar de perto o trabalho dos alunos, esclarecer dúvidas no momento certo e oferecer apoio mais individualizado, indo ao encontro das recomendações feitas pelo orientador em aulas anteriores.
- A estrutura progressiva da aula, com momentos de input, prática guiada e produção, contribuiu para uma aprendizagem mais segura e consistente.

Minus (Aspetos a melhorar)

- Apesar da existência do glossário, nem todo o vocabulário presente nas atividades se encontrava inicialmente incluído, nomeadamente palavras como "ears" e "rabbit", que surgiram na apresentação em PowerPoint, mas não no material de apoio.
- Embora os alunos tenham sido orientados a registar estas palavras no glossário, esta situação revelou a importância de um maior cuidado na verificação da consistência entre os recursos utilizados.

Interesting (Aprendizagens e desenvolvimento profissional)

Ao longo desta aula, percebi como os alunos se envolvem mais quando lhes é dada a oportunidade de criar algo próprio. A tarefa do animal imaginário revelou-se particularmente eficaz, pois permitiu-lhes usar o inglês sem receio excessivo do erro, focando-se mais na ideia do que na forma perfeita. Observei também que o glossário foi usado de forma espontânea por muitos alunos, o que me fez reconhecer o seu valor como apoio à autonomia. Tanto que, na aula seguinte, quando foram abordados os "Wild animals" os alunos também pediram um glossário com esses animais.

Durante o trabalho em pares, percebi que os alunos se sentiam mais à vontade para experimentar o inglês e arriscar, sem medo de errar. Em várias situações, um aluno apoiava o outro na escolha das palavras ou na construção das frases, algo que dificilmente aconteceria se

Figura 1 - Excerto do Diário de Bordo

Em complemento, procedeu-se à análise documental das planificações das aulas, entendidas neste estudo como documentos pedagógicos que registam e organizam a intencionalidade da ação educativa. Segundo Souza e Giacomoni (2021), a análise documental pressupõe a leitura crítica dos documentos, considerando o contexto da sua produção, a finalidade para a qual foram elaborados e as opções pedagógicas neles inscritas. Neste sentido, as planificações foram analisadas com o objetivo de compreender a seleção de conteúdos, a organização das atividades, os recursos utilizados e a forma como os animais foram integrados enquanto mediadores simbólicos e temáticos. Esta análise permitiu ainda identificar as competências linguísticas e socioemocionais previstas, bem como a coerência entre os objetivos, as estratégias e as atividades propostas. Na Figura 2 apresenta-se um excerto ilustrativo de uma planificação de

aula utilizada pela professora-estagiária numa aula realizada no dia 16 de janeiro de 2026, com a turma do 3.º ano participante no estudo.



Figura 2 – Excerto de planificação de aula

A recolha de dados incluiu ainda a apreciação das produções realizadas pelos alunos, nomeadamente as produções escritas, as tarefas criativas e as atividades desenvolvidas no âmbito das aulas mediadas por animais e com os animais como fio condutor temático. Estes materiais permitiram observar de que forma os alunos utilizaram o vocabulário e as estruturas linguísticas trabalhadas, quer ao nível da produção escrita, quer na organização e expressão das suas ideias. Paralelamente, a análise destes trabalhos permitiu identificar indicadores do desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente a empatia, a autoconsciência, a autorregulação, a tomada de decisão responsável e as competências relacionais, evidenciadas em situações de trabalho autónomo e de colaboração com os colegas.

Foram também aplicados dois questionários (Cf. Anexo 5) aos alunos, com questões fechadas e abertas, ambos relacionados com temáticas específicas abordadas em aula. Os questionários possibilitam o registo uniforme de respostas, facilitando a organização e a análise dos dados recolhidos, sendo particularmente adequados para recolher opiniões, atitudes e perceções dos participantes quando alinhados com os objetivos do estudo (Kuphanga, 2024). O primeiro questionário incidiu sobre a adoção de animais, tendo como objetivo recolher as perceções dos alunos relativamente à responsabilidade, ao cuidado e à empatia para com os animais. O segundo questionário foi aplicado após o estudo do vocabulário relacionado com a família, procurando compreender se os alunos reconheciam os animais como parte integrante do seu núcleo familiar. As respostas recolhidas permitiram obter dados de natureza descritiva e interpretativa sobre as opiniões e valores expressos pelos alunos, complementando a informação proveniente do diário de bordo, da análise das planificações e das produções realizadas.

Em suma, a utilização de diferentes estratégias de recolha de dados permitiu acompanhar o processo de intervenção pedagógica a partir de múltiplas perspetivas, integrando o planeamento, a prática e as respostas dos alunos às experiências vividas. O diário de bordo, a análise das planificações, as produções dos alunos e os questionários permitiram obter dados complementares que contribuíram para uma compreensão mais consistente do impacto da intervenção, tanto ao nível linguístico como socioemocional. Considerando que estas estratégias foram desenvolvidas num contexto educativo específico, torna-se agora relevante proceder à caracterização do contexto de intervenção educativa, de modo a enquadrar as condições institucionais, a turma e o ambiente de aprendizagem em que a mesma teve lugar.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após a recolha dos dados, tornou-se necessário definir procedimentos que permitissem organizar e interpretar de forma sistemática as informações produzidas durante a intervenção. Nesta fase, procurou-se transformar os registos, as produções e as respostas dos participantes em evidências relevantes para responder às questões de investigação, articulando as diferentes fontes de informação e assegurando a coerência entre os objetivos do estudo e a análise realizada. O *corpus* analisado resulta de sete aulas lecionadas em dois contextos distintos: cinco aulas com a turma do 3.º ano e duas aulas com a turma do 4.º ano. Esta distribuição permitiu analisar a integração da mediação animal simbólica em níveis de escolaridade diferentes, preservando a especificidade de cada contexto e a articulação entre a intencionalidade pedagógica, a implementação das atividades e as evidências produzidas pelos alunos. Na análise foram utilizados os diários de bordo, as planificações, as produções dos alunos, os questionários aplicados à turma do 3.º ano e, quando existentes, as avaliações do orientador como fonte complementar de validação externa. Numa primeira fase, procedeu-se à leitura integral do *corpus* e à sua organização por aula, identificando episódios, registos e produções relevantes para a análise. Posteriormente, a informação foi agrupada em categorias interpretativas tendo por base as questões de investigação e as duas dimensões-chave do estudo: a dimensão linguística e a dimensão socioemocional.

As planificações foram analisadas com o objetivo de compreender a intencionalidade pedagógica da intervenção, nomeadamente as competências previstas, as estratégias utilizadas e o papel

atribuído à mediação animal no desenho das atividades. O diário de bordo permitiu analisar as dinâmicas observadas em contexto real, incluindo o envolvimento dos alunos, as interações estabelecidas, as reações às propostas pedagógicas e os ajustamentos realizados durante a implementação. As produções dos alunos constituíram evidências diretas das aprendizagens desenvolvidas, tendo sido analisadas segundo duas dimensões complementares: (i) a dimensão linguística, focada no uso de vocabulário, nas estruturas linguísticas e na organização das ideias; e (ii) a dimensão socioemocional, através da identificação de indicadores relacionados com a empatia, a autoconsciência, a autorregulação, a tomada de decisão responsável e as competências relacionais. As avaliações do orientador foram integradas sempre que disponíveis, funcionando como fonte complementar e como elemento de validação externa das interpretações produzidas. Estas observações incidiram sobre aspetos como a organização das aulas, a adequação das estratégias metodológicas, a participação dos alunos, o clima de sala de aula e as oportunidades de melhoria identificadas.

Para garantir consistência na apresentação dos resultados e permitir a comparação entre aulas e turmas, a análise de cada sessão foi organizada segundo uma grelha comum composta por três blocos: 1. práticas pedagógicas, articulando planificação, diário de bordo e, quando aplicável, avaliação do orientador; 2. análise das produções dos alunos, subdividida em dimensão socioemocional e dimensão linguística; e 3. perceções e representações dos alunos, com base nos registos do diário de bordo e, no caso da turma do 3.º ano, complementadas pelos questionários aplicados. A dimensão das perceções e representações não foi aprofundada de forma idêntica em todas as aulas, sendo analisada sobretudo nas sessões em que existiam dados diretos mais consistentes. Esta opção permitiu concentrar a análise nas evidências mais relevantes para responder às questões de investigação e evitar redundâncias descritivas. Relativamente aos questionários, os dados fechados foram objeto de tratamento quantitativo descritivo simples, através do cálculo de frequências e percentagens. As respostas abertas foram integradas na análise qualitativa, sendo interpretadas de acordo com as mesmas categorias utilizadas para as restantes fontes de dados, assegurando coerência entre os diferentes procedimentos analíticos.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3. APRENDER COM O UNIVERSO ANIMAL

O presente capítulo constitui o núcleo analítico do estudo, reunindo e discutindo as evidências recolhidas ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Partindo das questões e objetivos de investigação definidos, procura-se compreender de que forma a mediação animal simbólica contribuiu para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos participantes, bem como identificar os processos, dinâmicas e experiências de aprendizagem que emergiram ao longo da implementação dos projetos pedagógicos desenvolvidos.

Atendendo à natureza qualitativa do estudo e à sua inscrição num paradigma de investigação-ação, a análise não se centra exclusivamente na identificação de resultados finais, mas também na compreensão dos processos que os sustentam. Neste sentido, a discussão articula diferentes fontes de evidência, incluindo produções dos alunos, questionários, registos de observação, reflexões do diário de bordo e apreciações do supervisor (Cf. Anexo6), permitindo construir uma interpretação contextualizada das aprendizagens observadas e da forma como estas se foram desenvolvendo ao longo da intervenção.

Em consonância com o desenho de estudo de caso múltiplo adotado, a apresentação dos resultados encontra-se organizada em função dos dois contextos educativos envolvidos na investigação: uma turma do 3.º ano e uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta opção permite preservar a singularidade de cada contexto de intervenção, respeitando as características dos grupos, os objetivos pedagógicos definidos e as dinâmicas próprias de cada percurso, sem perder de vista os elementos de convergência que atravessam o estudo.

Importa ainda esclarecer que a intervenção pedagógica integrou dois projetos estruturados e sequenciais, compostos por um conjunto de sete aulas concebidas, implementadas e analisadas de forma articulada. O primeiro projeto, desenvolvido com a turma do 3.º ano sob o título "Entre Patas e Palavras", compreendeu cinco aulas centradas na temática dos animais de estimação. Partindo da introdução de vocabulário básico relacionado com os *pets*, o percurso evoluiu progressivamente para a exploração de temas como a posse responsável, a adoção animal, o

papel dos animais na família e a expressão de emoções, procurando articular a aprendizagem da língua inglesa com o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

O segundo projeto, desenvolvido com a turma do 4.º ano sob o título "De Quintas e Selvas: A Jornada Intercultural", utilizou igualmente os animais como elemento agregador das aprendizagens, mas procurou alargar progressivamente o foco da intervenção a diferentes realidades culturais e geográficas. O percurso conduziu os alunos dos animais de quinta para os animais selvagens e para a comparação de diferentes contextos culturais, promovendo simultaneamente aprendizagens linguísticas, consciência intercultural e reflexão sobre a diversidade do mundo contemporâneo.

Embora cada aula possuísse objetivos específicos, ambos os projetos foram concebidos como percursos progressivos e articulados, sustentados pelo recurso à mediação animal simbólica enquanto estratégia pedagógica transversal. Através de narrativas, mascotes, *picturebooks*, recursos multimodais, atividades criativas e momentos de reflexão, os animais assumiram um papel de mediadores da aprendizagem, da comunicação e da construção de significado, constituindo o elemento estruturador de toda a intervenção.

Dada a extensão da documentação produzida e o elevado nível de detalhe associado à descrição das intervenções, optou-se por apresentar integralmente as sete aulas em anexo (Cf. Anexo 1 e Anexo 2). Esta decisão permitiu preservar a riqueza da documentação pedagógica, sem comprometer a fluidez da leitura nem desviar o foco do presente capítulo daquilo que constitui o seu principal propósito: a análise e interpretação dos resultados obtidos. Além disso, as planificações detalhadas, os recursos utilizados, as produções dos alunos (Cf. Anexo 3, 4 e 5) e as reflexões pedagógicas associadas a cada sessão permanecem disponíveis para consulta nos Anexos 1 e 2 , assegurando a transparência do processo investigativo e permitindo ao leitor aprofundar, sempre que considere pertinente, os contextos específicos de onde emergem as evidências aqui discutidas. A inclusão desta documentação em anexo não corresponde, portanto, a uma secundarização das intervenções realizadas. Pelo contrário, reflete o reconhecimento da sua relevância enquanto base empírica do estudo e procura garantir que o espaço do corpo principal da dissertação seja dedicado prioritariamente à análise crítica e à discussão fundamentada dos resultados. Desta forma, evita-se uma descrição exaustiva das atividades já

documentadas, privilegiando-se uma leitura interpretativa que permita compreender os contributos da mediação animal simbólica para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos.

Deste modo, o presente capítulo privilegia uma leitura transversal das evidências recolhidas, procurando identificar regularidades, tendências, convergências e particularidades observadas ao longo dos dois projetos. A análise foca-se especialmente nos contributos da mediação animal simbólica para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos, procurando compreender de que forma o universo animal, através de diferentes recursos e estratégias pedagógicas, funcionou como mediador da aprendizagem, da participação e da construção de significado em contexto educativo.

3.1. ARQUITETURA PEDAGÓGICA DA INTERVENÇÃO

3.1.1. CONCEÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO

A intervenção[2] pedagógica desenvolvida no âmbito deste estudo foi concebida a partir da convicção de que a aprendizagem da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode beneficiar de abordagens que integrem, de forma articulada, dimensões linguísticas, socioemocionais e relacionais. Embora o ensino de línguas estrangeiras seja frequentemente associado ao desenvolvimento de competências comunicativas e ao domínio de estruturas linguísticas específicas, diversos autores têm sublinhado a importância de criar contextos de aprendizagem com significado, capazes de integrar simultaneamente conhecimentos, emoções, interesses e experiências dos alunos. Neste enquadramento, a presente intervenção procurou analisar o potencial da mediação animal simbólica enquanto estratégia pedagógica para desenvolver aprendizagens integradas.

A opção pelos animais como elemento central da intervenção não resultou apenas do seu reconhecido valor motivacional junto das crianças. Conforme discutido no enquadramento teórico, a literatura tem vindo a destacar o potencial educativo dos animais como mediadores de processos de aprendizagem, participação e construção de significado. No caso da mediação animal simbólica, este potencial manifesta-se através da utilização de narrativas, personagens, imagens, histórias e outros recursos que permitem recorrer ao universo animal sem a presença física dos animais no contexto educativo. Desta maneira, os animais deixam de constituir apenas um tema curricular e passam a assumir um papel mediador, facilitando a aproximação dos alunos aos conteúdos, favorecendo o envolvimento nas atividades e criando oportunidades para integrar questões relacionadas com as emoções, as relações interpessoais, a responsabilidade e a diversidade.

A conceção da intervenção assentou igualmente na ideia de que o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento socioemocional não constituem processos independentes. Pelo contrário, a aprendizagem de uma língua estrangeira implica frequentemente a utilização de competências

[2] Neste Relatório utiliza-se o conceito de intervenção para descrever o projeto e as respetivas atividades. Nota da autora.

relacionadas com a comunicação, a cooperação, a expressão de sentimentos, a compreensão do outro e a participação em contextos sociais diversos. Por isso, procurou-se criar situações de aprendizagem nas quais a língua inglesa funcionasse simultaneamente como objeto e instrumento de aprendizagem, permitindo aos alunos comunicar, refletir, partilhar experiências e atribuir significado às atividades desenvolvidas. O Gráfico 1 sintetiza os princípios-base que sustentaram a conceção da intervenção pedagógica.

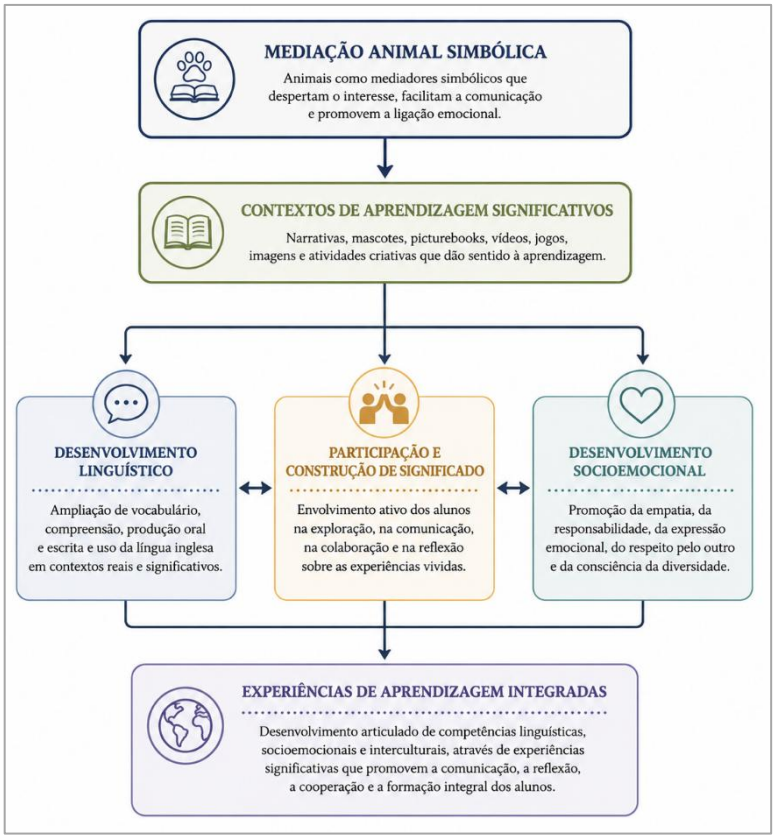


Gráfico 1 – Modelo conceptual da Intervenção Pedagógica

Como se observa no Gráfico 1, a mediação animal simbólica constituiu o eixo principal da intervenção, funcionando como ponto de partida para a criação de contextos de aprendizagem significativos. Estes contextos procuraram favorecer tanto a aquisição de vocabulário, como o desenvolvimento de competências comunicativas em língua inglesa, a ainda o desenvolvimento de competências socioemocionais associadas à empatia, à responsabilidade, à expressão emocional, à cooperação e à compreensão da diversidade. A relação entre estas dimensões não foi entendida de forma linear ou hierárquica, mas como um processo dinâmico e interdependente, no qual as aprendizagens linguísticas e socioemocionais se reforçam mutuamente.

A partir destes pressupostos, a intervenção foi concebida como um percurso progressivo, no qual os conteúdos linguísticos, os temas analisados e as competências trabalhadas foram sendo gradualmente aprofundados ao longo das diferentes aulas. Esta progressão procurou respeitar as características dos grupos envolvidos e criar oportunidades para que os alunos estabelecessem relações entre os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas e os desafios propostos. Foi a partir desta lógica que foram criados os dois projetos pedagógicos que estruturam a intervenção apresentada no âmbito deste Relatório de Estágio e que são apresentados seguidamente.

3.1.2. PROJETOS PEDAGÓGICOS IMPLEMENTADOS

A concretização dos princípios-chave apresentados anteriormente materializou-se através de dois projetos pedagógicos complementares, concebidos e implementados em dois contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Embora desenvolvidos com turmas de anos de escolaridade diferentes e ajustados às características específicas de cada grupo, ambos os projetos partilharam a mesma lógica pedagógica e investigativa, baseada na utilização da mediação animal simbólica como estratégia para o desenvolvimento de aprendizagens linguísticas significativas e de desenvolvimento socioemocional. A opção por estruturar a intervenção em projetos pedagógicos, em vez de recorrer a atividades isoladas ou aulas independentes, procurou garantir continuidade, coerência e progressão ao longo do processo de aprendizagem. Desta forma, cada aula foi concebida não como uma unidade autónoma, mas como parte integrante de um percurso mais alargado, no qual os conteúdos linguísticos, as competências socioemocionais e os temas em estudo foram sendo aprofundados de forma gradual e articulada.

O primeiro projeto, intitulado "Entre Patas e Palavras", foi desenvolvido com a turma do 3.º ano e constituiu o núcleo central da intervenção. Estruturado em torno do universo dos animais de estimação, este percurso procurou partir de uma realidade familiar e próxima da experiência das crianças para desenvolver aprendizagens linguísticas progressivamente mais complexas e, simultaneamente, abordar dimensões relacionadas com a responsabilidade, o cuidado, a pertença, as relações interpessoais e a expressão emocional. Ao longo do projeto, os animais deixaram de funcionar apenas como referentes lexicais para assumirem um papel mediador na construção de significado e na reflexão sobre os diferentes aspetos da vida quotidiana dos alunos.

O segundo projeto, designado "De Quintas e Selvas:A Jornada Intercultural", foi implementado com a turma do 4.º ano e procurou expandir a intervenção para além das experiências mais próximas dos participantes. Mantendo os animais como um elemento agregador das aprendizagens, este percurso privilegiou a análise de diferentes *habitats*, contextos geográficos e realidades culturais, utilizando a língua inglesa como instrumento de observação, descrição, comparação e comunicação. Desta forma, a mediação animal simbólica constituiu igualmente um ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência mais alargada da diversidade cultural e ambiental, favorecendo a reflexão sobre diferentes formas de relação entre os seres humanos, os animais e os contextos de vida.

Embora os dois projetos apresentassem finalidades específicas e diferentes graus de complexidade, ambos foram concebidos a partir da mesma hipótese pedagógica, ou seja, a de que os animais podem constituir mediadores privilegiados da aprendizagem, favorecendo o envolvimento dos alunos, a construção de significado e a articulação entre o desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento socioemocional e a formação pessoal. Assim, mais do que simples temas de trabalho, os animais assumiram uma função estruturante na organização das experiências educativas implementadas ao longo da intervenção. A Tabela 2 apresenta uma visão global dos projetos pedagógicos desenvolvidos, permitindo identificar os principais temas abordados, os focos linguísticos e socioemocionais privilegiados em cada sessão e a progressão geral da intervenção. Embora necessariamente sintética, esta visão de conjunto permite compreender de que forma as diferentes aulas se articularam entre si e como mais adiante contribuíram para a concretização dos objetivos pedagógicos e investigativos definidos para o estudo.

Projeto	Aula	Tema Principal	Foco Linguístico	Foco Socioemocional
Entre Patas e Palavras	*My Crazy Pet*	Animais de estimação	Vocabulário e descrição	Envolvimento inicial
Entre Patas e Palavras	*I Have a Pet*	Animais de estimação	Comunicação simples	Partilha de experiências

Entre Patas e Palavras	*Helping Paws*	Adoção e cuidado animal	Comunicação funcional	Empatia e responsabilidade
Entre Patas e Palavras	*Pets and Family*	Família e animais	Expressão de pertença	Relações interpessoais
Entre Patas e Palavras	*Pets and Feelings*	Emoções	Expressão emocional	Consciência emocional
De Quintas e Selvas	*Farm Animals*	Animais da quinta	Descrição e oralidade	Cooperação
De Quintas e Selvas	*Jungle Animals*	Animais selvagens	Comparação e comunicação	Diversidade e interculturalidade

Tabela 2 - Visão Geral dos Projetos Pedagógicos Implementados

A leitura da Tabela 2 evidencia que as diferentes sessões não foram concebidas como unidades isoladas, mas como etapas sucessivas de um percurso pedagógico progressivo. No projeto "Entre Patas e Palavras", observa-se uma evolução que parte da introdução de vocabulário e da descrição de animais para dimensões progressivamente mais complexas relacionadas com a responsabilidade, as relações interpessoais e a expressão emocional. Por sua vez, o projeto "De Quintas e Selvas :A Jornada Intercultural" procurou alargar o foco da intervenção através do estudo de diferentes contextos ambientais e culturais, criando oportunidades de comparação, comunicação e reflexão sobre a diversidade.

Esta progressão não se limitou à sequência dos temas trabalhados. Pelo contrário, refletiu uma intencionalidade pedagógica mais alargada, com o objetivo de aprofundar gradualmente as aprendizagens linguísticas, socioemocionais e interculturais. Compreender a forma como esta evolução foi construída constitui um aspeto fundamental para a interpretação dos resultados obtidos, razão pela qual seguidamente se descreve de forma mais detalhada a progressão pedagógica de cada um dos projetos.

3.1.3. PROGRESSÃO PEDAGÓGICA DA INTERVENÇÃO

Embora os dois projetos incidissem sobre temáticas distintas e tenham sido desenvolvidos em diferentes contextos educativos, a sua construção baseou-se numa lógica comum de progressão pedagógica. Esta progressão não se limitou à sequência dos conteúdos abordados ou à introdução gradual de novo vocabulário, incluiu igualmente a evolução das competências sociais

e emocionais, dos contextos de aprendizagem propostos e do próprio papel desempenhado pela mediação animal simbólica ao longo da intervenção.

Desde a fase inicial procurou-se que os alunos estabelecessem uma relação muito próxima com os temas apresentados, recorrendo a contextos relacionados com as suas experiências e interesses. Progressivamente, as atividades passaram a exigir formas mais elaboradas de comunicação, reflexão e participação, permitindo que os alunos utilizassem os conhecimentos adquiridos em situações cada vez mais complexas. Esta evolução procurou respeitar o nível de desenvolvimento dos participantes, ao mesmo tempo que criava oportunidades para alargar gradualmente o alcance das aprendizagens linguísticas e socioemocionais. A Tabela 3 sintetiza a progressão pedagógica que estruturou a intervenção, evidenciando a evolução observada nas diferentes dimensões que estão na base do estudo.

Dimensão	Fase Inicial	Fase Intermédia	Fase Avançada
Linguística	Reconhecimento e aquisição lexical	Descrição e comunicação guiada	Comunicação, comparação e expressão mais autónoma
Socioemocional	Identificação de situações e sentimentos	Responsabilidade, cuidado e empatia	Expressão emocional, diversidade e compreensão do outro
Papel dos animais	Elementos de aproximação e envolvimento	Mediadores da reflexão e da relação	Mediadores da consciência social e intercultural
Construção de significado	Associação entre palavra, imagem e experiência	Relação entre linguagem, emoções e vivências	Interpretação de realidades mais complexas e reflexão crítica

Tabela 3 – Progressão Pedagógica da Intervenção

Como se observa na Tabela 3, a progressão linguística desenvolveu-se de forma gradual, partindo de tarefas baseadas no reconhecimento e aquisição de vocabulário para atividades que exigiam níveis crescentes de utilização da língua inglesa. Nas fases iniciais, o foco incidiu sobretudo na identificação e nomeação de animais, recorrendo a imagens, jogos e recursos visuais que apoiavam a compreensão. À medida que os projetos evoluíram, os alunos foram sendo progressivamente convidados a descrever, a comparar, a justificar as suas escolhas, a expressar

opiniões e a comunicar ideias mais complexas, através do vocabulário e das estruturas linguísticas aprendidas em contextos cada vez mais complexos.

Paralelamente, verificou-se uma progressão ao nível das competências socioemocionais analisadas. Numa primeira fase, as atividades procuraram ir ao encontro do reconhecimento de emoções, situações e experiências próximas da realidade dos alunos. Posteriormente, o foco alargou-se a temas relacionados com a responsabilidade, o cuidado, a ajuda ao outro e a empatia, particularmente evidentes nas atividades associadas à adoção animal e ao bem-estar dos animais. Nas fases mais avançadas da intervenção, os alunos foram progressivamente guiados para situações de reflexão sobre as relações interpessoais, a diversidade e as diferentes formas de compreender o mundo, expandindo o alcance das experiências socioemocionais promovidas.

Particularmente relevante para o presente estudo foi a evolução do papel desempenhado pela mediação animal simbólica. Numa fase inicial, os animais funcionaram sobretudo como elementos facilitadores do envolvimento e da motivação, contribuindo para criar contextos de aprendizagem acessíveis e próximos dos interesses das crianças. Gradualmente, passaram a assumir uma função mais complexa, servindo de mediadores da reflexão sobre o cuidado, responsabilidade, as relações familiares e a expressão emocional, como já referido. Finalmente, em especial no projeto desenvolvido com o 4.º ano, os animais constituíram também um ponto de partida para a análise da diversidade cultural e ambiental, assumindo um papel de mediação na compreensão de diferentes realidades e contextos de vida. Esta evolução permitiu igualmente expandir os processos de construção de significado associados às atividades desenvolvidas. Se inicialmente os alunos eram convidados a estabelecer relações entre as palavras, as imagens e as experiências familiares, as fases posteriores passaram a envolver interpretações mais elaboradas, nas quais a linguagem, as emoções e a reflexão sobre diferentes situações se encontravam progressivamente articuladas. Desta forma, a aprendizagem da língua inglesa deixou de se limitar à aquisição de vocabulário ou estruturas linguísticas isoladas, passando a integrar processos integrados de comunicação, interpretação e atribuição de significado.

Em síntese, a progressão pedagógica da intervenção foi concebida para criar uma evolução simultânea das aprendizagens linguísticas, socioemocionais e relacionais dos alunos. A mediação animal simbólica constituiu o elemento estrutural deste percurso, permitindo criar continuidade

entre as diferentes experiências de aprendizagem e favorecer uma integração gradual entre a linguagem, as emoções, as relações e a compreensão da realidade. Esta progressão torna-se particularmente evidente quando se analisam os recursos e estratégias de mediação utilizados ao longo dos projetos, como se explica seguidamente.

3.1.4. RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

A concretização da intervenção pedagógica assentou na utilização de um conjunto diversificado de recursos e estratégias didáticas concebidos para operacionalizar a mediação animal simbólica e criar contextos de aprendizagem com significado para os alunos. A seleção destes recursos não resultou de uma lógica meramente instrumental ou ilustrativa. Pelo contrário, procurou responder à necessidade de articular o desenvolvimento linguístico com o envolvimento emocional, a participação ativa e a construção de significado, princípios que orientaram toda a intervenção. Os materiais (recursos) utilizados desempenharam uma dupla função. Por um lado, constituíram suportes para a introdução, consolidação e utilização da língua inglesa. Por outro, funcionaram como instrumentos mediadores capazes de aproximar os alunos dos conteúdos trabalhados, permitindo a sua identificação com as situações apresentadas, a expressão de ideias e emoções e a reflexão sobre diferentes realidades. Esta perspetiva aproxima-se da conceção sociocultural da aprendizagem, segundo a qual os instrumentos utilizados em contexto educativo desempenham um importante papel na mediação dos processos de construção de conhecimento e de significado. A Tabela 4 apresenta uma síntese dos principais recursos utilizados ao longo da intervenção e das funções pedagógicas que desempenharam nas diferentes dimensões do estudo:

Recurso	Função Linguística	Função Socioemocional	Papel na Mediação Animal Simbólica
Mascotes pedagógicas (Max e outras personagens)	Introdução e contextualização de vocabulário e estruturas linguísticas	Segurança emocional, envolvimento e identificação	Mediadores narrativos e relacionais
***Picturebooks* e narrativas**	Compreensão oral, expansão lexical e contextualização da linguagem	Identificação com personagens e situações, reflexão sobre valores e emoções	Mediadores simbólicos da aprendizagem

Imagens, vídeos e recursos multimodais	Compreensão e interpretação e informação em língua inglesa	Sensibilização para diferentes realidades e estímulo da empatia	Aproximação a contextos não experienciados diretamente
Jogos e atividades lúdicas	Consolidação lexical, prática oral e interação comunicativa	Cooperação, participação e confiança	Contextualização lúdica das aprendizagens
Atividades criativas e projetos	Produção linguística e utilização integrada de conhecimentos	Expressão pessoal, criatividade e autonomia	Construção ativa de significado
Questionários visuais e momentos de reflexão	Consolidação e verbalização das aprendizagens	Autorreflexão, consciência emocional e expressão de perceções	Integração das experiências de aprendizagem

Tabela 4 – Recursos e Funções Pedagógicas na Intervenção

Entre os materiais utilizados, assumiram particular relevância as mascotes pedagógicas e as narrativas construídas em torno do universo animal. A mascote Max, presente em várias sessões do projeto desenvolvido com o 3.º ano, funcionou como elemento de continuidade entre as várias aulas, contribuindo, do nosso ponto de vista, para a criação de um contexto familiar e emocionalmente seguro para os alunos. Para além da sua função motivadora, a mascote permitiu introduzir vocabulário, contextualizar atividades e estabelecer uma ligação afetiva com os conteúdos trabalhados, impulsionando a participação dos alunos e a sua disponibilidade para comunicar em língua inglesa.

Os *picturebooks* e as narrativas desempenharam igualmente um papel-chave na intervenção. Através destes recursos, os conteúdos linguísticos foram integrados em histórias e situações concretas, permitindo que o vocabulário e as estruturas trabalhadas surgissem associados a contextos compreensíveis e próximos dos interesses dos alunos. Simultaneamente, estes recursos favoreceram a análise de temas relacionados com o cuidado, a responsabilidade, as relações familiares, as emoções e a diversidade, aumentando o alcance formativo das atividades desenvolvidas.

Os recursos multimodais, nomeadamente imagens, vídeos e materiais visuais, assumiram uma função particularmente relevante no apoio à compreensão e na construção de significado. Para além de facilitarem a introdução de novo vocabulário, permitiram aproximar os alunos de

realidades que ultrapassavam a sua experiência direta, contribuindo para o estudo de diferentes *habitats*, contextos culturais e formas de relação entre os seres humanos e os animais. Esta dimensão revelou-se especialmente importante nas atividades desenvolvidas com a turma do 4.º ano, onde a aprendizagem linguística foi articulada com objetivos de natureza intercultural.

As atividades criativas constituíram outro elemento estruturante da intervenção. A criação dos *Crazy Pets*, a elaboração de projetos, os trabalhos em pares e outras tarefas de produção permitiram aos alunos utilizar simultaneamente a linguagem, a imaginação, as experiências pessoais e as competências socioemocionais. Nestas situações, os animais deixaram de ser simples objetos de observação ou descrição para se tornarem elementos da construção de significado, contribuindo para formas mais autónomas de participação e de expressão.

Por fim, os questionários visuais, os *emotional check-ins* e os momentos de reflexão desenvolvidos no final de várias sessões desempenharam uma função importante na recolha de dados e no apoio dos processos de autorreflexão dos alunos. Para além de permitirem obter evidências relevantes para a investigação, estes instrumentos permitiram aos participantes expressar as suas perceções, identificar as aprendizagens realizadas e refletir sobre as experiências vividas ao longo das aulas.

Em síntese, os recursos e as estratégias utilizados não funcionaram apenas como suportes didáticos destinados à transmissão de conteúdos. Constituíram verdadeiros instrumentos de mediação através dos quais os alunos interagiram com a língua inglesa, construíram significado, experimentaram emoções, estabeleceram relações e interpretaram diferentes realidades. A sua utilização articulada permitiu criar contextos de aprendizagem ricos e diversificados, nos quais a mediação animal simbólica se concretizou de forma efetiva e consistente ao longo dos dois projetos pedagógicos.

3.1.5. PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA INTERVENÇÃO

Apesar da diversidade de temas, atividades, recursos e contextos educativos envolvidos, a intervenção desenvolvida ao longo dos dois projetos assentou num conjunto de princípios pedagógicos comuns que estiveram na base da sua conceção, implementação e análise. Estes

princípios contribuíram para garantir a coerência entre os objetivos definidos, as estratégias implementadas e as aprendizagens que se procurou desenvolver.

O primeiro princípio corresponde à utilização da mediação animal simbólica enquanto eixo estruturante destas experiências educativas. Em toda a intervenção, os animais não foram encarados só como conteúdos temáticos ou elementos motivacionais, como já referido. Pelo contrário, assumiram uma função mediadora, permitindo estabelecer pontes entre os conteúdos linguísticos, as experiências pessoais dos alunos e os processos de construção de significado. Através dos materiais os animais constituíram um elemento agregador das aprendizagens, contribuindo para o envolvimento dos alunos e criando oportunidades para abordar questões relacionadas com as emoções, as relações interpessoais, a responsabilidade, a diversidade e a cidadania.

O segundo princípio relaciona-se com a articulação intencional entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento socioemocional. Ao longo da intervenção procurou-se evitar uma abordagem da língua inglesa baseada exclusivamente na aquisição de vocabulário ou de estruturas linguísticas isoladas. Em vez disso, os conteúdos linguísticos foram integrados em situações de comunicação, reflexão e interação que permitiram aos alunos utilizar simultaneamente competências linguísticas e socioemocionais. Desta forma, a aprendizagem da língua inglesa foi entendida como um objetivo em si mesma, mas também como um meio para expressar emoções, partilhar experiências, compreender diferentes perspetivas e participar em contextos sociais significativos.

O terceiro princípio prende-se com a valorização da aprendizagem através de contextos reais e próximos da experiência dos alunos. As atividades desenvolvidas procuraram estabelecer relações entre os conteúdos abordados e as situações reconhecíveis pelos participantes, proporcionando a construção de significado e a atribuição de relevância às aprendizagens realizadas. A escolha dos animais como um elemento central da intervenção revelou-se particularmente adequada neste sentido, uma vez que permitiu partir de experiências familiares às crianças para abordar progressivamente questões relacionadas com a responsabilidade, as relações afetivas, a diversidade cultural e a compreensão do outro.

Importa sublinhar que estes princípios não atuaram de forma isolada. Pelo contrário, funcionaram de forma complementar e interdependente ao longo de toda a intervenção. A mediação animal simbólica criou os contextos de aprendizagem; a integração entre linguagem e desenvolvimento socioemocional definiu a natureza das experiências propostas; e a valorização de contextos reais permitiu atribuir sentido às aprendizagens realizadas. Entendemos, por isso, que no seu conjunto estes princípios constituíram a base conceptual e pedagógica da intervenção, conferindo unidade aos dois projetos implementados e dando suporte os resultados.

3.1.6. ENQUADRAMENTO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise apresentada neste ponto assenta numa perspetiva de triangulação de dados, procurando articular as diferentes fontes de evidência recolhidas ao longo da intervenção pedagógica. Esta opção decorre da natureza do estudo e das próprias questões de investigação, uma vez que a compreensão dos potenciais contributos da mediação animal simbólica para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos exige a consideração de múltiplas dimensões do processo educativo. Neste sentido, a interpretação dos resultados não se baseia num único instrumento ou momento de recolha, mas na convergência de diferentes evidências produzidas ao longo da implementação dos projetos pedagógicos. Assim, as evidências consideradas resultam de um conjunto diversificado de fontes, incluindo as planificações das aulas, as produções dos alunos, os questionários aplicados no final das sessões, os registos do diário de bordo elaborados pela autora e os relatórios de observação e avaliação produzidos pelo supervisor da Prática de Ensino Supervisionada. Cada uma destas fontes permitiu aceder a dimensões distintas da intervenção, contribuindo para uma compreensão mais completa e contextualizada dos processos observados.

As planificações da aulas constituíram um elemento importante para compreender a intencionalidade pedagógica subjacente às atividades implementadas e a progressão prevista ao longo dos projetos. As produções dos alunos mostram evidências particularmente relevantes relativamente às aprendizagens linguísticas realizadas, às formas de participação observadas e às estratégias utilizadas durante as atividades. Os questionários aplicados após algumas das aulas permitiram recolher as perceções dos alunos sobre as experiências vividas, as aprendizagens realizadas e os temas estudados, constituindo uma perspetiva complementar à observação direta.

Por sua vez, o diário de bordo assumiu um papel muito importante no acompanhamento do processo de intervenção. Através deste instrumento foi possível registar acontecimentos relevantes, reações dos alunos, dificuldades emergentes, ajustamentos introduzidos e outros aspetos observados ao longo da implementação dos projetos. Estes registos permitiram recolher elementos dificilmente observáveis através de outros instrumentos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula.

Particular relevância assumiram igualmente os relatórios de observação e de avaliação elaborados pelo supervisor da Prática de Ensino Supervisionada. Para além de constituírem uma fonte adicional de evidência, estes documentos possibilitaram incorporar uma perspetiva externa sobre a intervenção, contribuindo para reforçar a consistência interpretativa da análise realizada. As observações do supervisor revelaram-se especialmente importantes na identificação de aspetos relacionados com o envolvimento dos alunos, a adequação das estratégias utilizadas, a qualidade das interações observadas e os processos de aprendizagem desencadeados pelas atividades propostas. O Gráfico 2 sintetiza as principais fontes de evidência utilizados na análise e o processo de triangulação no qual se baseou a interpretação dos resultados:



Gráfico 2 - Fontes de Evidência e Processo de Análise

Como se observa no Gráfico 2, a análise desenvolvida neste estudo resulta da articulação entre os diferentes tipos de evidência produzidos ao longo da intervenção. Esta triangulação permitiu ultrapassar uma leitura assente em episódios isolados ou em indicadores únicos, permitindo uma interpretação mais consistente e contextualizada dos resultados obtidos. Na nossa perspetiva, a convergência entre as diferentes fontes contribuiu igualmente para aumentar a credibilidade das conclusões apresentadas, permitindo confrontar perspetivas, identificar regularidades e compreender com maior profundidade os fenómenos observados.

É também importante referir que a documentação integral produzida durante a intervenção (incluindo planificações, recursos pedagógicos, produções dos alunos, instrumentos de recolha de dados e análises realizadas aula-a-aula) se encontra disponibilizada nos anexos a este Relatório de Estágio. Esta opção procurou preservar a riqueza e o detalhe do trabalho desenvolvido sem comprometer a fluidez da leitura do corpo principal do estudo. A inclusão destes materiais em anexo não corresponde, do nosso ponto de vista, a uma secundarização da intervenção realizada, mas antes ao reconhecimento da sua relevância enquanto suporte empírico do estudo e à necessidade de privilegiar, neste capítulo, uma análise transversal e interpretativa dos resultados.

Nos capítulos seguintes, o foco do trabalho deixa de incidir sobre as aulas e passa a focar-se nos padrões, tendências e contributos emergentes da intervenção. Mais do que descrever atividades específicas, procura-se compreender de que forma a mediação animal simbólica contribuiu para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos, articulando as evidências recolhidas com os referenciais teóricos que sustentam a investigação.

3.2 INTEGRAÇÃO DA MEDIAÇÃO ANIMAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A análise das diferentes sessões implementadas evidencia que a mediação animal não assumiu uma função acessória ou meramente temática no contexto da intervenção desenvolvida. Pelo contrário, constituiu o principal elemento organizador das práticas pedagógicas implementadas, estruturando a seleção dos conteúdos, a construção das atividades, a escolha dos recursos e a definição das experiências de aprendizagem propostas aos alunos. Como já sublinhado, os animais deixaram de ser apenas um objeto de aprendizagem para se tornarem um instrumento

pedagógico através do qual se procurou contribuir simultaneamente para o desenvolvimento linguístico e socioemocional.

Esta opção revelou-se particularmente visível na forma como os diferentes projetos foram concebidos. Apesar das diferenças entre os contextos educativos envolvidos, o universo animal funcionou como um eixo agregador capaz de assegurar continuidade entre as sessões e a coerência entre objetivos aparentemente distintos. A progressão observada ao longo da intervenção não se organizou somente à volta da introdução de novos conteúdos linguísticos, mas também da integração gradual de oportunidades de reflexão sobre o cuidado, a responsabilidade, as emoções, as relações interpessoais e a diversidade. Deste modo, a mediação animal constituiu o elemento que permitiu articular diferentes dimensões da aprendizagem num percurso pedagógico integrado. Esta leitura encontra suporte na literatura que tem vindo a destacar o potencial educativo dos animais enquanto facilitadores do envolvimento, da participação e da construção de significado em contexto educativo. Diversos estudos no domínio das intervenções assistidas por animais demonstram que a presença do universo animal pode impulsionar a motivação, a interação e o estabelecimento de relações positivas com as atividades de aprendizagem (IAHAIO, 2018; Verhoeven et al., 2023).

Embora o presente estudo não envolvesse a presença física de animais, os resultados sugerem que a mediação animal simbólica ativou mecanismos semelhantes, uma vez que as narrativas, personagens, mascotes e recursos relacionados com o universo animal contribuíram para criar um contexto de aprendizagem capaz de cativar os alunos e a sua participação ativa ao longo da intervenção. A integração da mediação animal nas práticas pedagógicas pode igualmente ser compreendida à luz da perspetiva sociocultural da aprendizagem defendida por Vygotsky (1978). Segundo este autor, o conhecimento é construído através da interação com instrumentos culturais e sistemas simbólicos que mediam a relação do sujeito com o mundo. De forma complementar, Kress (2010) destaca a relevância dos diferentes sistemas de representação na mediação das aprendizagens, reforçando a importância de recursos narrativos, visuais e multimodais na construção de experiências educativas significativas.

Neste estudo, os animais assumiram precisamente essa função mediadora. Entendemos que, mais do que um tema curricular, constituíram um dispositivo simbólico através do qual os alunos

aprenderam a língua inglesa, interpretaram situações sociais, refletiram sobre emoções e construíram significados associados às experiências vividas ao longo da intervenção. Sob esta perspetiva, elementos como as narrativas, as mascotes pedagógicas, os *picturebooks* e os recursos multimodais não devem ser entendidos apenas como materiais didáticos. O seu valor pedagógico resulta da forma como contribuíram para criar um universo simbólico partilhado, capaz de aproximar os conteúdos curriculares da experiência dos alunos e de favorecer a participação ativa nos processos de aprendizagem. Esta observação vai de encontro à perspetiva sociocultural da aprendizagem, segundo a qual os instrumentos simbólicos desempenham um papel fundamental na mediação entre a criança, o contexto e os significados construídos ao longo da aprendizagem (Vygotsky, 1978). De forma complementar, Kress (2010) sublinha que a construção de significado resulta da articulação entre diferentes modos semióticos, como imagem, linguagem verbal, narrativa e interação. Esta perspetiva é particularmente relevante no caso dos *picturebooks*, cuja força pedagógica reside precisamente na interação entre texto e imagem, favorecendo a construção de sentidos e a aproximação entre os conteúdos escolares e as experiências das crianças (Nikolajeva & Scott, 2013).

A análise realizada sugere igualmente que a mediação animal funcionou como um facilitador da aprendizagem linguística. Conforme discutido anteriormente, a aprendizagem de línguas em idades precoces beneficia da utilização de contextos familiares, concretos e significativos para os alunos (Cameron, 2001). Esta perspetiva encontra-se igualmente alinhada com Ellis (2005), que sublinha a importância da utilização funcional da língua em situações contextualizadas e relevantes para os aprendentes. Ao recorrer ao universo animal, a intervenção procurou precisamente criar um contexto próximo dos interesses das crianças, permitindo a introdução de novo vocabulário, a participação em atividades comunicativas e a utilização da língua inglesa em situações concretas. Os resultados observados ao longo dos projetos sugerem que esta opção contribuiu para aumentar o envolvimento dos alunos e para criar formas mais espontâneas de participação nas tarefas propostas.

Paralelamente, os dados analisados indicam que a mediação animal contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem caracterizado pelos elevados níveis de participação e pela reduzida exposição ao erro. Esta observação aproxima-se das conclusões de Copland, Garton e Burns (2014), que identificam a importância de criar contextos emocionalmente seguros na

aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente em alunos mais jovens. A presença de personagens, histórias e situações ficcionais parece ter contribuído para deslocar o foco da avaliação direta para a interação com a tarefa, proporcionando formas mais desinibidas de comunicação e experimentação linguística.

Do nosso ponto de vista, um dos aspetos mais relevantes identificados na análise prende-se, contudo, com a capacidade da mediação animal para funcionar como um espaço de convergência entre os objetivos linguísticos e os socioemocionais. Em vez de surgir como um complemento às atividades de aprendizagem da língua inglesa, a dimensão socioemocional foi integrada nas próprias situações comunicativas propostas aos alunos. As questões relacionadas com a adoção, o cuidado, a pertença, as relações familiares, o bem-estar animal ou a expressão emocional foram abordadas através de tarefas linguísticas que exigiam simultaneamente o uso da língua e a reflexão sobre diferentes situações sociais e relacionais. Esta articulação encontra-se alinhada com os princípios da Aprendizagem Socioemocional defendidos pelo CASEL (2020), segundo os quais o desenvolvimento académico e o desenvolvimento socioemocional devem ser entendidos como processos complementares e interdependentes. Os resultados observados sugerem que a mediação animal constituiu um contexto particularmente favorável a esta integração, permitindo criar experiências de aprendizagem nas quais a linguagem, as emoções, as relações interpessoais e a construção de significado se encontraram estreitamente articuladas.

Em síntese, a análise das práticas pedagógicas implementadas sugere que a mediação animal foi integrada como um verdadeiro princípio organizador da intervenção, assumindo funções de mediação simbólica, facilitação da aprendizagem linguística e do desenvolvimento socioemocional. Mais do que um tema curricular ou um recurso motivador, os animais constituíram o eixo em torno do qual se organizaram as experiências educativas desenvolvidas, permitindo articular diferentes dimensões da aprendizagem num percurso pedagógico coerente e teoricamente sustentado.

3.3 CONTRIBUTOS DA MEDIAÇÃO ANIMAL PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

A análise das evidências recolhidas ao longo da intervenção sugere que a mediação animal simbólica constituiu um contexto favorável à aprendizagem e utilização da língua inglesa pelos

alunos. Embora os dados obtidos não permitam estabelecer relações causais entre a intervenção e a evolução das competências linguísticas dos participantes, as produções realizadas, os registos do diário de bordo, as avaliações do supervisor e as perceções dos alunos apontam para oportunidades consistentes de contacto, reutilização e utilização da língua ao longo das diferentes sessões. Neste sentido, mais do que um simples tema de trabalho, o universo animal funcionou como um contexto concreto através do qual os alunos puderam desenvolver vocabulário, utilizar estruturas linguísticas em situações comunicativas e experimentar formas progressivamente mais autónomas de expressão.

3.3.1 DESENVOLVIMENTO LEXICAL

Um dos contributos mais evidentes da intervenção relaciona-se com a ampliação e consolidação do repertório lexical dos alunos. Ao longo dos dois projetos, os participantes contactaram com vocabulário associado a diferentes categorias temáticas, incluindo animais de estimação, animais da quinta, animais selvagens, membros da família, emoções e conceitos relacionados com cuidado, proteção e bem-estar animal. A recorrência destes temas ao longo das diferentes sessões criou oportunidades frequentes de revisitação e reutilização do vocabulário, permitindo a sua consolidação em contextos variados. As evidências recolhidas sugerem que o vocabulário não foi trabalhado de forma isolada ou descontextualizada. Pelo contrário, os novos elementos lexicais surgiram integrados em narrativas, histórias, jogos, canções, desafios e atividades de produção, permitindo aos alunos estabelecer relações entre as palavras, as imagens, as ações e os significados. Aqui encontramos igualmente suporte na literatura que destaca o potencial das narrativas e dos *picturebooks* na aprendizagem de línguas em idades precoces. Segundo Mourão (2016), estes recursos permitem introduzir e consolidar vocabulário em contextos ricos de significado, favorecendo a associação entre linguagem, imagem e experiência. De forma complementar, Nikolajeva e Scott (2013) sublinham que a interação entre texto e imagem facilita a construção de sentidos e apoia a compreensão de novos elementos linguísticos por parte das crianças.

Particularmente relevante foi a forma como os alunos foram progressivamente capazes de reutilizar o vocabulário trabalhado em situações distintas daquelas em que inicialmente o encontraram. As produções analisadas mostram que os participantes não se limitaram a reconhecer palavras previamente apresentadas, voltando a usá-las posteriormente em

descrições, respostas a perguntas, atividades criativas e tarefas colaborativas. Esta reutilização recorrente aproxima-se daquilo que Ellis (2005) identifica como uma condição essencial para a consolidação lexical, na medida em que o contacto repetido com os elementos linguísticos em diferentes contextos contribui para a sua integração progressiva no repertório dos alunos. Esta interpretação encontra-se igualmente alinhada com Ellis e Brewster (2014), que destacam a importância da revisitação sistemática do vocabulário através de atividades diversificadas e significativas, particularmente em contextos de aprendizagem precoce de línguas.

3.3.2 UTILIZAÇÃO FUNCIONAL DA LÍNGUA INGLESA

Para além da expansão lexical, os dados analisados sugerem que a intervenção criou oportunidades consistentes para a utilização funcional da língua inglesa. As atividades propostas procuraram ultrapassar a simples identificação de palavras ou repetição de modelos linguísticos, incentivando os alunos a utilizar a língua para descrever, responder, justificar escolhas, expressar opiniões e comunicar ideias relacionadas com os temas estudados. As evidências recolhidas mostram que estruturas como *It's a...*, *This is...*, *I have got...*, *I can help animals* ou *I protect animals* foram utilizadas pelos alunos em situações que exigiam mais do que a mera reprodução mecânica de exemplos apresentados. Em vários momentos da intervenção, os participantes recorreram a estas estruturas para partilhar informações sobre os seus animais, comentar personagens das histórias, responder a desafios ou expressar posições relativamente ao cuidado e proteção animal.

Este aspeto é particularmente relevante porque sugere uma utilização da língua enquanto instrumento de comunicação e construção de significado. Conforme defendem Copland, Garton e Burns (2014), a aprendizagem de línguas em idades precoces beneficia da participação em situações comunicativas autênticas, nas quais a língua é utilizada para atingir objetivos significativos para os alunos. Esta perspetiva encontra-se igualmente alinhada com Ellis (2005), que sublinha a importância da utilização funcional da linguagem em contextos de interação, permitindo a passagem de um conhecimento predominantemente recetivo para formas mais autónomas de produção linguística. Neste estudo, o universo animal parece ter funcionado precisamente como um contexto facilitador dessas oportunidades de comunicação, através de temas próximos dos interesses dos participantes e da criação de tarefas que exigiam a partilha de informação, a expressão de opiniões e a negociação de significados.

3.3.3 CRIATIVIDADE E EXPERIMENTAÇÃO LINGUÍSTICA

Do nosso ponto de vista, um dos resultados mais interessantes da análise prende-se com as manifestações de criatividade linguística observadas em diferentes momentos da intervenção. Em várias atividades, os alunos foram convidados a produzir respostas que exigiam a recuperação de vocabulário previamente aprendido, assim como a reorganização e combinação dos recursos linguísticos disponíveis para construir novos significados. As produções realizadas na atividade *My Crazy Pet* constituem um exemplo particularmente ilustrativo deste fenómeno. A criação de nomes como *Pacat*, *Dogparrot*, *Cadog* ou *Dogster* evidencia processos de recombinação lexical que ultrapassam a simples identificação de palavras isoladas. Nestes casos, os alunos recorreram ao vocabulário previamente aprendido e reorganizaram-no de forma criativa para produzir novas unidades linguísticas com significado no contexto da tarefa.

De forma semelhante, observaram-se situações nas quais os participantes ultrapassaram os modelos inicialmente disponibilizados, produzindo mensagens próprias e adaptando os recursos linguísticos disponíveis às suas intenções comunicativas. Embora estas ocorrências não representem ainda formas plenamente autónomas de produção linguística, constituem indicadores relevantes de apropriação progressiva da língua e de capacidade para manipular criativamente os recursos proporcionados pelo contexto de aprendizagem.

Esta interpretação encontra suporte na perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978), segundo a qual o desenvolvimento linguístico envolve processos de apropriação e reorganização dos instrumentos simbólicos disponibilizados pelo meio social. Nesta perspetiva, os alunos não se limitam a reproduzir modelos previamente apresentados, mas transformam-nos e adaptam-nos às suas próprias intenções comunicativas. De forma complementar, Kress (2010) sublinha que a construção de significado resulta da capacidade de combinar e reorganizar diferentes recursos semióticos em função dos contextos e objetivos de comunicação. Assim, as produções observadas podem ser interpretadas como manifestações iniciais de criatividade linguística, nas quais os alunos utilizam os recursos disponíveis para construir novos significados e responder de forma pessoal aos desafios propostos.

3.3.4 PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO COMUNICATIVO

Por fim, as evidências recolhidas sugerem que a mediação animal contribuiu para criar condições favoráveis à participação e ao envolvimento comunicativo dos alunos. Os registos do diário de bordo e as observações do supervisor apontam para níveis elevados de participação durante as atividades, particularmente nos momentos associados a narrativas, jogos, desafios orais e exploração de personagens. Embora estes dados não permitam medir objetivamente a evolução da competência oral dos participantes, revelam uma disponibilidade consistente para interagir com a língua inglesa ao longo da intervenção. Em diferentes momentos, os alunos responderam espontaneamente a questões, anteciparam acontecimentos das histórias, comentaram ações das personagens, participaram em jogos linguísticos e utilizaram o vocabulário trabalhado para interagir com os colegas e com a professora. Esta observação aproxima-se das conclusões de Copland, Garton e Burns (2014), que destacam a importância de criar ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros, nos quais os alunos se sintam confortáveis para experimentar, participar e utilizar a língua sem receio excessivo do erro. De forma complementar, Ellis e Brewster (2014) sublinham que a participação ativa e o envolvimento dos alunos tendem a aumentar quando as atividades são significativas, desafiantes e adequadas aos seus interesses e experiências. Neste estudo, os resultados sugerem que as narrativas, personagens e situações associadas à mediação animal contribuíram para criar este tipo de contexto, contribuindo para formas de participação mais espontâneas e sustentadas. Paralelamente, Mourão (2016) destaca que os recursos narrativos utilizados no ensino precoce de línguas podem funcionar como elementos facilitadores da interação e da comunicação, criando oportunidades autênticas de envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Em síntese, a análise realizada sugere que a mediação animal simbólica contribuiu para criar contextos de aprendizagem linguisticamente ricos e com significado para os alunos. As evidências recolhidas apontam para oportunidades consistentes de desenvolvimento lexical, utilização funcional da língua, criatividade linguística e participação comunicativa. Embora os dados disponíveis não permitam estabelecer relações causais entre a intervenção e a evolução das competências linguísticas dos alunos, sugerem que a mediação animal constituiu um contexto pedagógico particularmente favorável à utilização da língua inglesa em situações concretas, contribuindo simultaneamente para o envolvimento, a construção de significado e participação ativa no processo de aprendizagem.

3.4 CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A análise das diferentes evidências recolhidas ao longo da intervenção sugere que a mediação animal simbólica proporcionou oportunidades relevantes para a utilização e experimentação de competências socioemocionais no contexto educativo. Embora o presente estudo não tenha sido concebido para medir o desenvolvimento destas competências nem permita estabelecer relações causais entre a intervenção e a sua evolução, como já sublinhado, os dados obtidos através das produções dos alunos, dos questionários, dos registos do diário de bordo e das observações do supervisor evidenciam múltiplas situações nas quais os alunos foram convidados a refletir sobre as emoções, as relações interpessoais, a responsabilidade, o cuidado e convivência social.

Na nossa perspetiva, os resultados observados revelam-se particularmente relevantes porque emergem num contexto de aprendizagem da língua inglesa, demonstrando que a dimensão socioemocional não surgiu como um elemento adicional ou separado das atividades curriculares. Pelo contrário, foi integrada nas próprias experiências de aprendizagem propostas, permitindo que os alunos utilizassem a língua para interpretar situações, expressar ideias, discutir comportamentos e refletir sobre diferentes realidades. Neste sentido, a mediação animal funcionou como um contexto facilitador da articulação entre a aprendizagem linguística e o desenvolvimento socioemocional, em consonância com os princípios da Aprendizagem Socioemocional defendidos pelo CASEL (2020).

3.4.1. EMPATIA E CONSCIÊNCIA SOCIAL

Uma das dimensões socioemocionais mais evidentes ao longo da intervenção relaciona-se com o desenvolvimento da empatia e da consciência social. Diversas atividades procuraram incentivar os alunos a considerar as necessidades dos animais, a reconhecer situações de vulnerabilidade e a refletir sobre diferentes perspetivas. Neste contexto, os animais funcionaram como mediadores simbólicos que permitiram abordar questões relacionadas com o cuidado, a proteção e o bem-estar de uma forma acessível e emocionalmente importante para os alunos.

As evidências recolhidas sugerem que esta dimensão foi particularmente marcante nas atividades relacionadas com a adoção e a proteção animal. O estudo de narrativas relacionadas com os animais abandonados ou em situações de procura de pertença levou os alunos a interpretar emoções, antecipar consequências e a refletir sobre possíveis formas de ajuda. As

produções analisadas incluem expressões como *I can help animals*, *I protect animals* ou *We all love animals*, que, para além da sua dimensão linguística, revelam a integração de ideias associadas ao cuidado e à responsabilidade perante os outros. Esta observação encontra-se alinhada com os princípios da Aprendizagem Socioemocional, que destacam a empatia e a consciência social como competências fundamentais para compreender as emoções, necessidades e perspetivas dos outros (CASEL, 2020). As atividades desenvolvidas procuraram precisamente criar oportunidades para que os alunos identificassem situações de vulnerabilidade, refletissem sobre formas de ajuda e considerassem o impacto das suas ações no bem-estar de outros seres vivos. De forma complementar, Goleman (1995) sublinha que a empatia constitui uma dimensão central da inteligência emocional, envolvendo a capacidade de reconhecer emoções e responder adequadamente às necessidades dos outros. De notar apenas que apesar de dados recolhidos não permitirem avaliar diretamente a evolução destas competências, as evidências observadas sugerem que a intervenção proporcionou contextos favoráveis à sua mobilização e exercício em contexto educativo.

3.4.2. RESPONSABILIDADE E TOMADA DE DECISÃO

Uma segunda dimensão identificada relaciona-se com a responsabilidade e a tomada de decisão. Ao longo da intervenção, os alunos foram frequentemente convidados a refletir sobre aquilo que significa cuidar de um animal e sobre os comportamentos necessários para garantir o seu bem-estar. As questões relacionadas com a alimentação, o abrigo, a proteção, o afeto e a adoção responsável surgiram integradas em diversas atividades, constituindo oportunidades para discutir ações concretas e as respetivas consequências. Particularmente relevante foi o facto de estas reflexões não terem sido apresentadas de forma abstrata. Pelo contrário, surgiram associadas a situações específicas, histórias, personagens e desafios que exigiam aos alunos pensar em alternativas e justificar as suas escolhas. Desta forma, conceitos como a responsabilidade ou o cuidado deixaram de ser apenas ideias gerais para assumirem uma dimensão prática e contextualizada.

Esta observação aproxima-se da conceção de tomada de decisão responsável proposta pelo CASEL (2020), segundo a qual os alunos devem ser capazes de considerar consequências, avaliar alternativas e agir de forma ética em diferentes contextos. As atividades desenvolvidas procuraram precisamente criar oportunidades para que os alunos refletissem sobre diferentes

situações de cuidado e bem-estar animal, analisando possíveis formas de atuação e as respetivas implicações. Esta interpretação encontra igualmente suporte no modelo de inteligência emocional proposto por Mayer e Salovey (1997), que destaca a importância da compreensão e regulação das emoções na orientação do pensamento e da ação. De forma complementar, Goleman (1995) sublinha que a capacidade de ponderar consequências, assumir responsabilidades e agir de forma consciente constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento socioemocional. Também aqui as competências em análise não foram avaliadas formalmente; ainda assim os dados sugerem que as atividades desenvolvidas proporcionaram oportunidades relevantes para a sua mobilização, análise e discussão.

As observações permitem inferir que a utilização do universo animal parece ter contribuído para tornar estas reflexões mais acessíveis aos alunos. Ao deslocar a discussão para situações vividas por personagens animais, a intervenção permitiu abordar questões relacionadas com a responsabilidade e o cuidado de uma forma concreta, próxima das experiências das crianças e menos dependente de conceitos abstratos. Deste modo, os animais funcionaram como mediadores simbólicos que facilitaram a compreensão e a problematização de situações associadas à tomada de decisão responsável em contexto educativo.

3.4.3. IDENTIFICAÇÃO E EXPRESSÃO EMOCIONAL

A identificação e expressão de emoções constituiu outra dimensão fortemente presente ao longo da intervenção. Embora esta temática tenha assumido maior destaque em algumas aulas específicas, observou-se a sua presença transversal através de momentos de reflexão, questionários visuais, *emotional check-ins*, discussões guiadas e interpretação de personagens presentes nas narrativas exploradas. Os dados analisados sugerem que os alunos demonstraram capacidade para associar emoções a situações concretas, identificar estados emocionais em personagens e justificar as suas interpretações. A utilização de imagens, *emojis* e suportes visuais revelou-se particularmente importante neste processo, através da introdução de instrumentos acessíveis para a expressão de experiências emocionais e para a construção de vocabulário associado aos sentimentos.

A literatura tem sublinhado a importância destas oportunidades de identificação e verbalização emocional em contexto educativo. Goleman (1995) destaca a autoconsciência como uma

dimensão fundamental do desenvolvimento socioemocional, associada à capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções. Esta perspetiva encontra-se igualmente alinhada com os princípios da Aprendizagem Socioemocional, que reconhecem a autoconsciência emocional como uma competência essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (CASEL, 2020). No contexto da presente intervenção, esta dimensão revelou-se particularmente relevante através do uso de narrativas e personagens, que proporcionaram oportunidades para interpretar estados emocionais, antecipar reações e discutir diferentes perspetivas. Neste sentido, Nikolajeva e Scott (2013) reforçam que a interação entre texto e imagem nos *picturebooks* conduz a processos de inferência emocional e de construção de significado, permitindo às crianças compreender as emoções, as motivações e as experiências das personagens de forma mais profunda.

Neste estudo, os animais e as personagens das histórias funcionaram frequentemente como intermediários simbólicos que facilitaram a discussão de emoções, permitindo aos alunos abordar sentimentos próprios e alheios num contexto seguro e concreto. Também neste caso, os dados recolhidos não permitem afirmar que tenha ocorrido um desenvolvimento mensurável da autoconsciência emocional. Não obstante, evidenciam a existência de múltiplas oportunidades para a identificação, expressão e reflexão sobre as emoções. A interpretação dos estados emocionais das personagens, a utilização de suportes visuais e os momentos de discussão orientada parecem ter criado condições favoráveis à exploração da dimensão emocional da aprendizagem, aspeto que a literatura reconhece como particularmente relevante no desenvolvimento da autoconsciência e da compreensão emocional das crianças (Goleman, 1995; Nikolajeva & Scott, 2013).

3.4.4. COMPETÊNCIAS RELACIONAIS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Por fim, a intervenção proporcionou diversas oportunidades para o recurso às competências relacionais e de participação social. Os jogos colaborativos, os desafios em pares, as atividades de construção coletiva, os momentos de discussão e as tarefas criativas exigiram que os alunos comunicassem, cooperassem e tomassem decisões em conjunto ao longo das diferentes sessões. Os registos recolhidos apontam para situações frequentes de ajuda entre os pares, a partilha de ideias e a construção conjunta de respostas. As atividades criativas revelaram-se particularmente relevantes neste domínio, uma vez que incentivaram a negociação de

significados, a cooperação e a valorização das ideias dos colegas. Em vários momentos, observou-se que os alunos recorriam espontaneamente ao apoio dos seus pares para resolver desafios linguísticos ou completar tarefas propostas. Esta dimensão encontra-se alinhada com o domínio das competências relacionais definido pelo CASEL (2020), que inclui capacidades como a comunicação, a cooperação, o trabalho em equipa e o estabelecimento de relações positivas com os outros. De forma complementar, a perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978) destaca o papel das interações sociais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, salientando a importância da colaboração e da construção conjunta de significado. Esta interpretação encontra igualmente suporte nos contributos de Johnson e Johnson (2009), que sublinham o valor das situações de aprendizagem cooperativa na promoção da participação, da responsabilidade partilhada e das competências de interação entre pares. Neste contexto, a mediação animal parece ter contribuído para criar um universo temático comum capaz de favorecer a interação entre os alunos.

Em síntese, as evidências analisadas sugerem que a mediação animal simbólica constituiu um contexto pedagógico particularmente favorável ao desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de aprendizagem da língua inglesa. Os dados apontam para oportunidades consistentes de mobilização da empatia, da consciência social, da responsabilidade, da expressão emocional e das competências relacionais, dimensões que se encontram alinhadas com os princípios da Aprendizagem Socioemocional defendidos pelo CASEL (2020), bem como nos contributos da inteligência emocional (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997) e da perspetiva sociocultural da aprendizagem (Vygotsky, 1978).

3.5. PERCEÇÕES DOS ALUNOS

As perceções dos alunos constituem uma fonte complementar de evidência relevante para compreender o modo como as atividades desenvolvidas foram experienciadas pelos participantes. Embora não permitam avaliar diretamente a eficácia da intervenção nem medir os seus efeitos sobre as aprendizagens realizadas, constituem indicadores importantes sobre o envolvimento, o interesse e o significado atribuído às propostas pedagógicas implementadas. Neste estudo, estas perceções assumem uma função particularmente relevante enquanto elemento de triangulação, permitindo confrontar e complementar as evidências recolhidas

através das produções dos alunos, dos registos do diário de bordo e das observações do supervisor. As perceções analisadas foram recolhidas sobretudo através dos questionários aplicados à turma do 3.º ano, bem como através de observações registadas ao longo das várias aulas. Em conjunto, os dados sugerem uma apreciação globalmente positiva das atividades desenvolvidas e permitem identificar diferentes dimensões associadas à forma como os alunos experienciaram a intervenção, como se descreve seguidamente com mais detalhe.

3.5.1. INTERESSE E ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES

Um dos aspetos mais evidentes nas perceções recolhidas relaciona-se com os elevados níveis de interesse e envolvimento demonstrados pelos alunos ao longo da intervenção. As respostas obtidas mostram uma valorização consistente das atividades associadas ao universo animal, particularmente das histórias, jogos, desafios criativos e momentos de interação envolvendo personagens e mascotes. Os dados recolhidos sugerem que os animais constituíram um tema próximo dos interesses dos alunos, permitindo a criação de contextos de aprendizagem percecionados como significativos e motivadores. Esta interpretação encontra-se alinhada com as perspetivas defendidas por Cameron (2001), segundo as quais a aprendizagem em idades precoces beneficia da utilização de temas familiares e relevantes para a experiência das crianças. De forma complementar, Summer e Böttger (2022) sublinham que os alunos mais novos tendem a envolver-se mais facilmente em atividades relacionadas com a imaginação, a fantasia e contextos próximos do seu quotidiano, características claramente presentes nas propostas desenvolvidas ao longo da intervenção. Também Copland, Garton e Burns (2014) destacam a importância de criar experiências de aprendizagem acessíveis, motivadoras e significativas, capazes de sustentar a participação ativa dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira.

As perceções dos alunos encontram igualmente correspondência nas observações realizadas durante a intervenção. Os registos do diário de bordo e as notas do supervisor evidenciam frequentes manifestações de entusiasmo, participação espontânea e vontade de partilhar experiências pessoais relacionadas com os animais. A curiosidade demonstrada perante novas histórias, a antecipação de acontecimentos e a participação ativa nos desafios propostos constituíram comportamentos observados de forma recorrente ao longo das sessões. Estes dados reforçam a interpretação de que o universo animal funcionou como um elemento

mobilizador do interesse dos alunos, contribuindo para criar condições favoráveis ao seu envolvimento nas atividades propostas.

3.5.2. VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As respostas recolhidas sugerem igualmente uma valorização positiva dos recursos e estratégias pedagógicas utilizados durante a intervenção. As histórias, jogos, recursos visuais, desafios criativos e atividades associadas à mascote Max surgem frequentemente ligados aos momentos mais apreciados pelos alunos. Entre os materiais utilizados, os elementos narrativos parecem ter assumido particular relevância. A utilização de personagens, histórias e situações ficcionais permitiu contextualizar as aprendizagens e criar um universo simbólico comum aos participantes, favorecendo a continuidade entre as diferentes sessões. Os *picturebooks*, os vídeos e os jogos contribuíram igualmente para diversificar as formas de participação e tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos.

Estas perceções encontram-se em consonância com as observações registadas durante a intervenção, que evidenciam elevados níveis de envolvimento em atividades que combinavam narrativa, imaginação e interação. Embora não seja possível determinar o impacto específico de cada recurso, os dados sugerem que a diversidade de estratégias utilizadas contribuiu para sustentar o interesse dos alunos e para criar experiências de aprendizagem percecionadas como positivas e significativas. É uma interpretação que encontra apoio na literatura relativa ao ensino precoce de línguas, que destaca o valor das narrativas, dos recursos visuais e das atividades criativas na promoção da participação e da construção de significado. Mourão (2016) sublinha o potencial dos picturebooks para apoiar simultaneamente a compreensão e o envolvimento dos alunos, enquanto Nikolajeva e Scott (2013) destacam a forma como a articulação entre texto e imagem favorece a interpretação e a participação dos leitores. De forma complementar, Mayer (2021) defende que a combinação de diferentes modos de representação potencia a compreensão e a aprendizagem, particularmente em contextos educativos destinados a crianças. Os dados recolhidos parecem corroborar estas perspetivas, sugerindo que a diversidade de recursos narrativos, visuais e multimodais utilizada ao longo da intervenção contribuiu para criar experiências de aprendizagem acessíveis, envolventes e significativas para os alunos.

3.5.3. PERCEÇÃO DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS

Outro aspeto relevante das perceções recolhidas prende-se com a capacidade dos alunos para identificar aprendizagens associadas às atividades desenvolvidas. Embora nem sempre utilizem uma terminologia específica para descrever essas aprendizagens, vários alunos referem ter aprendido novas palavras em inglês, ter conhecido diferentes tipos de animais ou adquirido conhecimentos relacionados com os seus cuidados e necessidades. Este resultado revela-se particularmente relevante, uma vez que sugere formas iniciais de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre os conhecimentos construídos ao longo da intervenção.

As perceções recolhidas parecem, assim, corroborar as evidências anteriormente identificadas relativamente ao desenvolvimento lexical e à utilização da língua inglesa em contextos concretos. Para além da referência a novos vocábulos e expressões, algumas respostas revelam também uma compreensão mais ampla dos temas estudados, demonstrando que os participantes não associaram a intervenção exclusivamente à aprendizagem de palavras isoladas, mas também à construção de conhecimentos relacionados com os animais e com as situações abordadas nas histórias e atividades propostas. Neste sentido, as perceções dos alunos parecem reforçar a ideia de que a aprendizagem ocorreu integrada em contextos dotados de significado, aspeto que a literatura tem vindo a identificar como particularmente relevante no ensino de línguas em idades precoces (Cameron, 2001; Copland, Garton & Burns, 2014).

3.5.4. SIGNIFICADO ATRIBUÍDO ÀS DIMENSÕES SOCIOEMOCIONAIS

Para além das aprendizagens linguísticas, os dados recolhidos sugerem que os alunos atribuíram significado às dimensões socioemocionais exploradas ao longo da intervenção. Em diferentes momentos, surgem referências ao cuidado dos animais, à adoção responsável, à importância de ajudar os outros e à identificação de emoções associadas às personagens das histórias trabalhadas. Embora estas referências devam ser interpretadas com prudência, parecem indicar que os participantes não percecionaram as atividades exclusivamente como exercícios de aprendizagem linguística. Pelo contrário, os dados sugerem que vários alunos reconheceram a existência de mensagens relacionadas com a responsabilidade, a empatia, o cuidado e o bem-estar, integrando estes temas na sua compreensão global das experiências vividas.

Entende-se que este aspeto é particularmente relevante porque reforça a articulação entre as dimensões linguística e socioemocional que baseou toda a intervenção. As perceções dos alunos parecem corroborar as evidências apresentadas anteriormente relativamente ao desenvolvimento de competências associadas à consciência social, à responsabilidade e à expressão emocional, sugerindo que os participantes atribuíram significado a estas experiências para além da sua dimensão curricular imediata. Esta observação encontra-se alinhada com os princípios da Aprendizagem Socioemocional defendidos pelo CASEL (2020), segundo os quais as experiências educativas podem contribuir para a reflexão sobre as emoções, as relações e os comportamentos sociais quando integradas em contextos de aprendizagem significativos e relevantes para os alunos. De forma complementar, Vygotsky (1978) sublinha que a construção de significado ocorre através da interação com instrumentos culturais e simbólicos que mediam a relação da criança com o mundo. Nesta perspetiva, os animais, as narrativas e as personagens mobilizadas ao longo da intervenção parecem ter funcionado como mediadores que contribuem para a atribuição de significado às experiências vividas e aos temas socioemocionais em análise.

Portanto, as perceções recolhidas sugerem que os alunos atribuíram um significado globalmente positivo às atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção. As histórias, jogos, recursos visuais, os desafios criativos e as atividades associadas ao universo animal surgem ligados a experiências de aprendizagem consideradas interessantes, envolventes e motivadoras. Paralelamente, os participantes parecem reconhecer aprendizagens relacionadas com a língua inglesa, mas também com temas associados ao cuidado, à responsabilidade, à empatia e às emoções. Embora estes dados devam ser interpretados com prudência, complementam e reforçam as evidências anteriormente apresentadas relativamente ao desenvolvimento linguístico e socioemocional, sugerindo que a mediação animal simbólica constituiu um contexto capaz de cativar o interesse dos alunos e de apoiar experiências de aprendizagem com significado no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.6 SÍNTESE INTERPRETATIVA E RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A análise realizada ao longo deste capítulo sugere que os resultados observados não podem ser compreendidos através de uma leitura fragmentada das diferentes dimensões analisadas. Pelo

contrário, as evidências recolhidas apontam para uma articulação constante entre a mediação animal simbólica, o desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento socioemocional e a construção de significado. Esta interdependência constitui, aliás, um dos aspetos mais relevantes da intervenção desenvolvida, uma vez que os progressos observados em cada dimensão surgem associados às experiências educativas proporcionadas pelo universo animal e não a processos isolados ou independentes.

Ao longo dos dois projetos implementados, os animais assumiram funções que ultrapassaram largamente a sua dimensão temática inicial. Os recursos pedagógicos utilizados criaram contextos de aprendizagem que permitiram aos alunos utilizar a língua inglesa para comunicar, refletir, interpretar situações, expressar emoções e construir significado. Deste modo, a mediação animal simbólica constituiu simultaneamente um recurso pedagógico, um contexto de participação e um instrumento de aproximação entre os conteúdos curriculares e as experiências dos alunos.

A convergência entre as diferentes fontes de evidência (produções dos alunos, questionários, diário de bordo e observações do supervisor) reforça a consistência desta interpretação. Embora cada fonte permita aceder a dimensões distintas da intervenção, todas apontam para a existência de níveis elevados de envolvimento, participação e valorização das experiências de aprendizagem propostas, sugerindo que a mediação animal constituiu um elemento relevante na construção dos contextos educativos observados. A Tabela 5 sintetiza os principais resultados identificados ao longo da investigação e a sua articulação com as questões de investigação e os referenciais teóricos usados na interpretação dos dados:

Questão de Investigação	Principais evidências observadas	Interpretação dos resultados	Articulação teórica
De que forma a presença simbólica de animais nas atividades letivas pode favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas e socioemocionais?	Expansão lexical, utilização funcional da língua, criatividade linguística, empatia, responsabilidade, expressão emocional e competências relacionais	A mediação animal criou contextos significativos que favoreceram a utilização simultânea de competências linguísticas e socioemocionais	Cameron (2001); Ellis (2005); Vygotsky (1978); Goleman (1995); Mayer e Salovey (1997); CASEL (2020)
De que modo a mediação animal pode ser integrada	Utilização da mascote Max, picturebooks,	A mediação animal revelou potencial para	Vygotsky (1978); Copland, Garton e

nas atividades de ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	narrativas, jogos, recursos multimodais e atividades colaborativas	estruturar experiências educativas diversificadas e integradas	Burns (2014); Summer e Böttger (2022); CASEL (2020)
Que impacto têm as atividades pedagógicas mediadas por animais no desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas e socioemocionais?	Elevado envolvimento, participação ativa, valorização das atividades e reconhecimento de aprendizagens pelos alunos	A mediação animal parece favorecer condições propícias à participação, ao envolvimento e à construção de significado	Aprendizagem significativa; Aprendizagem Socioemocional; Mediação simbólica

Tabela 5 – Síntese Interpretativa dos Resultados

Relativamente à primeira questão de investigação, os resultados sugerem que a presença simbólica de animais nas atividades letivas favoreceu a criação de contextos particularmente ricos para a utilização simultânea de competências linguísticas e socioemocionais. No plano linguístico, observaram-se evidências associadas à expansão e consolidação lexical, à utilização funcional da língua inglesa, à criatividade linguística e à participação comunicativa. No plano socioemocional, os dados apontam para oportunidades consistentes de desenvolvimento da empatia, da responsabilidade, da consciência social, da expressão emocional e das competências relacionais. A articulação destas dimensões encontra-se alinhada com as perspetivas que defendem a aprendizagem como um processo integrado, no qual linguagem, emoções e interação social se influenciam mutuamente (Vygotsky, 1978; CASEL, 2020).

A segunda questão procurava compreender de que modo a mediação animal poderia ser integrada nas atividades de ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise realizada demonstra que essa integração não se limitou à exploração lexical de animais como um conteúdo temático. Pelo contrário, os animais constituíram o eixo-principal das experiências de aprendizagem desenvolvidas, estando nos matérias pedagógicos e nas atividades colaborativas. A mascote Max assumiu particular relevância neste processo, funcionando como um elemento de continuidade e de mediação entre diferentes momentos da intervenção. Os resultados sugerem, assim, que a mediação animal pode ser integrada de forma transversal e estruturante no ensino do Inglês, contribuindo para a criação de contextos de aprendizagem com mais significado, participativos e próximos da experiência dos alunos. Esta interpretação encontra-se igualmente alinhada com a literatura que destaca o potencial dos recursos usados para incrementar a

participação e da construção de significado em contextos de aprendizagem de línguas (Mourão, 2016; Nikolajeva & Scott, 2013; Mayer, 2021).

Esta interpretação tem também respaldo na literatura que destaca a importância de criar contextos de aprendizagem significativos, motivadores e próximos da experiência dos alunos. Copland, Garton e Burns (2014) sublinham que a participação ativa e o envolvimento constituem condições particularmente relevantes para a aprendizagem de línguas em idades precoces, enquanto Summer e Böttger (2022) destacam o potencial de temas associados à imaginação, à fantasia e aos interesses das crianças para promover a motivação e a participação. De forma complementar, a perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978) permite compreender estes resultados à luz da construção de significado através da interação com instrumentos culturais e simbólicos. Neste estudo, o universo animal parece ter funcionado precisamente como um elemento mediador capaz de aproximar os conteúdos curriculares das experiências dos alunos, favorecendo simultaneamente o envolvimento, a participação e a atribuição de significado às aprendizagens realizadas.

No seu conjunto, os resultados discutidos ao longo deste estudo sugerem que reduzir a mediação animal a uma estratégia de motivação ou a um simples recurso temático seria insuficiente para compreender o papel que assumiu ao longo da intervenção. As evidências recolhidas apontam para uma função mais ampla, na qual os animais atuaram como mediadores da aprendizagem, da reflexão e da construção de significado. Mais do que facilitar a introdução de vocabulário ou aumentar o interesse pelas atividades, a mediação animal parece ter criado um contexto capaz de aproximar a linguagem, as emoções, as relações interpessoais e as experiências pessoais no mesmo processo educativo.

Por último, entendemos que o principal contributo deste estudo não reside unicamente nas aprendizagens observadas, mas na demonstração de que a mediação animal simbólica pode constituir um dispositivo pedagógico integrador, capaz de articular dimensões frequentemente abordadas de forma separada na escola. Funcionando simultaneamente como contexto de aprendizagem linguística, espaço de reflexão socioemocional e elemento facilitador da participação dos alunos, a mediação animal revelou potencial para apoiar experiências educativas mais significativas, participativas e humanizadas. Neste sentido, os resultados obtidos

encontram-se alinhados com as abordagens socioculturais da aprendizagem defendidas por Vygotsky (1978), com os princípios da Aprendizagem Socioemocional propostos pelo CASEL (2020), com os contributos da inteligência emocional de Goleman (1995) e Mayer e Salovey (1997) e com a literatura que valoriza o papel das narrativas, dos recursos multimodais e da mediação simbólica na construção de significado (Nikolajeva & Scott, 2013; Mayer, 2021). Assim, mais do que um recurso temático, a mediação animal simbólica parece afirmar-se como uma via promissora para a construção de experiências integradas de aprendizagem no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, justificando a continuidade da investigação neste domínio.

CONCLUSÃO

O presente estudo procurou aprofundar o potencial da mediação animal simbólica enquanto recurso pedagógico no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando os seus possíveis contributos para o desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos. Partindo da convicção de que a aprendizagem não se limita à aquisição de conhecimentos académicos, mas envolve igualmente dimensões emocionais, relacionais e sociais, foi concebido e implementado um projeto pedagógico que integrou o universo animal como elemento estruturador das experiências de aprendizagem desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada.

O enquadramento teórico permitiu compreender a inteligência emocional e a Aprendizagem Socioemocional como dimensões fundamentais do desenvolvimento integral da criança, reforçando a importância de abordagens educativas que articulem as competências académicas, as emocionais e as sociais. Paralelamente, a análise da literatura sobre mediação animal evidenciou o potencial dos animais para potenciar o envolvimento, a construção de significado e a participação dos alunos no contexto educativos. Considerando as limitações inerentes à implementação de programas com animais reais no contexto escolar, optou-se por uma abordagem da mediação animal simbólica, recorrendo a narrativas, personagens, *picturebooks*, recursos multimodais e atividades criativas baseadas no universo animal.

A análise realizada permite responder de forma fundamentada às questões de investigação que guiaram o presente estudo. Em relação à primeira questão, os resultados sugerem que a mediação animal simbólica favoreceu a criação de contextos de aprendizagem nos quais o desenvolvimento linguístico e socioemocional se encontraram estreitamente articulados. As evidências recolhidas apontam para oportunidades consistentes de expansão lexical, utilização funcional da língua inglesa, criatividade linguística, empatia, responsabilidade, expressão emocional e interação social. Relativamente à segunda questão, verificou-se que a mediação animal pode ser integrada no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico através de uma combinação diversificada de recursos e estratégias pedagógicas e das atividades colaborativas. Mais do que um tema curricular, os animais assumiram uma função estruturante das experiências de aprendizagem, contribuindo para a criação de contextos com significado e próximos dos interesses dos alunos. Quanto à terceira questão, embora o desenho metodológico adotado não

permita estabelecer relações causais entre a intervenção e o desenvolvimento das competências analisadas, os resultados apontam para elevados níveis de participação, envolvimento e valorização das atividades por parte dos alunos, conforme demonstrado nos inquéritos e nas observações realizadas. Neste sentido, a mediação animal simbólica parece ter criado condições particularmente favoráveis à utilização simultânea de competências linguísticas e socioemocionais no contexto educativo.

A principal conclusão deste estudo é que a mediação animal simbólica revelou potencial para funcionar como um mediador pedagógico integrador, capaz de articular objetivos linguísticos e socioemocionais em experiências de aprendizagem com significado no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados sugerem que os animais, mesmo quando presentes apenas através da sua dimensão simbólica, podem assumir um papel relevante na construção de contextos educativos que favorecem simultaneamente a comunicação, a participação, a reflexão e a construção de significado. Ao longo do projeto, os animais deixaram de constituir apenas um tema de exploração lexical para assumirem uma função mediadora na construção de experiências educativas importantes para os alunos. A utilização de narrativas, personagens e situações associadas ao universo animal permitiu criar contextos próximos dos interesses dos alunos, dinamizando a participação e a atribuição de significado às atividades propostas. Esta proximidade revelou-se particularmente relevante no 1.º Ciclo do Ensino Básico, fase em que a imaginação, o jogo simbólico e a ligação afetiva aos temas estudados assumem um papel-chave nos processos de aprendizagem. Os resultados evidenciaram igualmente a importância dos recursos utilizados ao longo da intervenção. A mascote Max, assim como os demais recursos visuais não funcionaram simplesmente como elementos de motivação, mas assumiram um papel relevante na organização e mediação das aprendizagens. A mascote, em particular, revelou-se um elemento de continuidade entre as várias aulas, contribuindo para a construção de um universo narrativo comum e para a articulação entre diferentes experiências de aprendizagem. De forma semelhante, os *picturebooks* possibilitaram uma abordagem simultânea da linguagem, emoções e relações interpessoais, enquanto os jogos e desafios criativos proporcionaram uma participação ativa, a comunicação e a construção colaborativa de significado.

Outra conclusão relevante prende-se com a estreita articulação observada entre as dimensões linguística e a socioemocional. Ao longo da intervenção, estas duas vertentes não surgiram como

áreas separadas, mas como componentes interdependentes das experiências educativas propostas. A aprendizagem da língua inglesa ocorreu em contextos que exigiam comunicação, colaboração, reflexão e tomada de perspetiva, enquanto a abordagem de temas como o cuidado dos animais, a adoção, as relações familiares ou as emoções proporcionou oportunidades para aplicar as competências associadas à empatia, à responsabilidade e à consciência social. Os resultados sugerem que a aprendizagem linguística pode constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais quando os conteúdos são trabalhados através de abordagens concretas e contextualizadas.

O presente estudo apresenta igualmente alguns contributos que poderão revelar-se relevantes para a prática educativa. Em primeiro lugar, evidencia o potencial da mediação animal simbólica enquanto recurso pedagógico acessível, flexível e adaptável a diferentes contextos escolares. Em segundo lugar, demonstra a possibilidade de integrar objetivos linguísticos e socioemocionais numa mesma proposta pedagógica, contribuindo para ultrapassar as abordagens que tendem a tratar estas dimensões de forma separada. Por fim, apresenta exemplos concretos de operacionalização pedagógica desta articulação, através de estratégias, recursos e atividades passíveis de adaptação a diferentes realidades educativas. Para além da sua relevância pedagógica, o estudo apresenta também um contributo conceptual. Ao articular ensino do Inglês, Aprendizagem Socioemocional e mediação animal simbólica, contribui para uma área de investigação ainda pouco aprofundada, particularmente no contexto português do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, procura alargar a compreensão das possibilidades educativas associadas à mediação animal, demonstrando que a sua relevância não depende necessariamente da presença física dos animais, podendo emergir igualmente através de dispositivos simbólicos, narrativos e relacionais.

Como qualquer investigação, este estudo apresenta limitações que importa reconhecer. A primeira relaciona-se com a dimensão da intervenção, desenvolvida durante um período relativamente curto e envolvendo apenas duas turmas de um contexto educativo específico. Esta característica limita a possibilidade de generalizar os resultados a outras realidades escolares. Uma segunda limitação prende-se com a natureza dos instrumentos utilizados. Embora os diários de bordo, as produções dos alunos, os questionários e as avaliações do supervisor tenham permitido recolher informação relevante, não foram utilizados instrumentos padronizados de

avaliação das competências socioemocionais. Por essa razão, os resultados devem ser interpretados como indicadores de oportunidades de desenvolvimento e não como evidências de mudanças quantificáveis nessas competências. Acresce ainda que o estudo incidiu exclusivamente sobre uma modalidade de mediação animal simbólica, não permitindo comparar os seus efeitos com intervenções que envolvam a presença real de animais no contexto educativo. Face a estas limitações, entende-se futuras investigações poderão incidir sobre intervenções de maior duração, envolvendo diferentes níveis de ensino e contextos educativos diversificados. Poderá igualmente ser pertinente recorrer a instrumentos de avaliação mais sistemáticos das competências socioemocionais ou comparar diferentes modalidades de mediação animal, aprofundando o conhecimento sobre os seus potenciais contributos para a educação.

Para a autora, a realização deste projeto constituiu uma excelente oportunidade de crescimento pessoal, académico e profissional, permitindo aprofundar a compreensão do ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as múltiplas dimensões que intervêm nos processos de aprendizagem das crianças. Ao longo deste percurso tornou-se evidente que ensinar uma língua estrangeira não significa simplesmente trabalhar a aquisição de vocabulário ou estruturas gramaticais, mas também criar contextos nos quais os alunos possam comunicar, relacionar-se, refletir e atribuir significado às experiências vividas na sala de aula.

Os resultados obtidos não permitem afirmar que a mediação animal simbólica constitui uma solução universal para os desafios educativos contemporâneos. Mas sugerem que os animais podem assumir um papel relevante na criação de contextos de aprendizagem mais participativos, significativos e emocionalmente positivos. Mais do que um simples recurso temático ou motivacional, a mediação animal revelou potencial para aproximar a linguagem, a emoção e a relação, contribuindo para experiências educativas que reconhecem a criança na sua globalidade.

Neste sentido, entendemos que este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem simultaneamente o desenvolvimento académico e humano dos alunos. Numa escola cada vez mais confrontada com desafios relacionados com o bem-estar, a participação e a construção de sentido das aprendizagens, torna-se particularmente relevante procurar

abordagens capazes de integrar o conhecimento, a emoção e a experiência. É nesta articulação que a mediação animal simbólica parece encontrar o seu principal valor educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allahyarova, A. (2025). The Role of Social and Emotional Learning in Language. *Journal of Azerbaijan Language and Education Studies.*, *2*(3), 81–90. https://doi.org/10.69760/jales.2025002016

Alois Daněk, & Magdaléna Urgošíková. (2024). QUALITATIVE RESEARCH DESIGN IN EDUCATION: TOOLS, CHALLENGES, AND PRACTICAL IMPLICATIONS. *AD ALTA Journal of Interdisciplinary Research*, *14*(2), 385–389. https://doi.org/10.33543/j.1402.385389

Arluke, A. (2010). *Animal-assisted activities and animal-assisted therapy: A historical overview.* In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (3rd ed., pp. 23–43). Academic Press.

Atkins-Burnett, S., & Meisels, S. J. (2001). Measures of Socio-Emotional Development in Middle Childhood. Working Paper No. 2001-03. In *ERIC* (pp. 1–67). National Center for Education Statistics. https://eric.ed.gov/?id=ED545960

Bastos, L. (2022). *Aprendizagem Cooperativa - Onde a união promove o conhecimento* (pp. 1–176). https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/143033/2/573263.pdf

Batista, T. P. (2019). O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. *Revista Insignare Scientia - RIS*, *2*(3), 287–293. https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i3.11209

Batra, S. (2013). The Psychosocial Development of Children: Implications for Education and Society -- Erik Erikson in Context. *Contemporary Education Dialogue*, *10*(2), 249–278. https://doi.org/10.1177/0973184913485014

Brandão, C.;Sampaio,M.; Sousa-Gomes,V.;Fávero,M.;Moreira, D.Effects of Animal-Assisted Therapy for Anxiety ReductioninChildrenand Adolescents: ASystematicReview. J. *Clin. Med.* 2025, 14, 287. https:// doi.org/10.3390/jcm14010287

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

Chen, H., Lyu, D., & Zhu, L. (2025). The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1–10.

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1569925

Christopoulos, A., & Mystakidis, S. (2023). Gamification in Education. *Encyclopedia*, *3*(4), 1223–1243. https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040089

Clark, J., & Paivio, A. (1991). *Dual Coding Theory and Education*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/225249172_Dual_Coding_Theory_and_Education

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is SEL?* CASEL. https://casel.org

Conti, L. (2025). Intercultural Education: Recalibrating Meanings, Objectives, and Practices. *Intercultural Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2484514

Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). *Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. TESOL Quarterly, 48*(4), 738–762. https://doi.org/10.1002/tesq.148

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., José, M., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Uminho.pt; Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya). Centro de Investigação e Desenvolvimento. https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/b5351d67-c677-4194-a316-d5e312a5fa40

Crawford, P. A., Roberts, S. K., & Lacina, J. (2024). Picturebooks and Young Children: Potential, Power, and Practices. *Early Childhood Education Journal, 52*(7), 1273–1279. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01701-0

Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *10*(2), 221–240. https://www.researchgate.net/publication/228368309_Rethinking_Monolingual_Instructional_Strategies_in_Multilingual_Classrooms

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers. In *British Council* (pp. 2–206).

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf

Fernandes, J. C. (2023). *Matemática e Estudo do Meio em Inglês: Um projeto interdisciplinar nas aulas de língua estrangeira no 1.º Ciclo* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade do Porto]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/149012/2/620184.pdf

Filice, L., & Weese, W. J. (2024). Developing emotional intelligence. *Encyclopedia*, *4*(1), 583–599. MDPI. https://doi.org/10.3390/encyclopedia4010037

Gay, P., Pogranova, S., Mauroux, L., Trisconi, E., Rankin, E., & Shankland, R. (2022). Developing Students' Emotional Competencies in English Language Classes: Reciprocal Benefits and Practical Implications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(11), 6469. https://doi.org/10.3390/ijerph19116469

Ghassemzadeh, H. (2005). Vygotsky's mediational psychology: A new conceptualization of culture, signification and metaphor. *Language Sciences*, *27*(3), 281–300. https://doi.org/10.1016/j.langsci.2004.04.003

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Heemann, C., & Townsend, E. C. S. (2015). Avaliação em EAD: fortalecendo a aprendizagem com diários de bordo. *Signum: Estudos Da Linguagem*, *18*(2), 253. https://doi.org/10.5433/2237-4876.2015v18n2p253

International Association of Human–Animal Interaction Organizations. (2018). *IAHAIO white paper 2018: The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved*. IAHAIO.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J., Rohlfing, K. J., & Nachtigäller, K. (2015). Understanding learning

from picturebooks – An introduction. In *Learning from Picturebooks* . Routledge. https://www.book2look.com/embed/9781317961529

Kuphanga, D. (2024). *Questionnaires in Research: Their Role, Advantages, and Main Aspects*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/378868278_Questionnaires_in_Research_Their_Role_Advantages_and_Main_Aspects

Leeuw, R. N. H. de, & van der Laan, C. A. (2017). Helping behavior in Disney animated movies and children's helping behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, *12*(2), 159–174. https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1409245

Levinson, B. M. (1969). *Pet-oriented child psychotherapy*. Charles C. Thomas.

Lima, C. M. de, Nunes, D. M., Krug, F. D. M., & Nobre, M. de O. (2018). Educação Assistida por Animais: Estratégia promissora no âmbito escolar. *Revista Brasileira De Educação E Saúde*, *8*(4), 54–57. https://doi.org/10.18378/rebes.v8i4.5946

Malariková, L., Machová, K., Svobodová, I., & Vadroňová, M. (2020). The use of animals in education. *Journal of Nursing, Social Studies, Public Health and Rehabilitation*, *11*(1-2), 15–20. https://doi.org/10.32725/jnss.2020.002

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/256840188_What_is_Emotional_Intelligence_Salovey_and_D

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Montaño-Acosta, A. (2025). Development of Intercultural Communicative Competence through CLIL. *Revista Transdiciplinaria de Estudios Sociales Y Tecnológicos*, *5*(2), 66–71. https://doi.org/10.58594/rtest.v5i2.165

Mogollon, J. T. G. (2024). REVISITING PUPPETS TO TEACH ENGLISH TO CHILDREN: MODEL ACTIVITIES TO FOSTER CLASSROOM ORAL INTERACTION USING PUPPETS. *European Journal of English Language Teaching*, *9*(4),140-157.

https://doi.org/10.46827/ejel.v9i4.5629

Morgan, S. (2024). Animal assisted education and social communication competency: systematic literature review. *Discover Education*, *3*(1), 1–14. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00357-7

Mourão, S. (2016). *Picturebooks in the primary EFL classroom*. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (pp. 199–208). Bloomsbury Academic.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge.

Nogueira, C. (2019). *O Audiovisual como ferramenta de aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira num contexto desfavorecido do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Recipp.ipp.pt; Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. https://recipp.ipp.pt/entities/publication/fb073084-6fae-4c7e-9844-c3da37a46724

Paixão, V., Magalhães, A., & De Sousa, L. (2015). Atividades Assistidas por Cães: Estudos de caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais. In *Dialnet* (pp. 148–163). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6494902.pdf

Pandey, R. P., Himanshu, N., Gunjan, N., Mukherjee, R., & Chang, C.-M. (2024). The Role of Animal-Assisted Therapy in Enhancing Patients' Well-Being: Systematic Study of the Qualitative and Quantitative Evidence. *JMIRx Med*, *5*(1), 1–14. https://doi.org/10.2196/51787

Putri, C. S., Taslim, & Syarifuddin. (2025). The Effectiveness of the TPR (Total Physical Response) Method in Enhancing Students' Vocabulary. *International Journal of Integrative Sciences*, *4*(1), 29–40. https://doi.org/10.55927/ijis.v4i1.13387

Ramalhais, T. F., Arenales-Ioli, M. S., Silva, M. S., Sandra, M., Galdino, M., Rodrigues, F. S., Aparecida, L., Lopes, G., Salvador, L., & Suzin, F. H. (2025). Desenvolvimento das habilidades sociais em crianças por meio da educação assistida por animais. *OBSERVATÓRIO de LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, *23*(1), 1–18. https://doi.org/10.55905/oelv23n1-060

Ribeiro, H. (2021). O impacto da música no ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico. In *ReCIPP* (pp. 1–

43). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18152/1/DM_Henrique%20Ribeiro_2021.pdf

Rizal, M. K., Rochmiyati, R., Ambarita, A., & Hainilah, E. Y. (2021). PORTFOLIO ASSESSMENT IN PRIMARY SCHOOLS. *Jurnal Ilmiah Teunuleh*, *2*(2), 329–336. https://doi.org/10.51612/teunuleh.v2i2.54

Saldanha, V. (2014). *A pedagogia do erro no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras*. Run.unl.pt; FCSH Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/entities/publication/3dddd366-112d-4183-bc5d-50f23b00b252

Santiago, P. H. R., Soares, G., McCormick, K., Gregory, T., Sawyer, A., Smithers, L., & Jamieson, L. (2026). The longitudinal network of social and emotional development in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *103*, 101925. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2026.101925

Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. P. (2020). *Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico. PSICOLOGIA, 34*(2), 123–142. https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1503

Schoppmann, J., Severin, F., Schneider, S., & Seehagen, S. (2023). The effect of picture book reading on young children's use of an emotion regulation strategy. *PloS One*, *18*(8), 1–21. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289403

Serpell, J. A. (2010). *Animal-assisted interventions in historical perspective*. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (3rd ed., pp. 17–32). Academic Press.

Sousa, D. O. dos R. de, & Ramos, R. (2020). *adolesCiência – Revista Júnior de Investigação ARTIGOS ISSN 2182-6277 – Volume 7 (1), dezembro de 2020 37 de 89 Importância da Educação Ambiental no sistema do Ensino Básico Português, 1.º ciclo*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/348066118_Importancia_da_Educacao_Ambiental_no_sistema_do_Ensino_Basico_Portugues_1ciclo

Souza, J. E. de, & Giacomoni, C. (2021). Análise documental como ferramenta metodológica em história da

educação: um olhar para pesquisas locais. *Cadernos CERU*, *32*(1), 139–156. https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p139-156

Taber, K. (2018). Scaffolding learning: Principles for Effective Teaching and the Design of Classroom Resources. In *ResearchGate* (pp. 1–43). https://www.researchgate.net/publication/327833000_Scaffolding_learning_Principles_for_effective_teaching_and_the_design_of_classroom_resources

Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*(55), 107–118. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.005

Vale, C., Weaven, M., Davies, A., & Hooley, N. (2010). *Student Centred Approaches: Teachers' Learning and Practice*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/266606002_Student_Centred_Approaches_Teachers

Vallejo, C. (2018). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *11*(1), 85. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764

Verhoeven , R., Butter, R., Martens , R., & Enders-Slegers , M.-J. (2023). Animal-Assisted Education: Exploratory Research on the Positive Impact of Dogs on Behavioral and Emotional Outcomes of Elementary School Students. *ProQuest*, *10*(8), 1–17. https://doi.org/10.3390/children10081316

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Webb, M., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *16*(2), 165–184. https://doi.org/10.1080/09695940903075925

Yawiloeng, R. (2021). Peer Scaffolding During EFL Reading Activities: A Sociocultural Perspective. *English Language Teaching*, *14*(12), 45–54. https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p44

Zach, L. (2006). *Using a Multiple–Case Studies Design to Investigate the Information-Seeking Behavior of Arts Administrators*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/32957979_Using_a_Multiple-Case_Studies_Design_to_Investigate_the_Information-Seeking_Behavior_of_Arts_Administrators

ANEXOS

ANEXO 1 – "ENTRE PATAS E PALAVRAS": PROJETO DESENVOLVIDO COM A TURMA DO 3.º ANO DO ENSINO BÁSICO

O presente anexo reúne o conjunto das cinco atividades pedagógicas desenvolvidas com a turma do 3.º ano no âmbito do projeto "Entre Patas e Palavras", concebido e implementado durante a Prática de Ensino Supervisionada. Este projeto constituiu o principal contexto no qual se desenrolou o estudo empírico e teve como objetivo explorar o potencial da mediação animal simbólica enquanto recurso pedagógico para a promoção articulada de competências linguísticas e socioemocionais no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estruturado em torno do tema agregador *Pets*, o projeto foi concebido como um percurso progressivo e intencional, composto por cinco aulas sequenciais: *My Crazy Pet*, *I Have a Pet*, *Helping Paws*, *Pets and Family* e *Pets and Feelings*. Embora cada sessão possuísse objetivos específicos, todas se encontram articuladas por uma linha temática comum e por um conjunto de opções pedagógicas consistentes, centradas na utilização do universo animal como mediador da aprendizagem, da comunicação e da reflexão.

A sequência foi cuidadosamente planificada de forma a permitir uma evolução gradual das aprendizagens. Partindo da introdução de vocabulário básico relacionado com os animais de estimação, o percurso foi progressivamente integrando dimensões mais complexas, associadas aos cuidados com os animais, à adoção responsável, às relações familiares e à expressão de emoções. Esta progressão possibilitou não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas adequadas ao nível dos alunos, mas também a exploração de valores, atitudes e competências socioemocionais em contextos significativos e próximos da experiência infantil.

As aulas apresentadas neste anexo evidenciam um trabalho de planificação, implementação, observação e reflexão desenvolvido de forma sistemática ao longo da intervenção. Para além das planificações e dos recursos produzidos, incluem-se igualmente

registos de observação, produções dos alunos, reflexões do diário de bordo e referências às apreciações do supervisor, permitindo documentar o processo pedagógico de forma detalhada e contextualizada.

Importa ainda referir que a documentação apresentada neste anexo não se limita à descrição das atividades implementadas. Cada aula é acompanhada por uma fundamentação pedagógica sustentada na literatura especializada, procurando explicitar as opções didáticas adotadas, os recursos selecionados e as estratégias mobilizadas ao longo da intervenção. Esta opção decorre da própria natureza do estudo, que se inscreve simultaneamente nos domínios da prática pedagógica e da investigação educacional. Assim, a integração sistemática de referências teóricas visa evidenciar de que forma as decisões tomadas durante a planificação e implementação das aulas foram informadas pelo conhecimento científico disponível, reforçando a coerência entre o enquadramento teórico, a intervenção pedagógica e a análise dos resultados.

Embora a análise e discussão dos resultados sejam apresentadas no corpo principal da dissertação, a inclusão integral destas aulas em anexo pretende proporcionar ao leitor uma visão mais aprofundada do percurso desenvolvido, permitindo compreender a relação entre as opções metodológicas adotadas, as atividades implementadas e as evidências que sustentam as conclusões do estudo. Neste sentido, o presente anexo constitui não apenas um complemento documental, mas também um testemunho do trabalho pedagógico realizado e da forma como a mediação animal simbólica foi integrada, de forma gradual e intencional, no ensino do Inglês em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aula 1 – My Crazy pet (28/11/2025)

1) Estratégias e recursos pedagógicos utilizados

Esta aula constituiu o ponto de entrada no tema "*Pets*" no 3.º ano, tendo como objetivo principal a introdução do léxico relativo a animais de estimação em inglês, através de uma abordagem contextualizada e afastada de exercícios de tradução direta. A mascote da turma, Max, desempenhou um papel-chave como elemento de mediação pedagógica e organizador da narrativa. O Max foi utilizado como mediador simbólico e narrativo, funcionando como referência estável ao longo da aula e conferindo unidade à apresentação do novo léxico. A aula foi estruturada a partir de um pequeno enredo recorrente, "Max visits his friends", no qual o Max assume a função de guia entre personagens animais (Ilustração 1). Esta papel atribuído à mascote da turma encontra suporte científico na literatura sobre o ensino de inglês na infância. Como refere Mogollón (2024), a introdução de uma figura mediadora antropomorfizada em sala de aula transcende a mera função de recurso lúdico visual. Longe de ser um objeto inanimado, a mascote atua como um catalisador de socialização e um porto de abrigo afetivo, sendo capaz de mitigar constrangimentos comuns em jovens aprendizes, tais como a timidez, a apatia ou o bloqueio comunicativo perante a L2. A interação criada através do enredo construído, incluindo por parte dos alunos que manifestam maior retração ou barreiras de aprendizagem, a turma produz um ambiente reconfigurado pela segurança emocional e pela redução do filtro afetivo, o que estimula uma predisposição muito mais espontânea para a escuta ativa e para a construção conjunta de sentido. Esta opção conferiu também à unidade à sequência de apresentação do vocabulário, permitindo que novas palavras surgissem integradas em episódios curtos, em vez de listas isoladas.

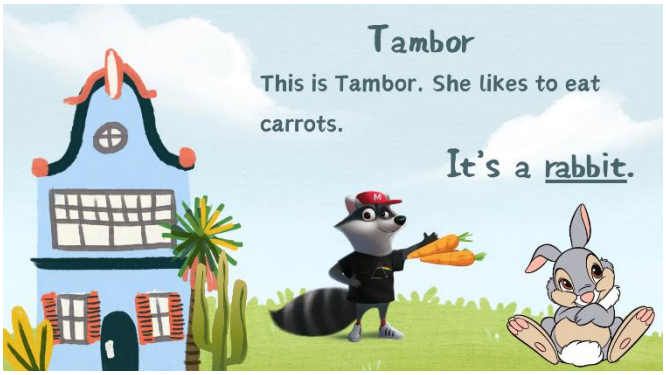


Ilustração 1

A utilização da mascote Max enquanto mediador narrativo ultrapassa uma função meramente motivacional, aproximando-se do conceito de mediação animal simbólica desenvolvido no enquadramento teórico. Embora não exista contato direto com animais, a presença de uma personagem animalizada permite criar um contexto de aprendizagem significativo, no qual os animais funcionam como mediadores da atenção, da comunicação e da construção de significado. Esta interpretação encontra suporte na literatura sobre Educação Assistida por Animais e mediação simbólica, que reconhece o potencial dos animais para promover o envolvimento, a participação e a atribuição de significado às experiências educativas (IAHAIO, 2018; Verhoeven et al., 2023). Nesta perspetiva, o Max

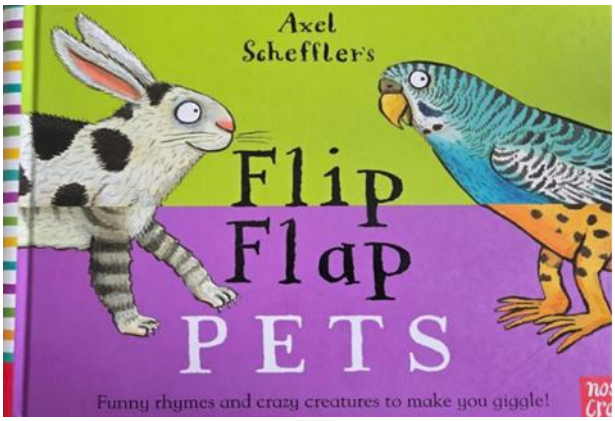
não constitui apenas um recurso lúdico, mas um elemento estruturador da experiência de aprendizagem, funcionando como elo entre a narrativa, os conteúdos linguísticos e a participação dos alunos.

A narrativa criada em torno da mascote funcionou como fio condutor da aula, atribuindo continuidade às interações e atraindo a atenção dos alunos para cada nova personagem introduzida. O discurso linguístico foi sustentado por estruturas simples e repetitivas *(*"This is...", "likes to...", "It's a..."), o que facilitou a antecipação do que era dito e apoiou a participação oral, sobretudo num nível inicial (A1). Cada animal aparece como uma personagem com nome e um traço simples que o caracteriza, por exemplo, a Tambor aparece associada ao gosto por cenouras ("rabbit"), Bluey ao correr e brincar com a bola ("dog"), Rio ao cantar e falar ("parrot") e o Leonardo ao lutar e nadar ("turtle"). Esta opção permite observar que, desde a primeira aula, que o universo animal pode ser integrado como um fio condutor temático sem depender da tradução. As palavras são apresentadas em contexto, associadas a imagens e a ações simples e reforçadas por repetição estruturada, o que facilita a compreensão e a participação. No diário de bordo indica-se que esta escolha resultou, sobretudo por estabelecer ligações com referências próximas do universo dos alunos, referindo-se que "os alunos adoraram conhecer os personagens, muitos deles familiares do seu dia-a-dia" (cf. Diário de Bordo, Aula 1, 3.º ano, 28/11/2025). Observou-se uma adesão imediata às personagens e às descrições. O diário de bordo revelou-se um instrumento importante para a análise da prática pedagógica, permitindo registar acontecimentos relevantes da aula e refletir sobre as reações dos alunos às atividades propostas. Como referem Heemann e Townsend (2015), a escrita reflexiva favorece uma observação mais atenta dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para fundamentar as decisões pedagógicas e para identificar aspetos relevantes da experiência educativa. Esta situação parece confirmar a importância de relacionar as aprendizagens com referências próximas do universo infantil. Como defendem Summer e Böttger (2022), a aproximação aos interesses e experiências das crianças pode favorecer o envolvimento e facilitar a utilização da língua em contextos significativos. Um aluno solicitou a leitura em voz alta da descrição, depois de reconhecer a personagem como uma das Tartarugas Ninja e de verificar que esta partilhava o seu nome com uma das personagens do grupo. O episódio, identificado através da reflexão proporcionada pelo diário de bordo, mostra não só uma maior motivação para participar, mas também a reação espontânea de referências culturais previamente conhecidas e um forte envolvimento com a atividade. A ligação estabelecida entre a personagem apresentada e um universo familiar ao aluno contribuiu para aumentar a confiança e a participação espontânea na língua-alvo. Simultaneamente, ilustra de que forma a utilização de referências próximas do quotidiano e dos interesses das crianças pode criar condições mais favoráveis à oralidade, criando atividades mais naturais e voluntárias em contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Esta observação encontra suporte no enquadramento teórico da investigação, alinhando-se com a perspetiva de Summer e Böttger (2022), que defendem a importância de ancorar o ensino no universo imaginário e experiencial dos alunos, de modo a favorecer a apropriação da língua. Ao recorrer a uma referência familiar à criança, a barreira associada à utilização da língua estrangeira parece ter sido atenuada, reduzindo a hesitação e o receio da exposição pública identificados por Copland, Garton e Burns (2014) como alguns dos principais obstáculos ao desenvolvimento da oralidade.

Do ponto de vista socioemocional, esta ponte afetiva transformou um momento de potencial ansiedade num espaço de entusiasmo e orgulho, dimensões que Gay et al. (2022) consideram essenciais para regular o envolvimento e ditar a qualidade da participação ativa em sala de aula. A partir desta interação inicial, observou-se um efeito de contágio positivo no grupo. À medida que as personagens iam sendo introduzidas, vários alunos começaram a repetir espontaneamente os nomes dos animais e algumas das suas características, demonstrando maior abertura à interação com o novo vocabulário. O supervisor descreve esta dinâmica ao afirmar que "A verdadeira magia começa quando chegam os amigos do Max" e que "a narrativa dá vida às palavras", acrescentando ainda que "Cada resposta certa, dita em uníssono, é uma pequena vitória" (cf. Avaliação 1 do supervisor, 28/11/2025). Estas reações sugerem que a narrativa associada ao universo animal favoreceu um ambiente de maior envolvimento e confiança. O uso de personagens do imaginário infantil parece ter reduzido a resistência à participação oral, permitindo que os alunos utilizassem a língua inglesa de forma mais espontânea e menos condicionada pelo receio de errar. Entende-se que esta desconstrução da ansiedade performativa toca num dos aspetos mais sensíveis do ensino de inglês: o estatuto do erro. Como salienta Saldanha (2014), o erro deixou de ser visto sob uma perspetiva puramente punitiva, sinónimo de falha ou ignorância, para ser integrado como um sintoma natural e positivo da evolução interlíngua do aluno. Quando o ambiente escolar penaliza severamente o erro, o aluno tende a remeter-se ao silêncio por medo da exposição e do julgamento. Torna-se, por isso, imperativo criar dinâmicas que desarmem esta barreira psicológica e encorajem a experimentação linguística, permitindo que o erro seja encarado como uma ferramenta de diagnóstico, melhoria e aprendizagem e não como um fator de exclusão (Saldanha, 2014). Perante esta necessidade de desmistificar o erro, a mediação animal assumiu um papel relevante quer na introdução do vocabulário, quer na criação de condições emocionais facilitadoras da comunicação em língua-alvo. Ao deslocar parcialmente o foco da interação para a mascote e para a narrativa construída em torno do universo animal, reduziu-se a perceção de exposição associada à produção oral. Esta mediação simbólica contribuiu para criar um ambiente mais descontraído e seguro, favorecendo a participação espontânea dos alunos e permitindo que a utilização da língua inglesa fosse vivida como uma oportunidade de experimentação e aprendizagem, e não como uma situação de avaliação permanente.

O trabalho com o "My Book About Pets" prolonga esta lógica, porque permite a passagem da oralidade para o registo escrito sem quebra de continuidade temática (Ilustração 2). A tarefa funcionou como registo e como forma de fixação do vocabulário através de múltiplos modos de representação (escrita, imagem e associação lexical). A observação do supervisor descreve este procedimento com detalhe: "Os alunos abrem o seu '*My Book About Pets*' e, com cuidado, vão registando cada nome. Alguns escrevem, outros colam etiquetas adaptadas às suas necessidades. Todos avançam." (cf. Avaliação 1 do supervisor, 28/11/2025). O facto de todos avançarem demonstra que o recurso ("booklet") é adaptável e inclusivo, sem comprometer o objetivo linguístico central da aula. A transição para o *picture book* "Flip Flap Pets" teve uma função pedagógica distinta porque veio deslocar o trabalho da simples identificação de vocabulário para uma abordagem mais aberta das palavras já trabalhadas, sem alterar o nível de exigência linguística (Ilustração 3). Ao contrário da "visita" do Max, em que os animais tinham sido apresentados de forma direta, este momento introduziu também espécies que não tinham sido previamente apresentadas. A própria estrutura do livro, assente na criação de animais "misturados", estabeleceu um elemento de surpresa e antecipação. Os alunos

foram sendo desafiados a interpretar as pistas visuais e a verbalizar hipóteses sobre as combinações apresentadas, recorrendo ao vocabulário já interiorizado. Surgiram momentos de adivinhação coletiva, nos quais tentavam reconstruir as misturas, por exemplo, "dat", resultante de "dog" com "cat", diversificando rapidamente o repertório lexical disponível. Este desvio em relação ao conjunto lexical inicial acrescentou uma dimensão de contato com o novo vocabulário, sem recurso a explicitação formal ou tradução direta. Em vez de depender exclusivamente do reconhecimento imediato, a tarefa exigiu que os alunos articulassem o conhecimento prévio com a inferência visual, contribuindo para o alargamento progressivo do repertório lexical associado ao tema em estudo. A utilização destas estratégias pelos alunos vai ao encontro da perspetiva teórica apresentada anteriormente, que concebe o *picturebook* como um sistema multimodal integrado. Ao interpretarem as pistas visuais para identificar os animais híbridos, as crianças demonstraram como o significado emerge da articulação entre o texto e a ilustração, recorrendo a processos de inferência que ultrapassam a simples leitura linear (Crawford et al., 2024). Esta passagem da identificação de vocabulário para a formulação ativa de hipóteses encontra-se igualmente em consonância com a abordagem defendida por Ellis e Brewster (2014) em *Tell it Again!*. Como referem as autoras, o suporte visual partilhado cria condições favoráveis para que os alunos antecipem significados, formulem previsões e participem de forma mais ativa na construção do sentido. O trabalho culminou na criação, por cada aluno, de um animal híbrido, prolongando a lógica desenvolvida ao longo da aula. Nesta fase final, o vocabulário deixa de ser apenas reconhecido ou reutilizado em estruturas pré-definidas e passa a ser utilizado de forma mais autónoma, através de combinações pessoais e escolhas individuais. A produção destes *crazy pets* evidencia uma apropriação progressiva do léxico, uma vez que os alunos não se limitam a recuperar palavras já conhecidas, mas começam a reorganizá-las em novas configurações a partir do contexto trabalhado.





Ilustrações 2 e 3

Em síntese, os diferentes recursos utilizados ao longo da aula permitiram articular a introdução de novo vocabulário com contextos significativos de utilização da língua. A narrativa construída em torno do Max, o recurso ao *picturebook* e as atividades de criação favoreceram uma participação ativa dos alunos e contribuíram para transformar o universo animal num elemento agregador das aprendizagens. Desde esta primeira sessão, observa-se já o potencial da mediação animal simbólica para criar contextos motivadores e linguisticamente significativos,

capazes de apoiar simultaneamente o envolvimento dos alunos, a participação oral e a aprendizagem da língua inglesa.

2) Análise das produções dos alunos

a) Dimensão Linguística

As produções dos alunos nestas tarefas refletem sobretudo o desenvolvimento de competências lexicais e morfossintáticas iniciais em língua inglesa relacionadas com os animais de estimação, organizadas em três níveis de utilização do conhecimento linguístico: reconhecimento, aplicação estruturada e recombinação lexical. Num primeiro momento, no *My Book About Pets* (booklet), observa-se a consolidação de competências de reconhecimento lexical e de correspondência entre palavra e significado. Os alunos procedem à identificação correta das imagens e à sua associação ao vocabulário correspondente em língua inglesa, através do preenchimento da estrutura "It's a ___". Este procedimento evidencia a consolidação do vocabulário básico relativo ao campo semântico dos *pets* e a capacidade de recuperar palavras em contexto de aprendizagem orientada, demonstrando que os alunos conseguem já aceder ao vocabulário de forma funcional e não apenas reconhecê-lo isoladamente. A introdução do picturebook *Flip Flap Pets* possibilitou o alargamento do repertório lexical, através do contato com animais não trabalhados na fase inicial da sequência pedagógica, como *guinea pig*, *snake* ou *lizard*. Os alunos passam assim a integrar novo vocabulário em contexto visual, desenvolvendo sobretudo competências de reconhecimento e de inferência de significado a partir da imagem, sem recurso à tradução direta. Tal indica um avanço na capacidade de compreender o significado a partir do contexto e não apenas por equivalência com a língua materna. Esta observação encontra respaldo na literatura sobre ensino de línguas na infância, que destaca a importância do suporte visual e contextual na construção de significado. Como refere Cameron (2001), as crianças recorrem frequentemente a pistas visuais, situacionais e narrativas para compreender novas palavras, desenvolvendo gradualmente a capacidade de inferir significados sem dependência exclusiva da tradução para a língua materna.

Na fase final, a atividade "My Crazy Pet" corresponde a um nível distinto de utilização do conhecimento linguístico, focado para a produção guiada através da estrutura "It's a ___ and a ___", que funciona como suporte morfossintático para a construção frásica. Este padrão permitiu aos alunos selecionar dois animais e integrá-los numa frase, consolidando simultaneamente o vocabulário e a relação entre léxico e estrutura. Um aspeto particularmente relevante prende-se com a forma como alguns alunos ultrapassam o modelo inicialmente proposto. Apesar de a tarefa solicitar a combinação de dois animais, observa-se, em alguns casos, a inclusão de três elementos, como em "It's a cat, and a dog, and rabbit" Ilustração 4:

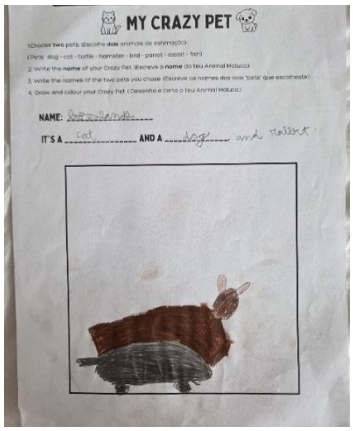


Ilustração 4

Esta extensão não deve ser entendida como um erro, mas como um indicador de apropriação do padrão frásico e de uma utilização mais livre do repertório lexical disponível, ainda que dentro do mesmo enquadramento linguístico. Paralelamente, a criação de nomes para os *Crazy Pets*, como Pacat, Dogparrot, Cadog ou Dogster, evidencia o desenvolvimento de competências de recombinação lexical e de manipulação criativa de unidades linguísticas. Os alunos deixam de se limitar à recuperação de palavras isoladas e passam a reorganizar elementos lexicais conhecidos para criar novas formas com significado no contexto da atividade. Este tipo de produção sugere uma utilização mais flexível dos recursos linguísticos disponíveis, na qual o vocabulário deixa de ser apenas reproduzido para passar a ser manipulado e reorganizado em função de intenções comunicativas e criativas. Embora estas produções ocorram num contexto fortemente apoiado, revelam uma apropriação progressiva da língua enquanto sistema passível de exploração e experimentação. Como refere o supervisor, "a linguagem dá forma à fantasia e a fantasia dá sentido à linguagem" (cf. Avaliação 1 do supervisor, 28/11/2025), sublinhando a relação recíproca entre expressão linguística e imaginação na produção dos alunos, como se pode observar na Ilustração 5.

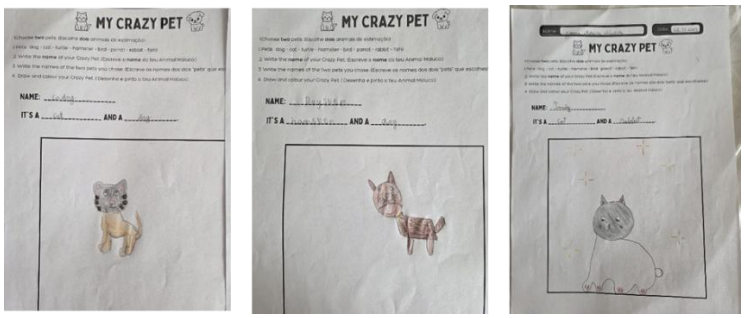


Ilustração 5

Globalmente, esta sequência evidencia uma progressão clara nas competências linguísticas dos alunos, desde o reconhecimento lexical até à compreensão em contexto, passando pela utilização estruturada de padrões frásicos e culminando em formas iniciais de recombinação lexical. Embora estas produções permaneçam fortemente apoiadas pelos recursos e modelos disponibilizados, revelam já sinais de flexibilidade no uso da língua e de capacidade para utilizar o vocabulário em contextos novos. Neste sentido, os resultados sugerem tanto a aquisição de novo léxico relacionado com os animais de estimação, como também o desenvolvimento de estratégias de utilização da língua que apontam para formas progressivamente mais autónomas e criativas de comunicação.

b) Dimensão Socioemocional

Embora esta aula não tenha sido desenhada com o propósito explícito de trabalhar competências estruturadas da inteligência emocional ou os domínios definidos no modelo CASEL, tal como discutidos no enquadramento teórico, é possível identificar a emergência de aprendizagens socioemocionais de natureza mais implícita, associadas sobretudo à forma como os alunos se envolveram com a mediação animal e com as tarefas propostas. Um primeiro aspeto prende-se com a forma como a narrativa construída em torno das personagens animais e da mascote Max funcionou como elemento de aproximação afetiva ao conteúdo. Esta dinâmica pode ser interpretada à luz do conceito de mediação animal simbólica desenvolvido no enquadramento teórico. Embora os animais não estivessem fisicamente presentes, as personagens e a mascote funcionaram como mediadores da relação dos alunos com os conteúdos e com a própria língua inglesa. Neste sentido, os animais assumiram um papel que ultrapassa a dimensão temática, contribuindo para a construção de um contexto de aprendizagem mais significativo, acessível e emocionalmente seguro (IAHAIO, 2018; Verhoeven et al., 2023).

A introdução das personagens e a continuidade narrativa contribuíram para um envolvimento mais imediato, reduzindo barreiras iniciais de participação e favorecendo uma relação mais disponível com a língua. Neste sentido, a mediação animal funcionou como um elemento de segurança, criando um contexto no qual o erro se tornou menos visível e a tentativa mais natural, uma vez que deslocou o foco da avaliação direta para a interação com a tarefa. Esta dinâmica parece confirmar a importância de criar contextos de aprendizagem significativos e próximos da experiência das crianças. Como defende Cameron (2001), a aprendizagem em idades precoces beneficia de ambientes familiares e reconhecíveis, capazes de sustentar a atenção e favorecer uma participação mais confiante nas atividades propostas. Em articulação com este aspeto, observa-se que a presença de personagens e a estrutura narrativa contribuíram para atenuar a exposição associada à produção oral e escrita. Como referem Copland, Garton e Burns (2014), a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser acompanhada por sentimentos de insegurança e receio de errar, sobretudo quando os alunos antecipam uma avaliação imediata por parte dos pares ou do professor. Neste caso, a mediação simbólica proporcionada pelas personagens e pelo enquadramento ficcional ajudou a deslocar o foco da avaliação direta para a tarefa, permitindo uma participação mais desinibida e progressiva. Verificou-se ainda um maior envolvimento dos alunos nas tarefas, particularmente nos momentos de exploração criativa. A possibilidade de imaginar combinações entre animais e de atribuir identidade própria às suas produções promoveu formas de expressão mais pessoais, nas quais a escolha deixou de ser apenas reprodutiva para passar a incluir decisões individuais. Este tipo de participação evidencia não só criatividade, mas também iniciativa e disponibilidade para experimentar, aspetos associados a uma participação ativa e comprometida na aprendizagem.

É precisamente neste ponto que as observações em sala de aula revelam a dimensão mais expressiva deste processo. Como regista o supervisor, "Risos espontâneos quando um cão se mistura com um porquinho-da-índia e surge um nome inventado, meio estranho, meio fantástico. Aqui há criatividade e linguagem a nascer ao mesmo tempo" (cf. Avaliação 1 do orientador, 28/11/2025). Este excerto traduz a forma como a atividade gerou reações de humor partilhado e de reconhecimento mútuo das produções, contribuindo para uma atmosfera relacional mais leve, na qual a experimentação linguística não foi associada ao erro, mas a descoberta e criação. A dinâmica de sala de

aula foi marcada por um clima globalmente positivo, onde a curiosidade, o humor e a liberdade de experimentação coexistiram com a estrutura linguística apresentada. De acordo com Gay et al. (2022), as emoções desempenham um papel determinante na forma como os alunos se posicionam perante a aprendizagem de uma língua estrangeira, influenciando a disposição para arriscar e persistir nas tarefas. Neste caso, a dimensão emocional não surge como adicional, mas como um fator que sustenta a participação e facilita a aprendizagem linguística.

Em síntese, apesar de a intervenção não ter como objetivo explícito o desenvolvimento de competências socioemocionais, a organização pedagógica, a mediação animal e o caráter criativo das tarefas criaram condições favoráveis a um ambiente emocionalmente estável e aberto à experimentação, no qual os alunos puderam explorar a língua com menor receio de errar e maior liberdade expressiva. Foi possível observar, assim, uma "aula harmoniosa, em que todos encontram uma porta de entrada. E onde aprender inglês se parece muito com brincar e comunicar com sentido" (cf. Avaliação 1 do supervisor, 28/11/2025). Estas observações sugerem que, desde a primeira sessão, a mediação animal simbólica contribuiu para criar condições favoráveis ao envolvimento e à participação dos alunos, estabelecendo bases importantes para o desenvolvimento das aprendizagens linguísticas e socioemocionais aprofundadas nas aulas subsequentes.

3) Perceções dos alunos

A recolha de perceções dos alunos foi realizada através de uma atividade de reflexão simples "Two stars, One wish", na qual os alunos foram convidados a responder a diferentes questões abertas, como "Something I like about my crazy pet", "Something I learned today", "One thing I want to learn next lesson about pets" e "How did I feel today?", podendo responder em português. A estratégia de autorregulação encontra suporte no estudo de Webb e Jones (2009), que identifica o "Two stars and a wish" como um artefacto mediador eficaz para o feedback construtivo. A estratégia de reflexão e autoavaliação encontra suporte no estudo de Webb e Jones (2009), que identifica o "Two Stars and a Wish" como um artefacto mediador eficaz para o feedback construtivo. Segundo as autoras, esta ferramenta permite focar a atenção na aprendizagem de forma simples e flexível, facilitando a interação entre o professor e o aluno sem a pressão de juízos classificativos. Para além da sua função de avaliação, este tipo de instrumento assume particular relevância em contextos de investigação-ação, na medida em que permite recolher informação sobre as perceções dos alunos e utilizar essa informação para ajustar e planificar atividades futuras.

As respostas dos alunos revelam, desde logo, uma perceção positiva da aula, associada sobretudo ao envolvimento nas tarefas. Quando convidados a referir o que mais gostaram, a maioria destacou elementos concretos das suas criações, como "as orelhas", "as asas do bird" ou "a cabeça do gato". Estas respostas demonstram a valorização das atividades realizadas e o envolvimento dos alunos no trabalho desenvolvido. Por outro lado, exemplos como "as asas do bird" (Ilustração 6), evidenciam já um uso emergente da língua inglesa, ainda que combinado com o português, revelando um processo de construção linguística em desenvolvimento, característico de uma interlíngua em formação (Selinker, 1972) e de práticas de *translanguaging*, nas quais a criança recorre de forma flexível aos diferentes recursos do seu repertório linguístico para construir significado (Vallejo, 2018). Esta ocorrência pode ainda ser compreendida à luz da perspetiva da transferência linguística e do desenvolvimento

bilingue defendida por Cummins (2007), segundo a qual os alunos recorrem aos conhecimentos adquiridos numa língua para apoiar o desenvolvimento de competências noutra.

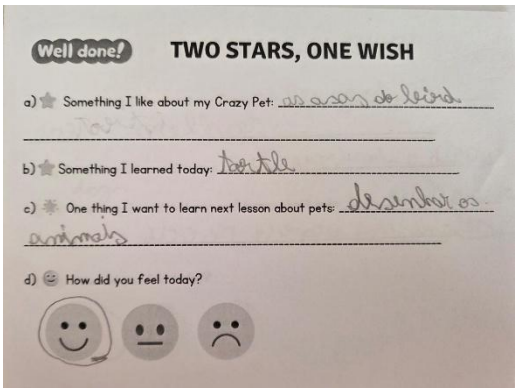


Ilustração 6

O envolvimento dos alunos com as produções realizadas reflete-se também na forma como identificam aquilo que aprenderam. As respostas incidem de forma muito clara no vocabulário trabalhado, surgindo exemplos como "dog", "cat", "bird", "parrot" ou "eu aprendi hoje foi o dog". Este padrão sugere que os alunos conseguem reconhecer as aprendizagens realizadas, ainda que num nível inicial, mostrando uma consciência emergente do seu próprio processo de aprendizagem. Para além da simples nomeação, formulações como "aprendi a dizer" ou "aprendi a falar fish" mostram que os alunos começam a associar a aprendizagem à utilização da língua, revelando uma perceção inicial de progresso. Até as respostas mais gerais, como "os nomes dos animais" ou "inglês", indicam que identificaram o foco da aula e o tipo de conhecimento desenvolvido.

Relativamente ao que gostariam de aprender nas aulas seguintes, registou-se um interesse por aspetos que ultrapassam o vocabulário trabalhado. Para além de referências à aprendizagem de novos nomes de animais ("aprender mais animais" ou "dizer arara em inglês"), surgem respostas relacionadas com questões como "onde eles moram", "os hábitos deles", "o que eles fazem" e "onde o rabbit mora"(Ilustração 7). Estas respostas sugerem que os alunos começam a ir mais longe do que a simples identificação dos animais, demonstrando curiosidade acerca das suas características e modos de vida. Para além de evidenciarem interesse pelo tema, estas respostas sugerem uma participação ativa no processo de aprendizagem, na medida em que os alunos não se limitam a avaliar o que foi realizado, mas começam também a antecipar novos conhecimentos e a formular expectativas relativamente às aprendizagens futuras. Este interesse foi particularmente relevante para o desenvolvimento do projeto, uma vez que contribuiu para a planificação das aulas seguintes.

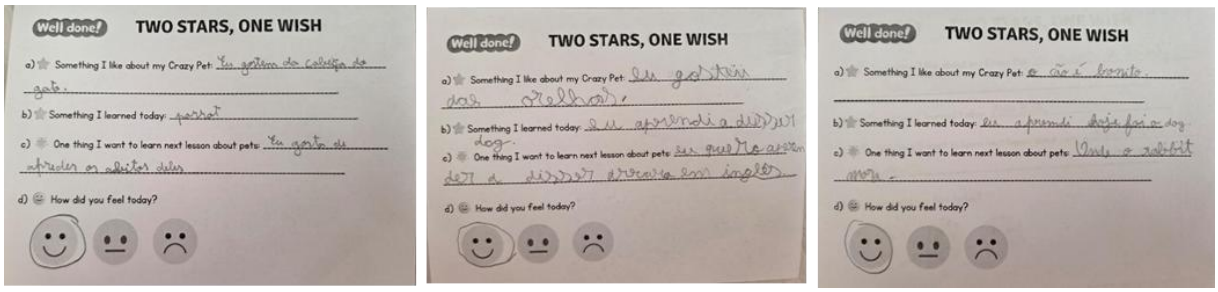


Ilustração 7

As questões relacionadas com os hábitos dos animais, os seus *habitats* ou os cuidados de que necessitam serviram de ponto de partida para a abordagem de temas como a adoção responsável, os animais sem abrigo e o papel dos animais na família. As perceções dos alunos funcionaram, assim, não só como um indicador da receção da aula, mas também como uma fonte de informação relevante para a definição de aprendizagens futuras. Por fim, no *emotional check-in*, a maioria dos alunos assinalou a cara sorridente, enquanto apenas um optou pela opção intermédia. Embora este tipo de registo seja simples, sugere uma perceção global positiva da aula, indicando que os alunos se sentiram confortáveis e envolvidos no processo de aprendizagem.

Em conjunto, estas evidências sugerem que os alunos participaram ativamente nas atividades, conseguiram identificar aprendizagens realizadas, expressar os aspetos que mais valorizaram e projetar novos interesses de aprendizagem. Para além de disponibilizar informação relevante sobre a receção da aula, as respostas recolhidas revelam um envolvimento positivo com o universo temático dos animais e com as propostas pedagógicas desenvolvidas. Ainda que se trate de indicadores iniciais, estes dados apontam para uma experiência de aprendizagem globalmente significativa, marcada pela curiosidade, pelo envolvimento e pela participação dos alunos.

AULA 2 – "I have got a pet" (09/01/26)

1) Estratégias e recursos pedagógicos utilizados

A sequência pedagógica iniciou-se com uma rotina estruturada de acolhimento mediada pela mascote Max e pela música "New Start!", contribuindo para a criação de um ambiente previsível e emocionalmente seguro. Esta opção encontra-se alinhada com o modelo CASEL (2020), que destaca a importância de contextos de aprendizagem capazes de desenvolver o bem-estar, a participação e a disponibilidade para aprender. O "guessing game" em formato de vídeo foi utilizado como estratégia inicial de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos relacionados com o vocabulário dos animais de estimação, funcionando como preparação para o trabalho estrutural subsequente. A estratégia consistiu na apresentação gradual da imagem, ou seja, o animal era mostrado apenas parcialmente, a professora-estagiária interrompia o vídeo antes da sua identificação completa e solicitava aos alunos que antecipassem qual seria o animal e o nomeassem oralmente. Em seguida, o vídeo era retomado para confirmação coletiva das hipóteses. O recurso à apresentação gradual das imagens, favoreceu a formulação de hipóteses num ambiente percecionado como seguro, estimulando a participação oral e reduzindo o receio de errar. Este momento inicial mostra como a mediação do universo animal, mesmo em formato digital e simbólico, capta de imediato a atenção das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e cria condições favoráveis ao seu envolvimento nas atividades. Os alunos produziram respostas orais espontâneas assentes na estrutura "It's a...", sugerindo que a recuperação dos conhecimentos prévios através de uma atividade lúdica contribuiu para a confiança necessária à introdução de novas estruturas linguísticas.

Num momento seguinte, a introdução da estrutura de posse foi realizada através do input auditivo e visual da canção "I Have a Pet". Este recurso permitiu criar um momento de reflexão metalinguística, durante o qual os alunos foram levados a identificar a expressão "I have..." na canção, servindo esta de base para a introdução contextualizada de "I have got", forma adotada no manual escolar. A combinação entre a linguagem, o ritmo, a imagem e o movimento contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem motivador e participativo. Esta observação encontra-se em consonância com Cameron (2001), que destaca o valor das canções e das atividades rítmicas no ensino precoce de línguas, e com Brewster et al. (2002), que sublinham o seu contributo para a participação dos alunos e para a criação de ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos. Seguidamente, foi desenvolvida a atividade "Stand up for your Pet", na qual cada aluno recebeu um cartão com um animal de estimação ("pet cards") distribuído de forma aleatória. A atividade consistia na emissão de comandos orais por parte da professora-estagiária, recorrendo à estrutura "Stand up if you have got a...", seguida do nome de um animal. Ao ouvirem o comando, os alunos verificavam o seu cartão e, caso tivessem a imagem do animal mencionado, levantavam-se das respetivas cadeiras; caso contrário, permaneciam sentados. Assente nos princípios do Total Physical Response (TPR), esta dinâmica permitiu articular o movimento corporal com a utilização da língua, favorecendo a associação entre as estruturas linguísticas e a ação. Segundo Putri et al. (2025), a aprendizagem tende a tornar-se mais significativa quando o vocabulário é acompanhado por uma resposta física, uma vez que os alunos deixam de processar a linguagem apenas de forma auditiva e passam a relacioná-la com uma experiência concreta. Neste caso, a estrutura "*have got a...*" foi associada ao ato de se levantar, criando uma ligação direta entre o significado da frase e a ação realizada. Para além de apoiar a compreensão e a consolidação das estruturas linguísticas

trabalhadas, esta dinâmica contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem ativo e motivador. O recurso ao movimento favoreceu o envolvimento dos alunos ao longo da atividade, constituindo uma estratégia particularmente adequada para captar a atenção das crianças e envolver a participação de toda a turma (Putri et al., 2025). Paralelamente, esta opção permitiu garantir a participação de todos os alunos, independentemente de possuírem ou não um animal de estimação na vida real, assegurando uma experiência inclusiva e partilhada. Os registos do diário de bordo mostram que os alunos receberam os cartões com entusiasmo, identificando-se facilmente com os animais atribuídos e participando ativamente nas interações propostas. Para além da prática linguística, a atividade contribuiu para a criação de um contexto de comunicação, no qual os alunos utilizaram a língua para partilhar informação associada às personagens que lhes tinham sido atribuídas. Esta dinâmica encontra-se alinhada com a perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978), que atribui um papel-chave à interação social na construção das aprendizagens. Simultaneamente, a utilização dos animais como mediadores simbólicos favoreceu a criação de um contexto próximo dos interesses dos alunos.

Após a apresentação inicial da estrutura "have got" em contexto de interação e movimento, tornou-se necessário sistematizar o seu funcionamento e alargar as possibilidades de utilização pelos alunos. Neste sentido, a consolidação da forma afirmativa da estrutura "have got" e a introdução dos pronomes pessoais (*I, he, she, they*), previstos no manual escolar, iniciaram-se com o apoio de uma apresentação em PowerPoint e da distribuição de uma folha de síntese. Este recurso permitiu que os alunos identificassem de forma mais explícita as alterações da estrutura em função do pronome utilizado, funcionando simultaneamente como um instrumento de consulta durante as atividades subsequentes e apoiando a gestão da carga cognitiva associada à produção linguística. O conteúdo gramatical foi posteriormente reforçado através da atividade *Dice Sentences* (Ilustração 8), organizada em torno de dois dados manipuláveis: um contendo os pronomes pessoais e outro os animais de estimação, ambos acompanhados por representações visuais. Embora a planificação inicial previsse o sorteio individual de apenas alguns alunos, a dinâmica foi adaptada na prática para um formato de trabalho em pares, de acordo com a disposição dos lugares na sala. Assim, um aluno lançava o dado dos pronomes e o outro o dos animais, formulando conjuntamente frases em voz alta, como "She has got a rabbit", o que permitiu envolver toda a turma na atividade. Esta adaptação da planificação inicial para uma dinâmica de produção oral cooperativa fomentou o apoio mútuo entre os pares (*peer scaffolding*), entendido como uma forma de assistência que permite aos alunos alcançar objetivos de aprendizagem que dificilmente conseguiriam atingir de forma totalmente autónoma (Yawiloeng, 2021). Esta autora destaca que os alunos em níveis iniciais de aprendizagem dependem frequentemente de formas de apoio procedimental, que incluem orientações, sugestões e a divisão das tarefas em etapas mais simples, facilitando a resolução de problemas em língua estrangeira (Yawiloeng, 2021). A mecânica dos dados funcionou precisamente como uma estrutura de apoio deste tipo. Ao dividirem os papéis (um responsável pelo pronome e outro pelo animal) os alunos não tiveram de enfrentar isoladamente a complexidade da estrutura "have got". Pelo contrário, apoiaram-se mutuamente nas diferentes etapas da atividade para formular corretamente as frases em voz alta, beneficiando de um contexto de aprendizagem colaborativo e progressivamente mais autónomo. O caráter lúdico da proposta resultou em elevados níveis de participação e proporcionou múltiplas oportunidades de prática oral num ambiente descontraído. De acordo com o diário de bordo, os alunos mostraram-se particularmente motivados durante esta

atividade, demonstrando entusiasmo perante o desafio de construir frases diferentes e revelando uma confiança crescente na utilização da estrutura trabalhada. A utilização do jogo com uma estratégia pedagógica encontra suporte na literatura sobre o ensino de línguas a crianças, que destaca o seu potencial para aumentar a participação, a motivação e a utilização significativa da língua (Cameron, 2001). De igual modo, Ellis (2005) sublinha a importância de proporcionar oportunidades frequentes de utilização da língua em contextos que privilegiem a construção de significado em detrimento da simples repetição mecânica de estruturas.

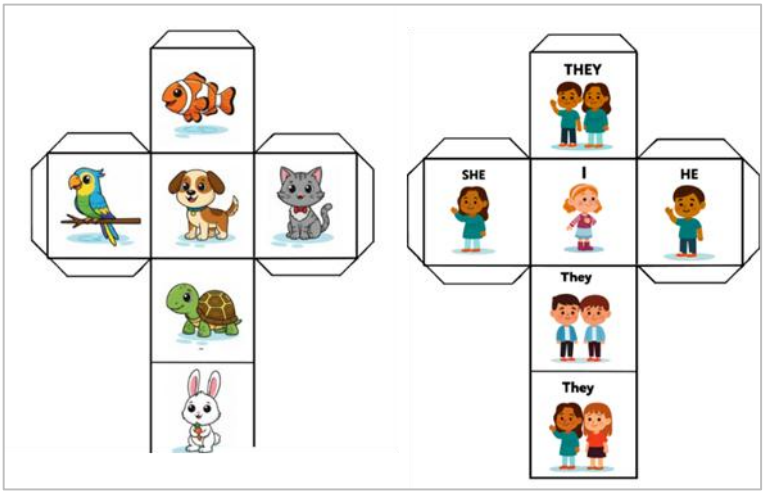


Ilustração 8

Numa fase posterior, foram introduzidas as formas negativas (*haven't got / hasn't got*) através de uma apresentação em PowerPoint, articulada com a realização do exercício 2 do *Activity Book* (p. 30), disponibilizado em fotocópia aos alunos que não possuíam o manual. Nesta tarefa, os alunos percorreram um labirinto visual para associar diferentes celebridades aos animais que possuíam ou não possuíam, formulando as respetivas frases afirmativas e negativas. Para o aluno com NAS foi preparada uma versão adaptada em formato de escolha múltipla. A aula terminou com um momento de reflexão de natureza socioemocional focado no cuidado responsável dos animais de estimação, estabelecendo uma ligação entre a aprendizagem da língua e a sensibilização para atitudes de responsabilidade e de cuidado. Inicialmente, os alunos foram convidados a partilhar, recorrendo ao português e ao inglês, as rotinas de cuidado que mantinham com os seus próprios animais ou as ações que realizariam caso tivessem um animal de estimação. Para apoiar esta produção oral, foi projetado no quadro um diapositivo de suporte visual Ilustração 9, que apresentava exemplos baseados na estrutura gramatical "have got" e no vocabulário trabalhado na unidade, como "I have got a dog. I walk my dog" ou "I have got a cat. I feed my cat".



Ilustração 9

A utilização deste recurso assentou na associação direta entre verbos de ação e pictogramas ou *emojis* específicos (como uma trela para *walk*, uma bacia de água para *wash* ou uma escova para *brush*), permitindo inferir o significado sem recorrer à tradução literal. Simultaneamente, o diapositivo funcionou como modelo para a construção dos enunciados dos alunos, que puderam formular as suas próprias frases com crescente autonomia, beneficiando do apoio da docente sempre que era necessário transformar ideias mais complexas em estruturas linguísticas simples. Posteriormente, a consolidação escrita das aprendizagens foi realizada através do preenchimento de um livreto pedagógico individual intitulado "Caring for Our Pets! Be a Responsible Pet Owner!", cujas páginas se encontram ilustradas na Ilustração 10.

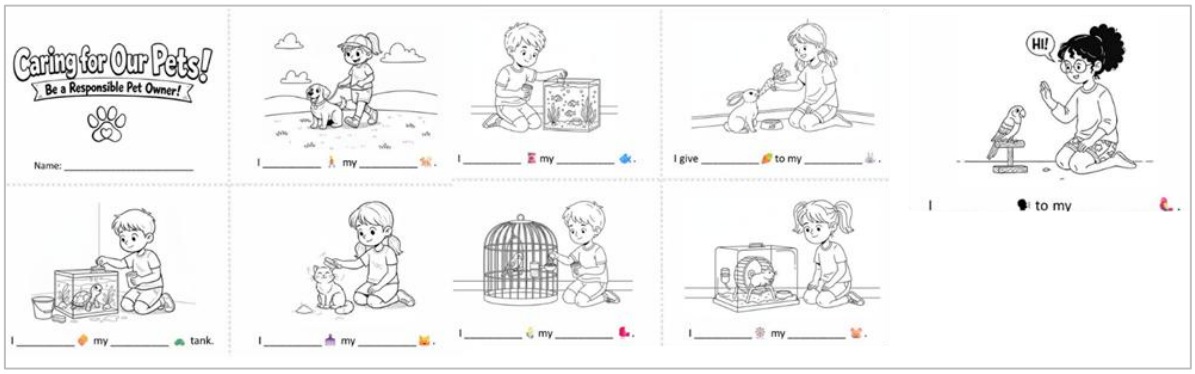


Ilustração 10

Este recurso foi utilizado para facilitar o trabalho autónomo dos alunos, tirando partido de uma forte componente multimodal. Cada página do livreto apresentava cenários visuais de crianças a cuidar de diferentes animais (como passear um cão, limpar o aquário de uma tartaruga, alimentar peixes ou dar uma cenoura a um coelho) acompanhados estruturas frásicas incompletas que os alunos deviam completar. A inclusão de pequenos *emojis* intercalados no texto funcionou como um apoio visual imediato, facilitando a identificação dos verbos e substantivos em falta. Ao longo desta atividade, o foco deslocou-se progressivamente da identificação dos animais para a reflexão sobre os cuidados necessários ao seu bem-estar. A introdução de vocabulário relacionado com a alimentação, a higiene, o exercício e a proteção permitiu alargar o trabalho linguístico desenvolvido até então, articulando-o com conteúdos de natureza socioemocional. Os registos do diário de bordo indicam que os alunos participaram ativamente na identificação de comportamentos adequados ao cuidado dos animais, partilhando experiências pessoais e demonstrando preocupação com o seu bem-estar. Neste momento, os animais deixaram de constituir apenas um tema lexical para se assumirem como um ponto de partida para a reflexão sobre a responsabilidade, o cuidado e o respeito pelos outros. Esta abordagem encontra-se alinhada com os princípios da Aprendizagem Socioemocional propostos pelo CASEL (2020), particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência social e da tomada de decisão responsável. Paralelamente, Goleman (1995) destaca que a empatia e a compreensão das necessidades dos outros constituem dimensões fundamentais do desenvolvimento emocional e podem ser desenvolvidas através de experiências concretas e reais. A aula culminou com um momento de reflexão coletiva sobre as necessidades dos animais de estimação e sobre as responsabilidades associadas ao seu cuidado. Esta discussão permitiu consolidar simultaneamente os conteúdos linguísticos e os objetivos socioemocionais da

sessão, incentivando os alunos a reconhecer que os animais de estimação dependem da ação humana para satisfazer necessidades básicas relacionadas com alimentação, segurança, saúde e afeto. Os registos do diário de bordo mostram que os alunos participaram de forma reflexiva neste momento, demonstrando capacidade para identificar os comportamentos responsáveis e reconhecer a importância do cuidado animal. Esta observação encontra-se em consonância com a perspetiva de Mayer e Salovey (1997), segundo a qual a compreensão das emoções e das necessidades dos outros constitui uma dimensão essencial da inteligência emocional. Simultaneamente, contribui para criar oportunidades de aprendizagem que articulam o conhecimento, os valores e as atitudes, contribuindo para uma visão mais integrada do desenvolvimento infantil. A sessão terminou com a rotina pedagógica *Max Says*, um momento ritualizado destinado a reforçar o sentido de comunidade e a valorizar a participação da turma. Nesta fase final, conforme é ilustrado na Ilustração 11 foi projetada no quadro uma mensagem afetuosa da mascote da turma, o guaxinim Max: "I have got new friends: your pets. Goodbye!".



Ilustração 11

A leitura desta mensagem em voz alta por um aluno permitiu uma última utilização contextualizada da estrutura *have got* num contexto autêntico de comunicação e constituiu um fecho positivo da sessão, celebrando o envolvimento e a partilha de todo o grupo. De forma global, as estratégias e os recursos utilizados ao longo da aula revelaram-se coerentes com os objetivos da aula, combinando as atividades musicais, os jogos, a interação oral e os momentos de reflexão. A utilização do universo animal como elemento mediador permitiu criar contextos de aprendizagem motivadores e próximos dos interesses dos alunos, favorecendo a sua participação e reforçando a articulação entre o desenvolvimento linguístico e socioemocional.

2) Análise das produções dos alunos

a) Dimensão Linguística

De uma forma geral, o desenvolvimento linguístico observado ao longo da aula evidenciou uma progressão gradual, permitindo aos alunos passar da utilização isolada de vocabulário para a construção de frases cada vez mais estruturadas e funcionais. Esta evolução manifestou-se inicialmente no plano gramatical, através da compreensão da diferença entre as formas utilizadas no inglês britânico (*British English*) e no inglês americano (*American English*) no uso da estrutura "have got". Paralelamente, a turma consolidou a utilização das formas afirmativas "have got" e "has got" em articulação com os pronomes pessoais trabalhados (I, he, she e they), o que se refletiu em produções

orais como "I have got a dog" ou "She has got a rabbit" durante a atividade Dice Sentences. Para além de favorecer a prática oral, esta atividade permitiu observar a capacidade dos alunos para aplicar os conteúdos trabalhados em contextos distintos, revelando níveis crescentes de autonomia na utilização da língua. Esta aprendizagem foi posteriormente alargada às formas negativas "haven't got" e "hasn't got", presentes em enunciados produzidos pelos alunos, como "He hasn't got a cat" ou "They haven't got a fish", no âmbito do exercício de escrita realizado no Activity Book. A este trabalho gramatical associou-se a introdução de vocabulário relacionado com o cuidado responsável dos animais. Mas, apesar de a interação oral e da consolidação das estruturas trabalhadas terem assumido um papel importante ao longo da sessão, a principal evidência das aprendizagens realizadas encontra-se no preenchimento do *booklet* "Caring for Our Pets – Be a Responsible Pet Owner!"

Por constituir o principal registo escrito produzido individualmente pelos alunos nesta aula, o "booklet" assume particular relevância para a análise das produções. Aqui, observa-se que os alunos completaram os espaços em branco, associando corretamente os verbos de ação às imagens apresentadas e identificando os respetivos animais. As produções evidenciam a consolidação de verbos de ação como *walk, clean, brush, feed, give, play* e *speak*, bem como a sua utilização em frases completas, como "I walk my dog", "I clean my turtle tank", "I brush my cat", "I feed my fish", "I give carrots to my rabbit", "I feed my bird", "I play with my hamster" e "I speak with my parrot". Estes resultados sugerem que os alunos começaram a integrar o vocabulário trabalhado em estruturas escritas simples, articulando as ações, os animais e os contextos de utilização da língua de forma cada vez mais autónoma. O preenchimento destas frases revelou também importantes fenómenos de monitorização sintática ativa, que nasceram de uma dinâmica de resolução de problemas em sala de aula, provando que a turma não se limitou a uma cópia mecânica. No segmento dedicado ao *hamster*, por exemplo, devido a uma omissão involuntária da preposição "with" na impressão original do documento, gerou-se um momento de estudo partilhado. Através do diálogo, os alunos compreenderam que a palavra "with" correspondia a uma preposição que indica companhia ("com") e que a sua presença era fundamental para dar sentido à frase. Como resultado desta descoberta, os estudantes realizaram uma correção em tempo real no papel, inserindo autonomamente a palavra acima da linha de preenchimento. Este comportamento reflete um pragmatismo atento na estrutura do inglês, mostrando que a ligação entre a ação de cuidar e o animal foi bem interiorizada através das interações realizadas. Esta compreensão refletiu-se de forma imediata na página seguinte, dedicada ao papagaio. Ao depararem-se com a frase impressa "I (speak) to my (parrot)", os próprios alunos deduziram, por analogia com o caso do *hamster,* que também deveria surgir a preposição "with", justificando que, na prática, se "fala com" o animal. Esta intervenção espontânea deu origem a um momento de discussão linguística liderado pela docente, que aproveitou a situação para explicar as diferenças de uso entre *speak to* e *speak with* em diferentes variantes do inglês. O resultado desta reflexão ficou registado nos trabalhos produzidos pelos alunos, ilustrados na Ilustração 12.

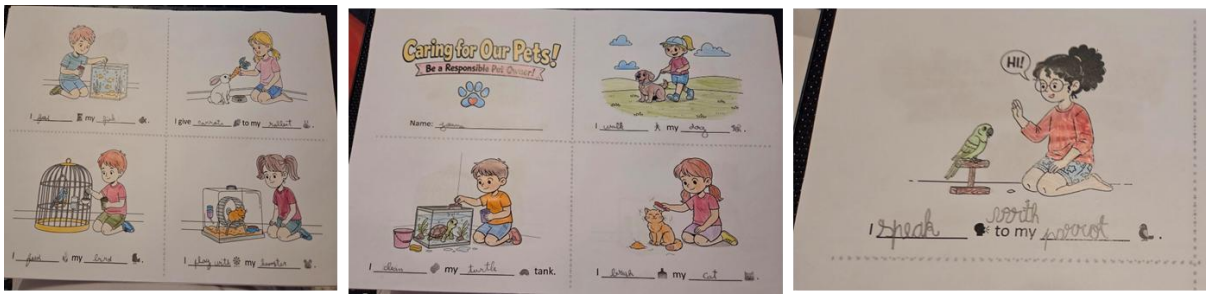


Ilustração 12

Deste modo, o "booklet" permitiu consolidar os principais objetivos linguísticos da aula. A utilização adequada dos verbos de ação e dos respetivos nomes de animais, aliada às reformulações introduzidas pelos próprios alunos, sugere que estes foram além da simples memorização de vocabulário isolado. As produções escritas revelam uma compreensão progressiva da organização das frases em inglês e da utilização da estrutura "*have got*", evidenciando a capacidade de aplicar, por escrito, os conhecimentos anteriormente trabalhados em contexto oral.

b) Dimensão Socioemocional

A dimensão socioemocional assumiu nesta aula uma presença mais explícita do que na sessão anterior, sobretudo através do tema do cuidado responsável dos animais. A análise da planificação mostra que a reflexão sobre o bem-estar animal não surge como um elemento acessório, mas como uma componente articulada com os objetivos linguísticos da atividade. Entre os objetivos definidos encontra-se, precisamente, a promoção de "empathy, responsibility, and respect for living beings" através do estudo de comportamentos associados ao cuidado animal (cf. Lesson Plan "I Have a Pet", Aula 2, p. 6). Neste contexto, os animais deixaram de constituir apenas um tema de aprendizagem linguística para assumirem um papel mais alargado na reflexão dos alunos. Ao serem associados a situações de cuidado, responsabilidade e bem-estar, passaram a funcionar como ponto de partida para a discussão de valores e comportamentos relacionados com a convivência e com o respeito pelos seres vivos. Esta perspetiva encontra-se alinhada com a literatura sobre a Educação Assistida por Animais e a mediação simbólica, que atribui aos animais um papel facilitador da participação, da construção de significado e do desenvolvimento de competências sociais e emocionais (IAHAIO, 2018; Verhoeven et al., 2023). De forma semelhante, a abordagem sociocultural de Vygotsky reconhece o papel dos signos e das representações simbólicas na construção do conhecimento e na atribuição de significado às experiências de aprendizagem (Ghassemzadeh, 2005). Embora as competências como a empatia, a consciência social ou a tomada de decisão responsável não possam ser observadas diretamente, os registos do diário de bordo e as interações desenvolvidas ao longo da sessão permitem identificar alguns indicadores relevantes. Estes manifestaram-se sobretudo na fase final da aula, quando os alunos foram convidados a verbalizar e a registar no *booklet* diferentes formas de cuidar dos animais, recorrendo frequentemente às suas próprias experiências. Os registos do diário de bordo mostram elevados níveis de participação, através de partilhas orais que incidem "sobretudo em exemplos simples, como 'brinco com ele' ou 'dou comida'" (cf. Diário de Bordo, Aula 2, 3.º ano, 9/01/2026). Embora linguisticamente simples, estas respostas revelam uma compreensão

inicial do cuidado animal assente em situações quotidianas observáveis. Um dos aspetos mais relevantes observados durante a aula relacionou-se com a capacidade dos alunos para reconhecer que os animais de companhia possuem necessidades próprias e dependem da ação humana para garantir o seu bem-estar. Ao longo das atividades e das discussões sobre a alimentação, a higiene, o exercício e a proteção, vários alunos demonstraram compreender que possuir um animal implica assumir responsabilidades e adotar comportamentos adequados ao seu cuidado. Esta observação sugere o desenvolvimento de dimensões associadas à consciência social, entendida pelo CASEL (2020) como a capacidade de reconhecer e considerar as necessidades e perspetivas dos outros.

Paralelamente, as atividades desenvolvidas criaram oportunidades de reflexão relacionadas com a empatia. Através da discussão de ações de cuidado dirigidas aos animais (como alimentar, escovar, demonstrar afeto ou manter limpo o espaço em que vivem) os alunos foram incentivados a considerar necessidades que ultrapassam os seus próprios interesses imediatos. Embora o foco da aula não incidisse diretamente sobre as emoções, esta atenção ao bem-estar dos animais aproxima-se das competências associadas à empatia descritas por Goleman (1995) e integradas nos modelos contemporâneos de Aprendizagem Socioemocional. A dimensão da tomada de decisão responsável esteve igualmente presente ao longo da sessão, particularmente na reflexão sobre os cuidados necessários para assegurar o bem-estar dos animais. Apesar de terem sido abordadas situações concretas e próximas da experiência das crianças, o trabalho desenvolvido permitiu reforçar a importância de comportamentos consistentes e responsáveis perante os seres vivos. Neste sentido, os alunos foram levados a considerar que o cuidado dos animais implica compromisso, atenção e responsabilidade continuada, e não apenas ações ocasionais. Esta reflexão contribuiu também para sensibilizar os alunos para algumas das consequências associadas à falta de cuidado ou à negligência, demonstrando uma compreensão inicial do impacto que as ações humanas podem ter na vida dos animais. É importante ainda destacar que a utilização dos animais enquanto mediadores simbólicos parece ter facilitado a abordagem de temas relacionados com responsabilidade e cuidado. A concentração da reflexão nas necessidades dos animais, permitiu que a análise ocorresse num contexto próximo dos interesses dos alunos e emocionalmente acessível, favorecendo o envolvimento e a participação. Esta característica encontra-se alinhada com as potencialidades frequentemente atribuídas à mediação animal, nomeadamente a sua capacidade para facilitar o envolvimento emocional e facilitar a abordagem aos valores e atitudes no contexto educativo.

Conjuntamente, os elementos recolhidos sugerem que a aula proporcionou oportunidades relevantes de reflexão em torno da responsabilidade, da empatia e da consciência social. Embora não permitam inferir alterações efetivas nestas dimensões, os dados indicam que foram criados contextos de participação e reflexão que favoreceram a articulação entre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem da língua inglesa.

3) Perceções dos alunos

Apesar de nesta aula não terem sido aplicados questionários ou outros instrumentos especificamente destinados à recolha das perceções dos alunos, os registos do diário de bordo permitem identificar alguns indicadores relevantes acerca da forma como as atividades foram recebidas e experienciadas pela turma. De forma geral, observou-se um elevado nível de envolvimento ao longo da sessão. Desde os momentos iniciais, a utilização da

música e dos recursos audiovisuais suscitou reações espontâneas, visíveis na imitação dos sons dos animais, no acompanhamento da canção e na interação com os conteúdos apresentados. O interesse demonstrado manteve-se nas atividades seguintes, particularmente durante a distribuição dos cartões dos animais e na dinâmica *Dice Sentences*, em que os alunos revelaram entusiasmo perante os desafios de produção oral e disponibilidade para comunicar em língua inglesa.

Os registos do diário de bordo sugerem igualmente que o tema dos animais funcionou como um importante elemento de aproximação às atividades propostas. Ao longo da aula, vários alunos procuraram relacionar os conteúdos trabalhados com experiências pessoais, partilhando informações sobre os seus próprios animais de estimação ou comentando situações associadas aos animais representados nas tarefas. Tais intervenções indicam que o tema abordado foi percecionado como próximo da realidade dos alunos, favorecendo a ligação entre as aprendizagens escolares e as suas experiências quotidianas. Esta interpretação encontra-se em consonância com a perspetiva de Summer e Böttger (2022), que defendem a importância de relacionar a aprendizagem da língua com contextos familiares e relevantes para as crianças. Os momentos dedicados à reflexão sobre o cuidado responsável dos animais suscitaram igualmente uma participação ativa. As intervenções realizadas durante a discussão final revelaram interesse pelos temas relacionados com alimentação, proteção e bem-estar animal, bem como disponibilidade para partilhar experiências e pontos de vista. Mais do que responder às questões colocadas pela docente, os alunos procuraram contribuir para a reflexão coletiva a partir das suas próprias vivências. Tal como refere Cameron (2001), a participação tende a intensificar-se quando as atividades se desenvolvem em torno de temas próximos dos interesses e experiências das crianças. Embora estes elementos não permitam formular conclusões generalizáveis acerca das perceções dos participantes, sugerem que a mediação animal simbólica contribuiu para criar um contexto de aprendizagem próximo dos interesses da turma, favorecendo o envolvimento, a expressão de experiências pessoais e a participação nas atividades propostas. Esta leitura é igualmente consistente com a literatura sobre mediação animal simbólica, que atribui aos animais um papel facilitador da participação, da construção de significado e do envolvimento emocional em contexto educativo (Verhoeven et al., 2023).

Resumidamente, os elementos recolhidos apontam para uma receção globalmente positiva das atividades desenvolvidas. O universo animal revelou-se um contexto particularmente favorável à participação dos alunos, apoiando simultaneamente a aprendizagem da língua inglesa e a reflexão sobre temas relacionados com o cuidado, a responsabilidade e o bem-estar dos seres vivos.

Aula 3 – "Helping Paws" (12/01/26)

1) Estratégias e recursos pedagógicos utilizados

A sessão começou com uma rotina previsível e com a presença da mascote Max, utilizada como elemento de continuidade e estabilidade ao longo da aula. Num tema potencialmente mais sensível, relacionado com o abandono e a adoção de animais, esta previsibilidade contribuiu para criar um ambiente emocionalmente seguro e favorável à participação dos alunos. Nesta aula, a mediação animal assumiu uma função relacional e de transição, preparando os alunos para as atividades que se seguiram. De seguida, os *flashcards* (Ilustração 13) foram utilizados para introduzir e clarificar o vocabulário-chave antes da visualização do vídeo. Esta etapa não consistiu apenas na apresentação de novas palavras. Através do trabalho pares e dos contrastes presentes no próprio conteúdo da campanha (*pet shop* vs. *animal shelter*; *purebred* vs. *mixed dog*; *big* vs. *small*), a turma começou a organizar significados e a estabelecer categorias, tornando a mensagem do vídeo mais acessível. Os registos do diário de bordo mostram que esta atividade "correu melhor do que inicialmente previsto" e que os alunos "conseguiram compreendê-los e utilizá-los com o apoio das imagens e do diálogo em grupo" (cf. Diário de Bordo, Aula 3, 3.º ano, 12/01/2026). Este registo sugere que o apoio visual (*scaffolding*) e a negociação de significados em grupo favoreceram a compreensão dos conteúdos linguísticos e a participação dos alunos, criando condições para uma integração eficaz dos diferentes recursos utilizados.



Ilustração 13

O vídeo de sensibilização "Adopt, Don't Shop" introduziu uma realidade social que ultrapassa os limites da sala de aula. A planificação previu este recurso como ponto de partida para a reflexão e como um contexto autêntico para a utilização da língua (cf. Lesson Plan *Helping Paws*, Aula 3). A utilização de materiais autênticos é frequentemente apontada na literatura como uma forma de aproximar a aprendizagem da língua de contextos reais de comunicação, permitindo que os alunos contatem com a linguagem associada a situações socialmente relevantes.

Rahmat e Maarof (2021) defendem que estes materiais potenciam o envolvimento dos alunos ao criarem uma ligação mais direta entre a sala de aula e o mundo real. A articulação entre a aprendizagem linguística e os temas próximos da realidade dos alunos aproxima-se igualmente da perspetiva de Summer e Böttger (2022), que defendem a importância de relacionar a aprendizagem da língua com contextos familiares e relevantes para as crianças.

A atividade seguinte, o questionário visual, ajudou a tornar esta relação mais clara, disponibilizando aos alunos uma forma acessível de responder. Tal como indicado na planificação, "young learners often lack the linguistic resources to articulate opinions or emotions through open-ended responses" e, por isso, o questionário permite "demonstrate understanding, emotional reactions and basic attitudes" (cf. Lesson Plan *Helping Paws*, p. 3). Os registos do diário de bordo confirmam este efeito: o questionário "foi bem compreendido" e os alunos conseguiram "exprimir opiniões e sentimentos de forma acessível" (cf. Diário de Bordo, Aula 3, 12/01/2026). Este resultado sugere que o recurso levou os alunos a tomar uma posição perante a situação apresentada, selecionando respostas e relacionando-as com a mensagem do vídeo. Desta forma, deixaram de assumir apenas o papel de observadores para passarem a intervir sobre o conteúdo apresentado, utilizando a língua para expressar opiniões, ainda que com forte apoio visual. Neste sentido, o questionário funciona não só como um instrumento de recolha de opiniões, mas também como prolongamento da interação iniciada com o material autêntico. Ao serem convidados a posicionar-se perante uma situação realista, os alunos utilizaram a língua para expressar compreensão, atitudes e preferências, ainda que através de respostas apoiadas visualmente. Tal como referem Rahmat e Maarof (2021), os materiais autênticos tendem a permitir obter respostas mais relevantes por parte dos alunos, uma vez que estes reconhecem propósito e significado nas tarefas propostas. A articulação entre o vídeo e o questionário permitiu, assim, transformar a observação de uma situação numa oportunidade de participação e de reflexão. Nesta fase, o tema dos animais assumiu um papel facilitador, porque veio conferir coerência ao trabalho desenvolvido e permitir que os alunos acompanhassem e interpretassem a situação com maior facilidade. A articulação entre o vídeo e o questionário constitui, assim, uma forma concreta de integrar a mediação animal nas atividades propostas, criando condições para que os alunos compreendessem, reagissem e expressassem ideias de acordo com as suas possibilidades linguísticas.

A leitura do *picturebook* "Can I Be Your Dog?", adaptado com linguagem mais simples e com apoio visual, deu continuidade ao tema trabalhado, permitindo que os alunos acompanhassem a história mesmo sem dominar todo o vocabulário (Ilustração 14). Esta opção encontra-se alinhada com Mourão (2016), que destaca o potencial dos *picturebooks* para apoiar a construção de significado através da articulação entre o texto e a imagem, permitindo que os alunos acompanhem a narrativa incluindo em situações nas quais os seus conhecimentos linguísticos ainda são limitados. Este apoio revelou-se fundamental para que conseguissem seguir o desenrolar da história e compreender o que estava a acontecer em cada momento. É precisamente esta acessibilidade que ajuda a explicar o tipo de participação observado, uma vez que, tal como assinalado no diário de bordo, "os alunos interagiram ativamente com o livro, colocando questões espontâneas sobre se alguém iria adotar o 'Arfy', comentando as suas ações ao longo da história e imitando os sons que a personagem fazia" (cf. Diário de Bordo, Aula 3, 3.º ano, 12/01/2026). Este conjunto de comportamentos mostra que os alunos acompanharam o desenrolar da história e reagiram ao que acontecia em cada momento. As perguntas revelam uma tentativa de antecipação, os comentários mostram acompanhamento

das decisões da personagem e a imitação de sons evidencia proximidade com a narrativa. A participação observada é consistente com a perspetiva de Cameron (2001), segundo a qual as narrativas constituem contextos privilegiados para a aprendizagem de línguas, estimulando a antecipação, a formulação de hipóteses e o envolvimento dos alunos com a história. Além disso, foi possível abordar um tema potencialmente mais sensível (a ausência de um lar e a necessidade de adoção) de forma acessível e envolvente. A história cria um distanciamento que facilita a abordagem do tema, ao mesmo tempo que mantém o interesse dos alunos, aspeto visível na forma como participaram ao longo da atividade. A apresentação de exemplos reais de animais para adoção alargou o foco da história ficcional para situações reconhecíveis fora da narrativa. A partir desse momento, os alunos deixaram de olhar apenas para o caso do Arfy e passaram a perceber que existem animais à sua volta em circunstâncias semelhantes, que também necessitam de cuidado. Este momento tornou mais evidente que a ajuda não fica reduzida ao plano da história. Pelo contrário, aproximou o tema da realidade e reforçou a ideia de que existem pequenas ações ao seu alcance.



Ilustração 14

A atividade "Helping Paws" corresponde ao momento em que os alunos são desafiados a transformar o percurso realizado ao longo da aula em respostas próprias. A partir dos exemplos apresentados e discutidos, selecionam ideias e recorrem a estruturas simples para formular enunciados sobre formas de ajudar os animais. As respostas produzidas pelos alunos evidenciam a capacidade de traduzir os conteúdos trabalhados em ações concretas, ainda que apoiadas em modelos. Desta forma, a língua é utilizada com um propósito claro, isto é, responder ao problema apresentado. O momento final com a mascote Max reforçou esta etapa através da recuperação de um elemento já familiar, funcionando como ponto de ancoragem para encerrar a aula. A presença da mascote não acrescentou novos conteúdos, mas recuperou as principais ideias trabalhadas ao longo da sessão num ambiente mais descontraído e próximo dos alunos.

2) Análise das produções dos alunos

a) Dimensão linguística

Ao nível linguístico, a aula evidencia um percurso progressivo, que começa com a introdução de vocabulário e evolui para a sua utilização em contextos dotados de sentido. Este processo não acontece num único momento,

mas vai sendo construído ao longo das diferentes atividades, permitindo aos alunos contactar com novas palavras, compreender o seu significado e utilizá-las gradualmente.

Num primeiro momento, o trabalho com os *flashcards* e o vídeo "Adopt, Don't Shop" permite introduzir e trabalhar vocabulário específico relacionado com a temática, como *pet shop*, *animal shelter*, *puppy mill*, *adopt*, *care*, *safety* e *love*. Para além da identificação destes termos, torna-se relevante o facto de os alunos estabelecerem relações entre conceitos, nomeadamente através de oposições como *adopt/shop*, *purebred/mixed dog* ou *big/small*. Este tipo de associação mostra que não utilizam palavras isoladas, mas começam a organizá-las em categorias e contrastes, contribuindo para uma compreensão mais estruturada do léxico. A leitura do *picturebook* introduz um segundo nível de trabalho linguístico, uma vez que ajuda a consolidar essas associações dentro de uma sequência narrativa coerente. Ao acompanhar a história com apoio das imagens, os alunos conseguiram ligar palavras a situações, perceber quem precisa de ajuda, o que está a acontecer e porquê. Este momento mostra que já conseguem seguir uma narrativa mesmo sem dominar toda a linguagem, utilizando pistas visuais e palavras conhecidas para construir sentido. Tal como refere Mourão (2016), a combinação entre o texto e a imagem nos *picturebooks* facilita a construção de significado e apoia a compreensão mesmo quando os conhecimentos linguísticos dos alunos ainda são limitados. Esta interpretação encontra-se igualmente alinhada com a perspetiva de Cameron (2001), segundo a qual as crianças recorrem frequentemente a pistas visuais, contextuais e narrativas para compreender mensagens antes de dominarem plenamente as estruturas linguísticas envolvidas. Por sua vez, Mayer (2021) defende que a articulação entre a informação verbal e a visual favorece a compreensão e a aprendizagem, reforçando o papel dos recursos multimodais na construção de conhecimento.

Por último, na atividade *Helping Paws*, observa-se a passagem para a produção, na qual o vocabulário e as ideias trabalhadas ao longo da aula são reorganizados pelos alunos em frases simples. Importa, no entanto, reconhecer que estas produções resultam da utilização de modelos previamente apresentados e discutidos com a turma, e não de uma produção totalmente independente. Entende-se que aspeto não enfraquece a atividade, pelo contrário, mostra que os alunos foram expostos a diferentes formas de construir frases e a estruturas básicas da língua, como "I can..." para expressar ações, ou "I am..." e "I respect..." para expressar atitudes e comportamentos, compreendendo progressivamente o seu significado e a sua função. As produções revelam igualmente escolhas por parte dos alunos relativamente às construções que conseguem utilizar com maior segurança. Os exemplos projetados funcionaram como ponto de partida, permitindo aos alunos apoiar-se nesses modelos para construir as suas respostas. A partir daí, foram encorajados a selecionar, adaptar e, quando necessário, reformular as ideias com o apoio da professora. Uma tendência clara é o recurso à estrutura "I can" + verbo, presente em exemplos como "I can help animals", "I can give water to animals", "I can adopt, don't shop" ou "I can save animals" (Ilustração 15). Este padrão evidencia que os alunos recorrem a uma forma estruturada que lhes permite organizar e expressar ações com clareza. Foram também utilizadas outras formas de expressão, nomeadamente em frases como "I respect animals" e "I protect animals", formas negativas como "I never hurt animals" e construções com complemento, como "give water to animals" ou "donate food to a shelter", que permitem acrescentar informação e tornar a mensagem mais específica (Ilustração 16). Estas variações sugerem que os alunos tiveram contato com diferentes formas de construir frases simples, apontando para a possibilidade de utilizar a língua de maneiras diversas, de acordo com aquilo que

pretendem expressar. Exemplos como "I can donate blankets to a shelter" ou "I can visit animals in a shelter", apresentados durante a aula, não surgem nas respostas finais, o que indica que, perante várias opções, os alunos tendem a selecionar aquelas que conseguem formular com maior segurança. Observa-se ainda que alguns alunos recorrem a outras formas de expressão, como "We all love animals" (Ilustração 17), que não corresponde diretamente aos modelos trabalhados em aula. Neste caso, o aluno utiliza uma estrutura diferente para transmitir uma ideia mais geral, deixando de se centrar numa ação individual ("I can...") e passando a incluir um sujeito coletivo ("We all"). Este exemplo mostra que, dentro das opções disponíveis, houve também tentativas de comunicar de forma mais autónoma, recorrendo aos recursos linguísticos existentes para construir uma mensagem com sentido. Por outro lado, os desenhos incluídos nas "patas", como animais, corações ou pegadas, apesar de não constituírem linguagem verbal, acompanham e reforçam o significado das frases produzidas (Ilustração 18). Assim, o texto e a imagem revelam uma tentativa de comunicar de forma integrada, articulando diferentes recursos semióticos para transmitir uma mensagem.



Ilustrações 15,16,17 e 18

Este percurso sugere que os alunos começam a utilizar os recursos linguísticos disponíveis de forma progressivamente mais consciente, articulando vocabulário e estruturas simples para comunicar ideias e intenções. Embora estas produções permaneçam fortemente apoiadas por modelos, revelam uma apropriação inicial da língua enquanto meio de expressão ajustado às possibilidades do seu nível de proficiência. Neste sentido, observa-se a recuperação de vocabulário previamente trabalhado, assim como a sua integração em mensagens que refletem escolhas e intenções comunicativas dos próprios alunos.

b) Dimensão socioemocional

Nesta aula, o trabalho desenvolvido ultrapassa de forma evidente a aprendizagem linguística, colocando os alunos em contato com situações que exigem posicionamento, sensibilidade e reflexão. A temática da adoção, ao

introduzir a realidade dos animais sem lar, cria um contexto em que a língua é utilizada não só para nomear e descrever, mas também para compreender e reagir a uma situação concreta. Trata-se de uma intenção está presente desde a planificação, onde se define como objetivo desenvolver "empathy, responsibility and respectful attitudes toward animals" (cf. Lesson Plan Helping Paws, Aula 3, p. 7). É uma estratégia que acompanha a seleção das atividades desenvolvidas ao longo da sessão e encontra-se alinhada com os modelos de inteligência emocional e de aprendizagem socioemocional discutidos na fundamentação teórica. A valorização da empatia e do respeito pelos outros aproxima-se da perspetiva de Goleman (1995), que identifica a empatia como uma competência essencial para compreender as necessidades alheias e estabelecer relações positivas. De forma semelhante, o domínio da consciência social definido pelo CASEL (2020) inclui a capacidade de reconhecer diferentes perspetivas, demonstrar preocupação pelos outros e agir de forma respeitosa perante seres vivos e contextos diversos. Também Mayer e Salovey (1997) defendem que a compreensão das emoções e das experiências dos outros constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento emocional. A relevância destas dimensões torna-se mais evidente quando analisada à luz das produções dos alunos. A atividade "Helping Paws", que culminou na construção do poster coletivo "We Help Animals!", descrita na planificação como uma forma de "creating a collaborative visual reminder of the different ways the class can care for animals" (cf. Lesson Plan Helping Paws, Aula 3, p. 12), permite aprofundar a leitura socioemocional da aula e complementar os dados recolhidos através do questionário. Ao contrário deste, a tarefa permite maior liberdade de expressão, possibilitando observar de que forma os alunos traduzem as ideias trabalhadas em propostas concretas de ação.

De uma maneira geral, as respostas concentram-se em torno de alguns padrões recorrentes. Destacam-se expressões como "I can save animals", "I can help animals" e "I can help lost animals", que surgem com elevada frequência entre os alunos. Estas respostas sugerem uma compreensão global da problemática apresentada e uma tendência para perceber a ajuda aos animais de forma abrangente. Surgem igualmente respostas mais concretas, como "I can give water to animals" ou "I can donate food to a shelter", que apontam para o reconhecimento de necessidades básicas e imediatas. Este tipo de formulação revela que alguns alunos agem num nível mais próximo da ação concreta, relacionando diretamente a situação dos animais com comportamentos específicos. Tal tendência é consistente com as características do desenvolvimento socioemocional nesta faixa etária, na qual a consideração pelas necessidades dos outros tende a manifestar-se inicialmente através de situações concretas e observáveis antes de evoluir para formas mais abstratas de raciocínio moral e social. Outro conjunto de respostas evidencia uma dimensão mais normativa e valorativa, como "I never hurt animals", "I respect animals" ou "I am kind to animals". Estas produções assumem particular relevância porque mostram que os alunos não pensam apenas no que fazer, mas também nos comportamentos que consideram inadequados, integrando valores associados ao respeito e ao cuidado pelos seres vivos. Destaca-se ainda a presença de expressões como "I can adopt, not shop", que refletem uma apropriação direta da mensagem-chave da aula. Esta formulação sugere que alguns alunos compreenderam a adoção como uma alternativa à compra de animais, demonstrando uma leitura próxima da realidade social apresentada ao longo da sessão. Para além do conteúdo verbal, as produções incluem elementos visuais adicionais, como desenhos de animais, corações, pegadas e a inclusão do nome próprio (elementos representados nas

ilustrações anteriores). Num dos casos, um aluno escreveu uma mensagem mais personalizada ("We all love animals"), o que evidencia uma tentativa de generalização da ideia.

Estes elementos sugerem envolvimento pessoal com a tarefa e uma apropriação que vai além do que foi explicitamente solicitado. Como já referido, vários alunos registaram mais do que uma ação na mesma "pata", indicando que não encaram o cuidado como um comportamento isolado, mas como um conjunto de possibilidades complementares. Este aspeto é coerente com o que já se observava nos questionários, sugerindo que os alunos reconhecem diferentes formas de ajudar, ainda sem uma organização hierárquica claramente definida.

Perante o conjunto das produções analisadas, é possível identificar indícios iniciais relacionados com a consciência social. Mais do que reconhecer a situação dos animais, os alunos demonstram uma capacidade crescente para relacionar essa realidade com possíveis formas de atuação. No entanto, esta dimensão manifesta-se sobretudo ao nível da identificação de necessidades e da formulação de respostas, não sendo ainda possível inferir uma compreensão mais aprofundada nem a sua transferência para outros contextos. As produções sugerem igualmente que alguns alunos começam a atribuir um significado pessoal ao tema, não apenas pelo conteúdo das respostas, mas também pela forma como o expressam. A inclusão de mensagens próprias ou de elementos visuais adicionais indica que a atividade não foi simplesmente executada, mas reinterpretada pelos alunos. Embora não seja possível inferir o desenvolvimento efetivo da empatia a partir destas produções, tais indícios aproximam-se da conceção apresentada por Goleman (1995), entendida como a capacidade de reconhecer e considerar as necessidades dos outros. Neste caso, observa-se uma preocupação crescente com a situação dos animais e uma predisposição para refletir sobre formas de contribuir para o seu bem-estar.

No que diz respeito à ação, verifica-se que os alunos não se limitaram a reproduzir os exemplos apresentados pela docente, apropriando-se das ideias trabalhadas e reorganizando-as nas suas próprias produções. O facto de apresentarem diferentes formas de ajudar e, em alguns casos, de as combinarem sugere que começam a compreender o cuidado como uma realidade multifacetada, na qual também se reconhecem como participantes. Este aspeto pode ser interpretado como um indicador inicial de reflexão associada à tomada de decisão responsável, na medida em que os alunos são levados a considerar diferentes formas de agir perante uma situação e a relacionar essas ações com o bem-estar dos animais. Tal interpretação encontra-se alinhada com o CASEL (2020), que define esta competência como a capacidade de avaliar alternativas e selecionar ações que contribuam para o bem-estar próprio e dos outros. Embora num nível inicial e fortemente apoiado, as produções sugerem que os alunos começaram a refletir sobre diferentes possibilidades de intervenção perante um problema concreto.

Em síntese, as produções analisadas mostram que os alunos organizaram as ideias trabalhadas de forma própria, articulando diferentes possibilidades de ação e integrando-as nas respostas que constroem. Este movimento, ainda em fase inicial, sugere uma aproximação a formas mais ativas de pensar o problema, nas quais os alunos se posicionam não como participantes na atividade, mas também como potenciais agentes de mudança perante a realidade apresentada.

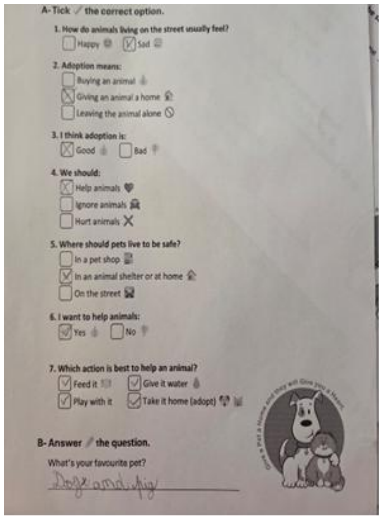
3) Perceções dos alunos

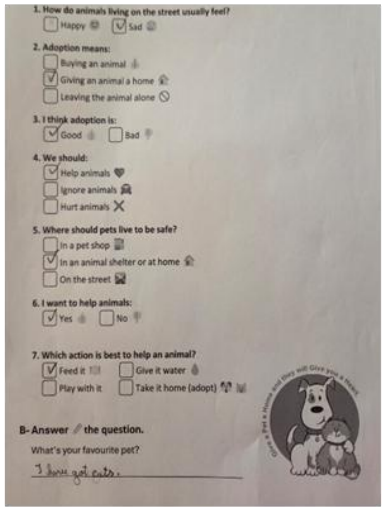
No seguimento das atividades desenvolvidas nesta aula, foi aplicado um questionário visual com o objetivo de compreender de que forma os alunos interpretaram a temática da adoção de animais e como reagiram às situações apresentadas. Este instrumento foi intencionalmente concebido com opções fechadas, apoiadas por imagens e *emojis*, de modo a facilitar a resposta por parte dos alunos, considerando o seu nível linguístico A1, e privilegiar a expressão de opiniões e perceções sem a exigência de produção escrita mais complexa. Importa referir que, embora a turma fosse constituída por 23 alunos, apenas foram considerados 17 questionários, o que corresponde a aproximadamente 73,9% da turma, uma vez que alguns alunos não estiveram presentes. Ainda assim, as respostas recolhidas revelam tendências bastante consistentes. Desde logo, na questão relativa ao estado emocional dos animais que vivem na rua, todos os alunos da amostra identificaram que estes se sentem "sad". Este resultado sugere que os alunos compreenderam a dimensão emocional da temática, reconhecendo o sofrimento associado a situações de abandono.

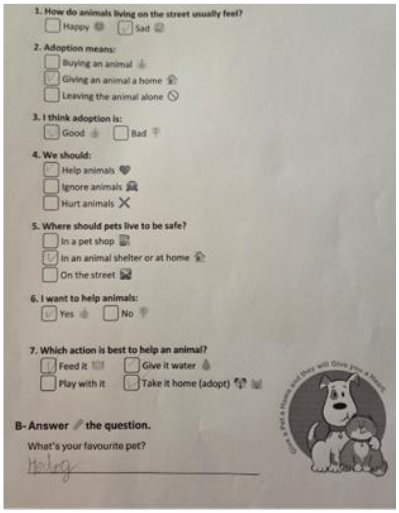
Da mesma forma, observou-se unanimidade na compreensão do conceito de adoção, sendo que todos associaram corretamente esta ação a "giving an animal a home" e a classificaram como "good". Este conjunto de respostas aponta para a compreensão dos conteúdos trabalhados e para uma valorização positiva da adoção enquanto forma de promover o bem-estar animal. Nas questões associadas aos comportamentos, manteve-se uma tendência semelhante. A grande maioria dos alunos (94,1%) respondeu afirmativamente à questão "I want to help animals". Este resultado sugere uma predisposição favorável para a ajuda e para o cuidado dos animais, indicando que os participantes compreenderam a problemática apresentada e também se identificaram com a mensagem central da aula. Para além disso, quase todos os alunos (94,1%), verificando-se apenas um caso de ausência de resposta, reconheceram que os animais devem viver "in an animal shelter ou at home". Este dado revela uma compreensão das condições consideradas adequadas ao bem-estar animal e sugere que os alunos conseguiram distinguir entre situações favoráveis e desfavoráveis à proteção dos animais. A pergunta "Which action is best to help an animal?" revelou um padrão diferente das anteriores, na medida em que as respostas deixaram de ser totalmente uniformes e passaram a apresentar maior diversidade. Enquanto nas questões anteriores se observava uma concordância quase total entre os alunos, aqui verificou-se uma distribuição das respostas por diferentes opções, com destaque para "feed it" e "take it home (adopt)", selecionadas por cerca de 41,2% dos alunos cada.

Paralelamente, cerca de 17,6% assinalaram todas as opções disponíveis e um aluno selecionou três das quatro opções apresentadas. Este padrão deve ser interpretado tendo em conta a natureza da pergunta e das alternativas disponibilizadas. Uma vez que todas correspondiam a ações positivas e adequadas, a seleção de múltiplas respostas não reflete necessariamente dificuldade na tomada de decisão, mas antes a perceção de que existem diferentes formas válidas de ajudar um animal. Deste modo, os alunos demonstraram reconhecer vários níveis de intervenção, desde as ações mais imediatas, como alimentar ou dar água, até ações mais abrangentes, como a adoção. Mais do que indicar indecisão, estas respostas sugerem que os participantes interiorizaram a ideia de que o cuidado com os animais pode assumir diferentes formas e que nenhuma delas é exclui necessariamente as restantes. Esta interpretação encontra-se em consonância com os objetivos da aula, que procuravam desenvolver uma visão abrangente do bem-estar animal e das diferentes possibilidades de intervenção.

Na última questão, "What's your favourite pet?", as respostas apresentaram maior diversidade, refletindo não só preferências individuais, mas também diferentes níveis de uso da língua. Verificou-se uma predominância de respostas associadas a "dog", presente isoladamente ou em combinação com outros animais, como "dog and cat" ou "dog and rabbit", representando cerca de 41,2% das respostas. Esta tendência poderá estar relacionada com a familiaridade dos alunos com este vocabulário e com o facto de o cão constituir um dos animais de estimação mais presentes no seu dia-a-dia. Surgiram igualmente respostas com "cat" e "My favourite pet is a cat" (17,6% da amostra), bem como respostas mais abrangentes, como "todos os animais", correspondentes a aproximadamente 11,8% dos participantes. Estas últimas são particularmente interessantes, uma vez que sugerem uma valorização global do tema trabalhado, sem distinção entre espécies específicas. Para além disso, observa-se um aspeto relevante do ponto de vista linguístico. Alguns alunos recorreram a vocabulário que não tinha sido diretamente abordado durante a aula, como no caso de "pig" (Ilustração 19). Esta ocorrência sugere uma tentativa de expansão do repertório lexical, indicando que os alunos não se limitaram aos itens trabalhados, mas recorreram a conhecimentos prévios para comunicar. Outras respostas demonstram igualmente processos interessantes de aprendizagem. Um aluno escreveu "I have got cats"(Ilustração 20), recorrendo uma estrutura gramatical trabalhada na aula anterior, o que sugere transferência de conhecimento para um novo contexto. De forma semelhante, a produção "hedog" (provavelmente uma tentativa de escrita de "hedgehog") demonstra uma utilização autónoma da língua, ainda que não totalmente correta, revelando um processo ativo de construção linguística (Ilustração 21).







Ilustrações 19,20 e 21

Em síntese, os dados recolhidos através do questionário sugerem que os alunos compreenderam a temática da aula, conseguiram identificar comportamentos considerados adequados para ajudar os animais, expressaram preferências pessoais e, em alguns casos, utilizaram recursos linguísticos para além daqueles diretamente trabalhados. Paralelamente, os resultados apontam para uma predisposição positiva relativamente ao cuidado e à proteção dos animais, reforçando a leitura de que a aula proporcionou oportunidades para a aplicação de competências associadas à consciência social, à responsabilidade e à reflexão sobre diferentes formas de intervenção. Embora estes dados devam ser interpretados com prudência, entendemos que contribuem para

sustentar a ideia de que a mediação animal simbólica favoreceu experiências de aprendizagem muito importantes tanto do ponto de vista linguístico como socioemocional.

Aula 4: "Pets and family" (16/01/26)

1) Estratégias e recursos pedagógicos utilizados

O desenho desta aula partiu da necessidade de trabalhar a temática "Family" prevista na mesma unidade do manual em que se inseria o tema dos animais de estimação. Em vez de abordar estes conteúdos de forma separada, procurou-se estabelecer uma ligação com o trabalho já desenvolvido nas sessões anteriores, criando continuidade entre as aprendizagens. Esta opção permitiu integrar o tema da família no projeto de mediação animal, evitando uma abordagem fragmentada dos conteúdos. Relacionando os animais com o conceito de família, foi possível aproximar a aprendizagem da realidade dos alunos, tornando-a mais acessível e facilmente reconhecível. A introdução da ideia de que os animais podem ser considerados membros da família permitiu trabalhar o léxico e as estruturas linguísticas num contexto próximo das vivências dos alunos, abrindo simultaneamente espaço para a expressão de experiências pessoais e para a reflexão sobre a relação estabelecida com os seus animais. A ligação foi construída ao longo da aula através da forma como os conteúdos foram apresentados, particularmente com recurso à personagem Max e à sua família. A apresentação em *PowerPoint* não se limitou à exposição de vocabulário, organizou os diferentes elementos numa sequência narrativa simples, acompanhada pelos alunos à medida que cada membro da família era introduzido. Desta forma, os novos conteúdos surgiram integrados num conjunto coerente e progressivo. Como referido no diário de bordo, "a aula criou um elo claro com a sessão anterior, em que os alunos tinham conhecido os amigos do Max. A transição para a descoberta da família do Max foi recebida com entusiasmo, tendo os alunos demonstrado curiosidade e envolvimento desde o início" (cf. Diário de Bordo, Aula 4, 3.º ano, 16/01/2026). Esta reação sugere que os alunos reconheceram o contexto apresentado e entraram na atividade com maior facilidade, o que favoreceu uma participação mais imediata.

A presença do Max assumiu, assim, um papel que ultrapassou a simples organização das tarefas, funcionando como uma referência estável que acompanhou os alunos ao longo das diferentes sessões e facilitou a introdução de novos conteúdos. Nesta caso, a família do Max não surgiu como um exemplo isolado, mas como parte de um universo já familiar para os alunos, tornando a aprendizagem mais acessível (Ilustração 22). Criou uma proximidade particularmente visível quando os alunos identificaram regularidades nos nomes das personagens. Tal como anotado no diário de bordo, "repararam no facto de os nomes (...) começarem todos pela letra M", o que originou "comentários espontâneos" e tentativas de antecipação (cf. Diário de Bordo, Aula 4, 3.º ano, 16/01/2026). Este comportamento demonstra que os alunos não se limitaram a observar a informação apresentada, procurando antes estabelecer relações, identificar padrões e formular hipóteses. Para além da curiosidade demonstrada, estas intervenções sugerem um envolvimento ativo com os conteúdos e uma participação que vai além da simples receção da informação. A presença do Max e da sua família assume, por isso, uma função estruturante ao longo da aula. Mais do que um suporte visual, constitui um fio condutor que permite organiza as diferentes atividades e capta a atenção

dos alunos. Ao acompanhar a sequência dos membros da família, os alunos seguem uma linha narrativa contínua, favorecendo a compreensão e a consolidação das aprendizagens (Ilustração 22).

A atividade de preenchimento da árvore genealógica do Max permitiu, por sua vez, reorganizar a informação anteriormente apresentada. Os alunos passaram da observação para a estruturação das relações familiares, identificando o lugar ocupado por cada elemento (Ilustração 23). O foco incidiu sobretudo na organização da informação e na consolidação do vocabulário trabalhado, funcionando esta tarefa como preparação para as atividades seguintes.

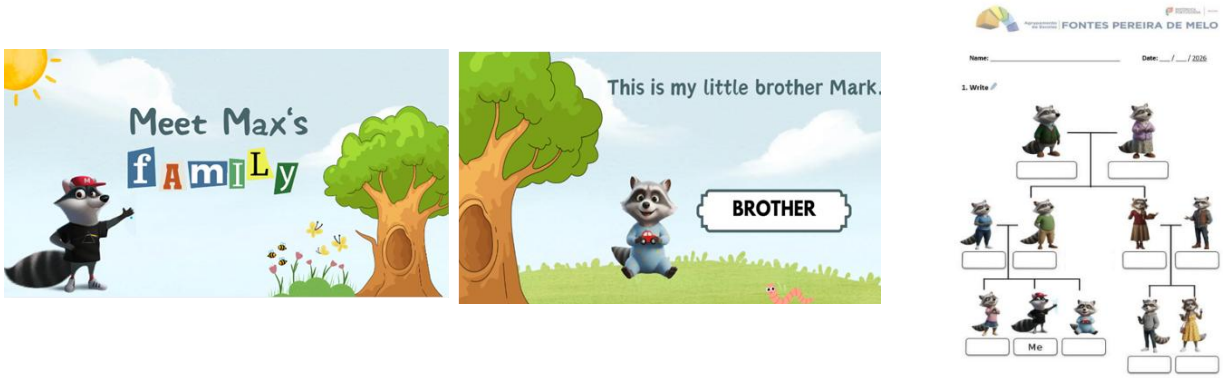


Ilustração 22 e 23

O jogo "Who is Missing?" (Ilustração 24) introduziu uma alteração na natureza das tarefas, desafiando os alunos a recuperar o vocabulário sem apoio visual direto. Como registado no diário de bordo, esta estratégia revelou-se eficaz, uma vez que "os alunos não tinham o vocabulário visível (...) e conseguiram identificar corretamente os membros da família" (cf. Diário de Bordo, Aula 4, 3.º ano, 16/01/2026). Este dado sugere que os conteúdos trabalhados tinham sido compreendidos e retidos. O modo como a atividade foi organizada, pedindo aos alunos que fechassem os olhos antes de identificarem o elemento em falta, "aumentou a expectativa e o envolvimento" (cf. Diário de Bordo, Aula 4, 3.º ano, 16/01/2026).



Ilustração 24

A introdução deste elemento de suspense contribuiu para manter a atenção da turma e para reforçar o interesse pela tarefa. Além disso, permitiu que todos os alunos participassem mentalmente na resolução do desafio, mesmo quando não eram chamados para responder oralmente. Desta forma, o jogo funcionou como uma ponte entre o reconhecimento e a utilização mais autónoma da língua, permitindo verificar até que ponto os alunos conseguiam aceder ao vocabulário sem apoio direto. Esta interpretação aproxima-se da perspetiva de Coutinho (2017), que destaca o papel dos jogos enquanto mediadores da aprendizagem linguística, favorecendo a utilização significativa da língua, a consolidação de conteúdos através da repetição contextualizada e a redução de bloqueios afetivos associados devido ao receio de errar. Paralelamente, estas atividades contribuem para fomentar a cooperação, o respeito pelas regras e a participação partilhada.

Depois, a atividade "Stop Sign" (Ilustração 25) baseou-se no treino da estrutura interrogativa "Have you got...?", introduzida através de exemplos relacionados com a família do Max e com animais já conhecidos dos alunos. Após a modelação realizada, os alunos responderam utilizando sinais visuais (verde para respostas afirmativas e vermelho para respostas negativas) acompanhados das expressões "Yes, I have" e "No, I haven't".

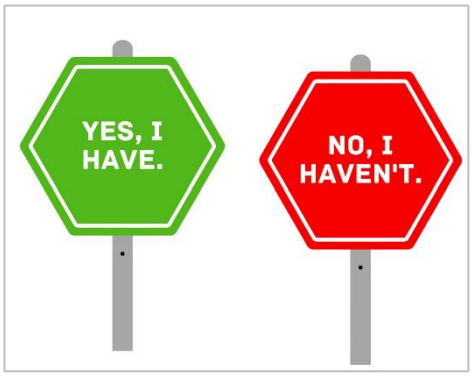


Ilustração 25

Tal como referido no diário de bordo, esta dinâmica "permitiu que todos os alunos participassem ativamente, garantindo respostas orais frequentes e um elevado nível de envolvimento" (cf. Diário de Bordo, Aula 4, 3.º ano, 16/01/2026). O recurso ao gesto físico alterou a forma como a participação ocorreu, permitindo respostas simultâneas e reduzindo os tempos de espera. A associação entre o movimento e a linguagem funcionou como apoio à produção oral, diminuindo a hesitação e favorecendo a participação de alunos habitualmente mais reservados. Ao mesmo tempo, a repetição frequente das estruturas contribuiu para aumentar a familiaridade com a construção interrogativa trabalhada.

A música "Pets are Family" introduziu um momento diferente na aula, afastando-se das tarefas mais estruturadas e focadas na prática controlada. A partir da audição, os alunos deixaram de estar apenas atentos aos exercícios de vocabulário e foram levados a refletir sobre uma ideia mais aberta e interpretativa, isto é, se os animais podem, ou não, ser considerados parte da família. A utilização de canções constitui uma estratégia amplamente

reconhecida no ensino precoce de línguas, uma vez que favorece a memorização de estruturas, a aquisição de vocabulário e a participação dos alunos através da combinação de linguagem, ritmo e repetição (Cameron, 2001). De forma semelhante, Brewster, Ellis e Girard (2002) sublinham que as atividades musicais contribuem para criar ambientes de aprendizagem positivos, reduzindo a inibição e aumentando o envolvimento dos alunos. Desta maneira, a canção funcionou não só como recurso linguístico, mas também como ponto de partida para a reflexão sobre o lugar dos animais nas relações familiares. O questionário que se seguiu deu forma a essa reflexão. Como referido nas notas sobre a aula, a atividade permitiu que os alunos "expressassem ideias e opiniões de forma simples e acessível" (cf. Diário de Bordo, Aula 4, 3.º ano, 16/01/2026). Neste momento, a língua deixou de servir apenas para identificar ou repetir informação, passando a constituir um meio para expressar posições pessoais. Este aspeto assume particular relevância porque levou os alunos a tomar decisões perante um tema próximo das suas vivências. Alguns consideraram que os animais fazem parte da família; outros assumiram uma posição diferente. Não existia uma resposta correta; o que alterou a natureza da tarefa. Em vez de verificar conhecimentos, o questionário passou a funcionar como um espaço de expressão de opiniões. O formato visual tornou essa participação acessível a todos os alunos, permitindo-lhes responder sem a exigência de construções linguísticas mais complexas. Neste momento da aula, o animal assume uma função distinta. Deixa de constituir apenas um tema para aprendizagem de vocabulário e transforma-se num elemento que convida os alunos a refletir, tomar posição e expressar ideias com significado pessoal. É neste sentido que a mediação animal se torna mais evidente, funcionando como ponto de partida para a construção de respostas próprias.

A atividade "My Family" surgiu na fase final da aula como momento de convergência das aprendizagens realizadas (Ilustração 26). Os alunos desenharam a sua família e os seus animais de estimação, produzindo simultaneamente uma frase baseada no modelo apresentado.

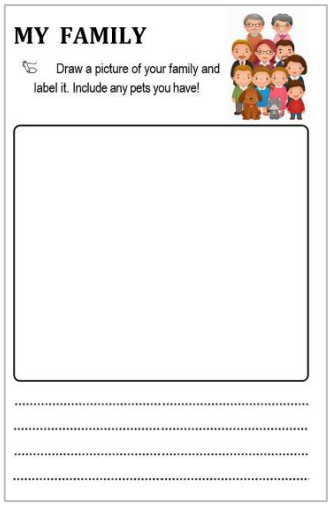


Ilustração 26

Ao incluírem os animais nas suas representações, lado-a-lado com os restantes membros da família, não estavam apenas a acrescentar mais um elemento ao desenho; estavam a integrá-los na mesma estrutura de pertença utilizada para representar o seu agregado familiar.

Este aspeto assume particular relevância porque mostra que a ideia trabalhada ao longo da aula (a possibilidade de considerar os animais como membros da família) ultrapassou o plano da explicação e da discussão, passando a influenciar a forma como os alunos organizaram as suas próprias representações.

Globalmente, esta aula evidencia que a mediação animal não surgiu como um elemento acrescentado às atividades, mas como o eixo da organização das diferentes propostas pedagógicas. A presença do Max, a construção da narrativa e a sequência das tarefas mostram que o animal estruturou a forma como os conteúdos foram apresentados e desenvolvidos ao longo da sessão. À medida que a aula progrediu, o papel do animal foi-se transformando: começou por funcionar como referência narrativa, passou a integrar atividades de consolidação linguística e terminou como parte integrante das produções dos alunos. Esta progressão permite compreender que a mediação animal não consistiu apenas na introdução de um tema, mas na utilização desse tema como elemento articulador do percurso de aprendizagem. Quando os alunos integram os animais nas suas respostas e representações, deixam de os tratar como elementos externos ao trabalho realizado. O que se observa não é a simples repetição de uma ideia, mas a sua integração na forma como organizam e representam a informação construída ao longo da aula.

2) Análise das produções dos alunos

a) Dimensão linguística

A análise das produções inicia-se com a atividade de preenchimento da árvore genealógica, realizada antes da produção escrita. Nesta fase, os alunos trabalharam o vocabulário relacionado com os membros da família através da família do Max. A atividade permitiu introduzir termos como *mother*, *father*, *grandmother*, *grandfather*, *sister*, *brother*, *aunt*, *uncle* e *cousin*, mas também compreender as relações estabelecidas entre esses diferentes elementos. A construção da árvore exigiu que os alunos identificassem essas relações e não somente memorizassem palavras isoladas. Ao trabalharem com a família do Max, contataram igualmente com estruturas completas, como "This is my...", associadas a cada elemento apresentado. Desta forma, reforçaram o vocabulário e os contextos em que esse vocabulário é utilizado. Para além disso, foram introduzidas distinções mais específicas, como "little brother" e "older sister", que permitem acrescentar informação sobre os membros da família para além da sua identificação básica. A utilização de "cousin" em exemplos referentes a figuras masculinas e femininas levou igualmente os alunos a reconhecer que, em inglês, a mesma palavra pode ser utilizada independentemente do género. Este aspeto obriga a rever correspondências diretas com o português, onde essa distinção existe, contribuindo para uma compreensão mais ajustada do funcionamento da língua inglesa. A própria organização da árvore funcionou como apoio à compreensão, uma vez que cada elemento ocupava uma posição específica, facilitando a associação entre o termo e a sua função dentro do grupo familiar, como se pode observar na Ilustração 27.

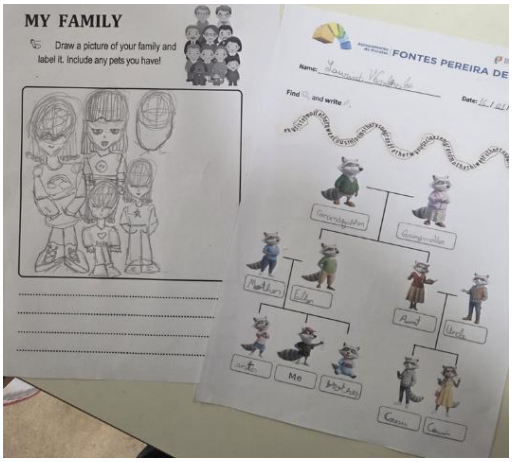


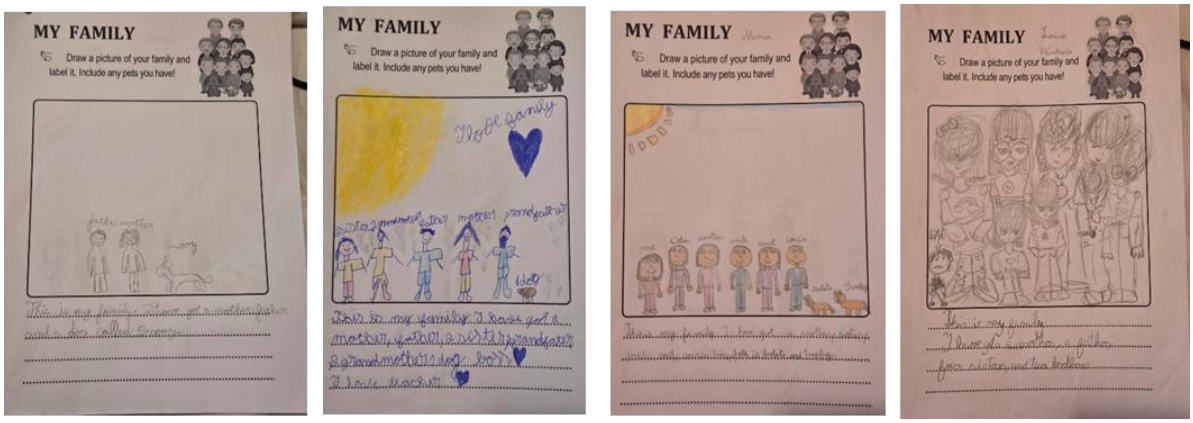
Ilustração 27

Estruturando a informação desta forma os alunos passaram da simples identificação de palavras para a compreensão das relações que estas representam, um conhecimento que retomaram posteriormente na produção escrita de forma mais personalizada.

Após a atividade da árvore genealógica, a tarefa "My Family" colocou os alunos perante a necessidade de organizar informação de forma mais autónoma, incluindo os membros humanos da família e os animais de estimação, tendo por base a ideia trabalhada ao longo da aula de que os *pets* podem ser considerados parte da família. A atividade combinou a expressão escrita e a representação gráfica, permitindo aos alunos relacionar a linguagem e a imagem na construção das suas produções. Esta articulação encontra-se alinhada com a perspetiva de Mayer (2021), segundo a qual a combinação entre a informação verbal e a visual reforça a compreensão e a aprendizagem. As produções evidenciam a utilização da estrutura "This is my family. I have got...", que funcionou como base para a construção dos enunciados.

A partir desta estrutura, os alunos introduziram diferentes elementos, como em "I have got a dad, a mother, a brother and two dogs called Kiki and Vick" ou "I have got a mother, father and a dog called. Estas construções mostram que os alunos conseguem utilizar a expressão "have got" para enumerar elementos e organizar a informação de forma compreensível (Ilustração 28). Observa-se igualmente a utilização de determinantes ("a mother", "a father"), ainda que de forma irregular, o que sugere que esta estrutura se encontra ainda em consolidação. Em algumas produções, estes elementos surgem de forma consistente, noutras, são omitidos ("mother, father"), indicando que o seu uso ainda não está totalmente estabilizado. Outro elemento relevante é a utilização de números ("two dogs, four sisters and two brothers"), trabalhados recentemente, que são incorporados nas frases para quantificar os elementos mencionados (Ilustração 29). Esta combinação sugere que os alunos começam a articular diferentes conteúdos linguísticos dentro do mesmo enunciado. A presença de expressões como "called Kiki and Vick" ou "dog Boss" revela igualmente uma tentativa de acrescentar informação adicional às frases produzidas (Ilustração 30). Nestes casos, os alunos procuram identificar e caracterizar os animais, expandindo os enunciados através de recursos linguísticos que já conhecem ou que adaptam de forma intuitiva. Verifica-se ainda diversidade na forma como a informação é organizada. Alguns alunos incluem apenas os elementos considerados essenciais ("mother, father, sister"), enquanto outros expandem significativamente a frase, integrando vários membros da família e

respetivas quantidades ("four sisters and two brothers") (Ilustração 31). Em certos casos, surgem construções como "pets is Bolota and Scooby", nas quais se observa a tentativa de integrar novos elementos linguísticos, ainda sem domínio completo das estruturas utilizadas.



Ilustrações 28, 29 ,30 e 31

As produções analisadas evidenciam um desenvolvimento progressivo ao nível da construção frásica. A partir de um modelo inicial, os alunos acrescentam novos elementos, recorrem à coordenação através de "and", utilizam determinantes e integram conteúdos diversos, como membros da família, animais de estimação, quantidades e nomes próprios. Embora persistam algumas imprecisões, os enunciados mantêm-se globalmente compreensíveis, sugerindo que os alunos já conseguem utilizar a língua para organizar e comunicar informação de forma funcional. De forma global, observa-se uma evolução que vai além da simples recuperação de vocabulário. Os alunos demonstram capacidade para combinar diferentes conteúdos linguísticos, adaptar modelos apresentados em aula e produzir enunciados que refletem a sua realidade familiar. Esta ligação entre os conteúdos trabalhados e as experiências pessoais dos alunos encontra-se alinhada com a perspetiva de Summer e Böttger (2022), que defendem a importância de relacionar a aprendizagem da língua com contextos familiares e relevantes para as crianças. Ainda que estas produções permaneçam fortemente apoiadas pelas estruturas trabalhadas durante a sessão, revelam uma utilização progressivamente mais autónoma da língua enquanto meio de expressão e comunicação.

b) Dimensão socioemocional

A análise das produções artísticas e escritas realizadas na tarefa "My Family", em articulação com os dados recolhidos através do questionário visual, permite identificar indícios relacionados com o desenvolvimento de competências socioemocionais, particularmente ao nível da autoconsciência e da consciência social. Neste contexto, os animais não assumiram simplesmente uma função temática, mas constituíram um elemento facilitador da reflexão sobre relações de pertença, afeto e cuidado. No que respeita à consciência social, as produções sugerem que os alunos foram levados a refletir sobre diferentes formas de organização familiar e sobre os elementos que consideram importantes. Esta dimensão tornou-se particularmente visível no momento em que representaram graficamente o seu agregado familiar e partilharam os seus trabalhos com os colegas. Em muitas das representações

recolhidas, os animais de estimação surgem integrados no mesmo espaço que os restantes membros da família e identificados através da estrutura linguística trabalhada ("I have got a dog/cat called.."). Embora os trabalhos não permitam inferir diretamente a forma como os alunos conceptualizam as relações familiares, sugerem que os animais ocupam um lugar relevante nas suas representações afetivas e no modo como descrevem o seu contexto familiar. A atividade permitiu igualmente tornar visível a diversidade existente na turma. As produções apresentadas incluíram diferentes configurações familiares, integrando pais, irmãos, avós, outros familiares e animais de estimação. Ao observarem e partilharem estas representações, os alunos contactaram com realidades distintas das suas, reconhecendo que a composição de uma família pode assumir diferentes formas. Esta experiência aproxima-se da competência de consciência social definida pelo CASEL (2020), que inclui a capacidade de reconhecer diferentes perspetivas, compreender contextos diversos e demonstrar respeito pelos outros. Paralelamente, a atividade revelou-se particularmente relevante ao nível da autoconsciência. De acordo com Goleman (1995), esta competência envolve a capacidade de reconhecer aspetos significativos da própria experiência, dos sentimentos e das relações que fazem parte da vida de cada indivíduo. Na mesma linha, o CASEL (2020) define a autoconsciência como a capacidade de identificar características pessoais, interesses, valores e elementos relevantes da própria identidade. Assim, o ato de representar graficamente a família e decidir quem incluir nessa representação constituiu uma oportunidade para os alunos refletirem sobre as suas relações mais próximas e sobre as figuras que consideram importantes no seu quotidiano. A inclusão voluntária dos animais de estimação em muitas das produções sugere que estes são percecionados como elementos importantes do seu universo afetivo e familiar. A presença dos animais poderá ter contribuído para tornar esta reflexão mais acessível e próxima das experiências dos alunos. Através de uma a atividade que põe em destaque relações marcadas pelo afeto e pelo cuidado, criou-se um contexto favorável à expressão de experiências pessoais, sem que o foco incidisse exclusivamente sobre a estrutura familiar no sentido mais restrito. Portanto, a mediação animal parece ter funcionado como um elemento facilitador da participação e da partilha. Os dados recolhidos sugerem que a atividade *My Family* criou oportunidades para os alunos refletirem sobre as suas relações de pertença, reconhecerem diferentes configurações familiares e expressarem aspetos relevantes da sua realidade pessoal. Embora os resultados devam ser interpretados com prudência, apontam para a criação de um contexto favorável ao desenvolvimento da autoconsciência e da consciência social, articulando a aprendizagem da língua inglesa com experiências próximas do quotidiano dos alunos.

3) Perceções dos alunos

O questionário visual foi utilizado como instrumento de recolha de dados com o objetivo de compreender como os alunos percecionam a relação com os animais de estimação e até que ponto os integram no conceito de família. A sua organização, assente em questões diretas e fechadas acompanhadas por opções visuais, reduz a complexidade da tarefa e garante que todos os alunos conseguem responder, independentemente das suas dificuldades na produção escrita. Ao mesmo tempo, as opções não foram escolhidas de forma aleatória. Cada pergunta encaminha os alunos para diferentes aspetos da relação com os animais, nomeadamente a presença, o espaço, a dimensão afetiva, as ações realizadas e o seu estatuto familiar, possibilitando analisar diferentes dimensões do tema.

A análise incidiu sobre 20 questionários válidos (≈87% da turma), o que permite uma leitura consistente dos padrões observados. A primeira questão, "Do you have a pet?", permite identificar o grau de proximidade dos alunos com o tema. Os dados mostram que 10 alunos (50%) indicam ter um animal de estimação, enquanto 6 alunos (30%) referem ter mais do que um, perfazendo um total de 16 alunos (80%) com contato direto com animais. Por outro lado, 4 alunos (20%) indicam não ter qualquer "pet". Esta distribuição permite compreender a base a partir da qual os alunos constroem as suas respostas. O facto de 80% da turma ter contato direto com animais sugere que a maioria não está a trabalhar com um tema distante ou abstrato. Para estes alunos, as respostas apoiam-se nas suas experiências concretas relacionadas com cuidados, rotinas e interação diária, tornando mais imediata a associação entre o vocabulário trabalhado e as situações do quotidiano. Por outro lado, a existência de alunos sem animais de estimação mostra que a participação não depende exclusivamente da experiência direta. Apesar de não partirem de vivências próprias, estes alunos conseguiram compreender as perguntas, interpretar as opções disponíveis e posicionar-se perante o tema. Este aspeto sugere que a atividade se manteve acessível mesmo quando a referência não era vivida, mas apenas reconhecida. O contraste revela que a tarefa não depende de um único tipo de experiência para funcionar. Alguns alunos respondem a partir da sua realidade quotidiana, enquanto outros se apoiam na compreensão das situações apresentadas. Em ambos os casos, observa-se que a língua funciona como um meio para expressar tanto o conhecimento, como a forma como cada aluno se relaciona com o conteúdo. Esta articulação entre a linguagem e a experiência pessoal mostra a presença simultânea de uma dimensão linguística e socioemocional.

A questão "Where does your pet stay?" permite aprofundar esta relação, analisando o lugar que o animal ocupa no quotidiano dos alunos. As respostas mostram que 17 alunos (85%) selecionam "inside the house", enquanto apenas 1 aluno (5%) indica exclusivamente "outside the house" e 2 alunos (10%) assinalam ambas as opções. O predomínio da opção "inside the house" não se limita à indicação de um espaço físico. Ao escolherem esta resposta, os alunos situam os animais no mesmo espaço onde decorrem as suas rotinas diárias, aproximando-os da vida familiar. Ainda que alguns casos indiquem a permanência no exterior ou a alternância entre os dois espaços, a tendência dominante sugere uma associação entre os animais e o ambiente doméstico. No que diz respeito à forma como descrevem a relação com os animais, a questão "How do you feel when you are with your pet?" mostra que 17 alunos (85%) selecionam "I love my pet", 2 alunos (10%) optam por "I like my pet" e apenas 1 aluno (5%) escolhe "It's okay". A predominância da opção "love" indica que, para a maioria dos alunos, os animais estão associados a relações afetivamente valorizadas. Esta escolha surge em continuidade com os resultados anteriores, uma vez que os animais são maioritariamente colocados dentro do espaço doméstico e descritos através de uma linguagem marcada pela proximidade emocional. As respostas menos frequentes ("like" e "it's okay") introduzem alguma diversidade nas perceções dos alunos, mostrando que nem todos atribuem o mesmo significado à presença dos animais.

Relativamente às ações associadas aos animais, a questão "What do you do with your pet?" revela que 15 alunos (75%) selecionam "I take care of my pet", 14 alunos (70%) indicam "I play with my pet" e 9 alunos (45%) assinalam "I only watch my pet". A frequência de respostas múltiplas sugere que os alunos não encaram estas opções como alternativas exclusivas, mas como formas complementares de relação com os animais. A presença expressiva da opção "I take care of my pet" ganha particular relevância quando relacionada com a aula anterior, dedicada ao

cuidado responsável dos animais. Este resultado sugere que a ideia de cuidado foi incorporada pelos alunos e integrada na forma como descrevem a sua relação com os animais. Da igual forma, a opção "I play with my pet" indica uma dimensão mais lúdica da relação, enquanto "I only watch my pet" surge associada a formas de contato mais distantes ou ocasionais. Por fim, na questão "Are pets part of the family?", observa-se uma resposta quase unânime: 19 alunos (95%) selecionam "Yes", enquanto apenas 1 aluno (5%) opta por "No". Este resultado surge em continuidade com os padrões observados ao longo do questionário. Depois de indicarem que os animais fazem parte do seu quotidiano, de os situarem maioritariamente dentro de casa e de associarem essa presença a experiências positivas, a maioria dos alunos acaba por incluí-los no mesmo conjunto de relações que definem a família. Este resultado encontra-se igualmente em consonância com as produções analisadas na atividade *My Family*, nas quais os animais surgiam frequentemente representados lado-a-lado com os restantes membros do agregado familiar. Em conjunto, estes dados sugerem que os alunos atribuem aos animais um lugar relevante nas suas relações de pertença e afeto, dimensão próxima da consciência social descrita pelo CASEL (2020).

Na última parte do questionário, ao responderem a "What's your pet's name?", os alunos deixam de ter opções pré-definidas e passam a produzir informação própria. As respostas revelam uma grande diversidade, desde nomes isolados, como Bella, Ross ou Snoopy, até enumerações mais extensas, como "Bibi and Totó" ou "Bolota e Scooby" (Ilustração 32). Torna-se igualmente visível a forma como os alunos estruturam linguisticamente as respostas. Alguns recorrem ao inglês ("and"), outros utilizam o português (e), e há casos em que combinam ambos. Surgem ainda aproximações fonéticas, como Minei ou Miquei, que revelam tentativas de transpor sons da língua inglesa para a escrita através dos recursos de que dispõem (Ilustração 33). Estes detalhes sugerem que os alunos recorrem aos diferentes recursos linguísticos disponíveis para construir significado, articulando conhecimentos previamente adquiridos em português e em inglês. Esta interpretação aproxima-se da perspetiva de Cummins (2007), segundo a qual as novas aprendizagens se apoiam frequentemente em conhecimentos linguísticos já existentes. Entre estas respostas, destaca-se o caso da aluna que escreve *Okley*, desenha um gato e acrescenta a frase "I want a cat" (Ilustração 34). Neste exemplo, a tarefa é reinterpretada, ou seja, em vez de indicar o nome de um animal existente, a aluna cria uma situação alternativa. A resposta passa a integrar nome, imagem e frase, construindo uma representação coerente daquilo que gostaria que fosse a sua realidade. Este caso mostra que a tarefa foi entendida de forma flexível, permitindo à aluna participar mesmo sem partir de uma experiência direta.

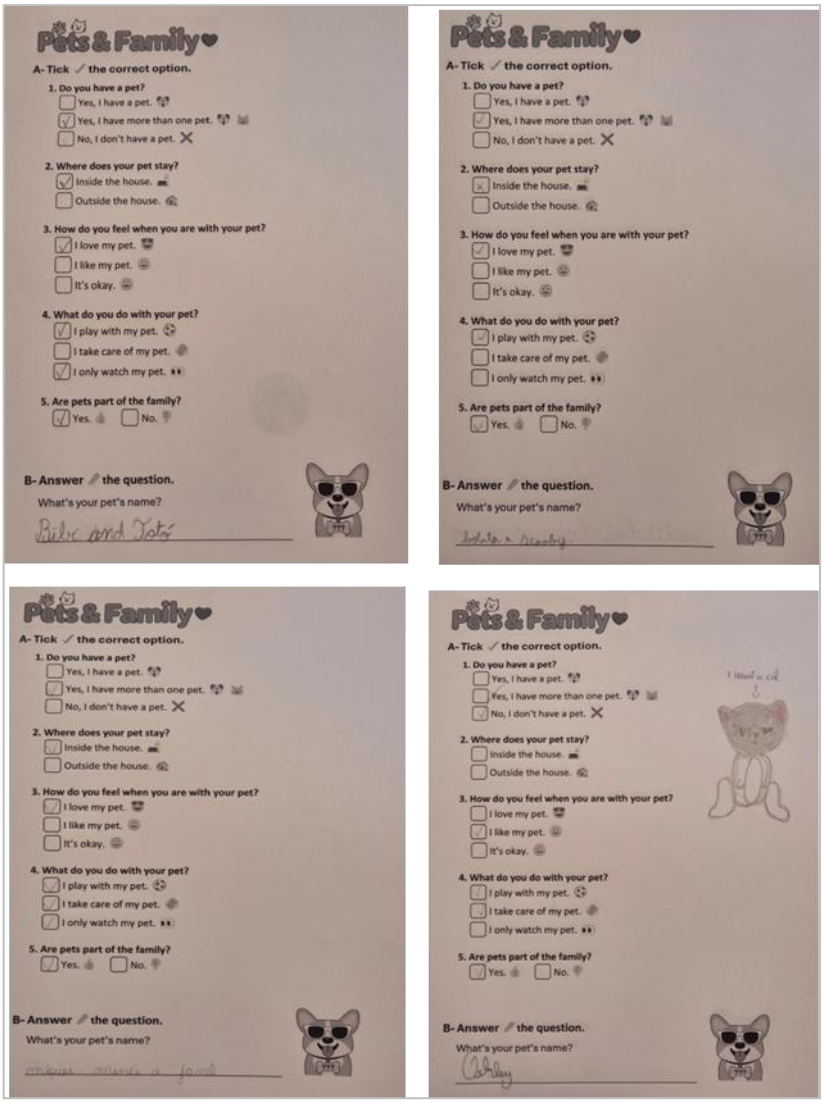


Ilustração 32,33 e 34

Em suma, o questionário mostra que os alunos utilizam a língua de formas diversas, ajustando-a aos recursos linguísticos de que dispõem e às experiências que procuram comunicar. As respostas evoluem de escolhas guiadas para produções mais pessoais, nas quais surgem estratégias como a adaptação da escrita, a alternância entre o português e o inglês e a criação de situações alternativas para responder à tarefa. Paralelamente, os resultados permitem observar que os animais são maioritariamente associados a experiências positivas, ao espaço doméstico e às relações familiares. Esta tendência é consistente com as produções realizadas ao longo da aula e reforça a ideia de que a mediação animal proporcionou um contexto próximo das vivências dos alunos, favorecendo simultaneamente a utilização da língua e a expressão de experiências pessoais. A ligação entre os conteúdos trabalhados e a realidade quotidiana dos alunos encontra-se alinhada com a perspetiva de Summer e Böttger (2022), que defendem a importância de relacionar a aprendizagem da língua com contextos familiares e relevantes para as crianças. Embora os resultados devam ser interpretados com prudência, sugerem que os alunos não se limitaram a identificar vocabulário relacionado com os animais, utilizando-o antes para comunicar aspetos relevantes da sua própria realidade.

Aula 5: "Pets and Feelings" (23/01/26)

1) Estratégias e recursos pedagógicos utilizados

A quinta e última aula, intitulada *Pets and Feelings*, foi estruturada em torno do cinema de animação como recurso promotor da reflexão socioemocional e do desenvolvimento linguístico. A sua planificação assentou numa abordagem progressiva *Watch–Reflect–Express*, organizada em três momentos complementares: a observação de um estímulo visual através das curtas-metragens (*watch*), a reflexão sobre as situações apresentadas em articulação com as experiências dos alunos (*reflect*) e, por fim, a expressão dessas aprendizagens através de registos escritos e artísticos no portefólio individual (*express*). Após o acolhimento inicial e a interação com a mascote Max, uma rotina importante para promover estabilidade e orientar a atenção da turma, o principal elemento diferenciador da sessão residiu na transformação simbólica da sala de aula num espaço de cinema.

Cada portefólio funcionava como um "bilhete" de acesso às diferentes projeções, sendo a progressão na sessão condicionada à realização das tarefas correspondentes. Desta forma, para aceder ao filme seguinte, os alunos tinham de concluir previamente o desafio associado (Ilustração 35) . Aqui, o portefólio assumiu uma função que ultrapassou a de simples repositório de atividades. Tal como referem Rizal et al. (2021), este tipo de recurso proporciona uma participação mais ativa dos alunos, envolvendo-os na construção e acompanhamento do seu próprio percurso de aprendizagem. Ao trabalharem regularmente no mesmo documento, os alunos conseguem acompanhar o seu progresso, identificar aprendizagens já consolidadas e reconhecer aspetos que ainda requerem maior atenção. Para além disso, o caráter personalizado do portefólio tende a aumentar o envolvimento e o cuidado investido nas produções realizadas (Rizal et al., 2021). Esta lógica de participação ativa articulou-se com elementos de gamificação. A necessidade de concluir cada tarefa para aceder ao filme seguinte introduziu uma dinâmica de progressão que conferiu propósito às atividades propostas. De acordo com Christopoulos e Mystakidis (2023), a incorporação de elementos inspirados nos jogos pode contribuir para aumentar a motivação, a perceção de competência e o envolvimento dos alunos. Os registos do diário de bordo parecem corroborar esta tendência, referindo "um entusiasmo imediato" e "uma participação ativa e focada desde os primeiros minutos" (cf. Diário de Bordo, Aula 5, 23/01/2026, p. 4).



Ilustração 35

Neste contexto, a curiosidade em descobrir o desenrolar das narrativas e em interagir com novas personagens terá funcionado como um incentivo adicional à realização das tarefas propostas. Desta forma, o preenchimento de cada desafio deixou de corresponder a uma tarefa isolada, passando a integrar uma sequência com um objetivo claro e partilhado. A interdependência entre as diferentes etapas da sessão parece ter favorecido o compromisso dos alunos com as atividades, contribuindo para uma participação autónoma e sustentada ao longo da aula. A seleção das obras cinematográficas projetadas no quadro interativo revelou igualmente uma intencionalidade pedagógica clara. Optou-se exclusivamente por narrativas protagonizadas por animais, assegurando a continuidade da mediação animal enquanto eixo estruturador do projeto. Simultaneamente, procurou-se diversificar as espécies representadas, permitindo revisitar e consolidar vocabulário trabalhado nas sessões anteriores, nomeadamente *dog*, *cat*, *hamster*, *turtle*, *bird*, *fish* e *rabbit*. Os excertos de *Bolt*, *Zootopia*, *Sammy's Adventures* e *Rio* foram articulados com as diferentes tarefas do portefólio, sendo cada animal associado a uma temática emocional e a um desafio específico. Esta articulação encontra-se refletida nas notas de campo, que destacam "a forma como os alunos se envolveram com os filmes, aceitaram os desafios, refletiram sobre emoções e colaboraram entre si" (cf. Diário de Bordo, Aula 5, 23/01/2026, p. 4). Numa leitura interpretativa, os contextos visuais e narrativos das curtas-metragens funcionaram como formas de *scaffolding* semiótico. Tal como refere Taber (2018), os suportes visuais e contextuais podem constituir mecanismos de apoio que permitem aos alunos compreender e realizar tarefas que, de forma autónoma, seriam mais difíceis. Neste caso, as imagens, as ações das personagens e a progressão narrativa forneceram pistas suficientes para apoiar a compreensão das situações apresentadas, reduzindo a complexidade linguística associada à língua estrangeira. De forma complementar, esta articulação entre informação verbal e visual aproxima-se dos princípios da aprendizagem multimodal descritos por Mayer (2021), segundo os quais a combinação de diferentes canais de representação favorece a compreensão e a retenção da informação.

Assim, a utilização das curtas-metragens permitiu que os alunos interpretassem as mensagens subjacentes e as descrevessem através de recursos linguísticos ajustados ao seu nível de aprendizagem, articulando

a aprendizagem da língua inglesa com a reflexão socioemocional. O ambiente de envolvimento foi acompanhado por momentos de espontaneidade particularmente importantes. Um dos episódios registados ocorreu quando os alunos reconheceram o Rhino, personagem do filme *Bolt*, como sendo um "amigo do Max" (cf. Diário de Bordo, Aula 5, 23/01/2026). Esta associação espontânea sugere que os alunos estabeleceram ligações entre elementos introduzidos em diferentes momentos do projeto, integrando personagens ficcionais e referências já familiares no contexto da turma. Mais do que um episódio isolado, este momento evidencia a continuidade narrativa construída ao longo das várias sessões e a forma como os alunos passaram a integrar essas referências nas suas próprias interpretações. Paralelamente, a diversidade de tarefas propostas procurou garantir oportunidades de participação ajustadas aos diferentes perfis dos alunos. A combinação de registo escrito, expressão plástica, jogos linguísticos, compreensão audiovisual e aprendizagem cooperativa permitiu diversificar as formas de envolvimento e de demonstração das aprendizagens. Desta forma, a proposta pedagógica procurou respeitar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, criando condições para que todos os alunos participassem de forma ativa e significativa ao longo da sessão.

2) Análise das produções dos alunos

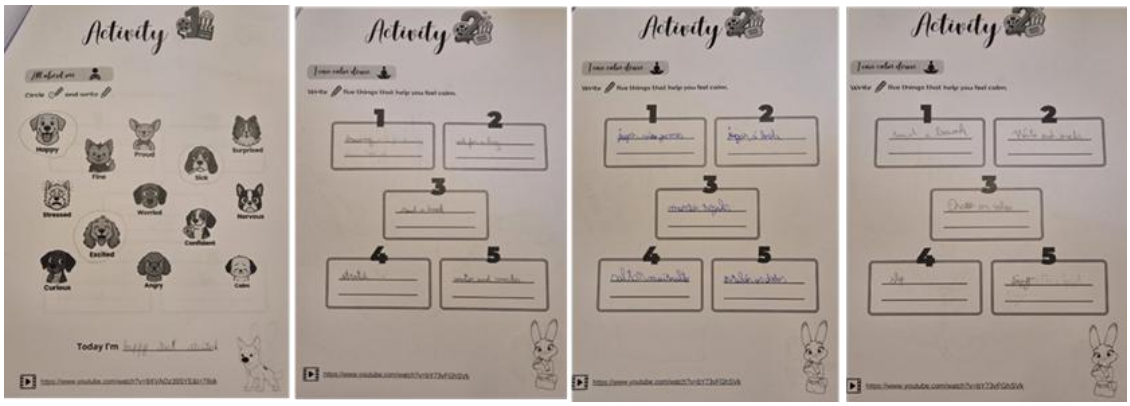
a) Dimensão linguística

Antes da realização das tarefas do portefólio, a exibição das curtas-metragens funcionou como fonte de *input* linguístico contextualizado. Através dos diferentes excertos, os alunos contactaram com vocabulário relacionado com animais, ações, emoções, capacidades, orientação espacial e fórmulas de interação social, em contextos narrativos facilmente compreensíveis. Esta exposição permitiu que o léxico surgisse associado a situações concretas, apoiadas por imagens, ações e relações entre personagens, favorecendo a compreensão e a atribuição de significado. Tal abordagem encontra-se alinhada com a perspetiva de Cameron (2001), segundo a qual a aprendizagem precoce de línguas beneficia da apresentação da linguagem em contextos significativos e próximos da experiência das crianças. As imagens e a narrativa visual funcionaram como formas de apoio à compreensão, permitindo que os alunos atribuíssem significado a palavras e expressões novas através das pistas disponibilizadas pelo contexto. Esta função aproxima-se da noção de *scaffolding* descrita por Taber (2018), segundo a qual os suportes visuais e contextuais podem facilitar a realização de tarefas que, de forma autónoma, seriam mais difíceis. De forma complementar, a combinação entre informação visual e verbal encontra-se alinhada com os princípios da aprendizagem multimodal apresentados por Mayer (2021), que destacam o papel da articulação entre diferentes canais de representação na construção do conhecimento.

Em relação aos portefólios, foram analisados cerca de 19, o que corresponde a aproximadamente 82,6% da turma. Na primeira atividade, dedicada à identificação e expressão de emoções, observou-se uma ampliação do repertório lexical dos alunos. Partindo de um conjunto de palavras já trabalhadas anteriormente, como *happy*, *fine*, *angry*, *sad*, *wonderful* ou *great*, os alunos foram desafiados a utilizar novos termos, entre os quais *sick*, *curious*, *excited*, *proud*, *stressed*, *confident*, *surprised*, *calm*, *nervous* e *worried*. A análise das produções revela uma utilização diversificada deste vocabulário. Dos 19 alunos, 11 (cerca de 58%) optaram por identificar apenas um estado emocional, sendo *happy* o termo mais frequente, seguido de *sick* e *curious*. Os restantes 8 alunos (aproximadamente

42%) selecionaram dois ou mais estados emocionais, recorrendo à conjunção *and* para estruturar as suas respostas. Surgiram combinações como *happy, proud and angry*, *excited and sick*, *happy, sick and excited*, *excited and calm*, *happy and sick* ou *worried* (Ilustração 36). Esta tendência para combinar diferentes estados emocionais constitui um indicador relevante do ponto de vista linguístico. Em vez de se limitarem à seleção de uma única opção, vários alunos recorreram ao vocabulário disponível para construir descrições mais detalhadas da forma como se sentiam naquele momento. Este aspeto sugere não apenas a compreensão do novo léxico, mas também a sua utilização em produções mais elaboradas, permitindo diversificar o discurso para além das expressões habitualmente utilizadas.

A segunda tarefa, centrada em estratégias de autorregulação, permitiu observar diferentes níveis de autonomia na produção escrita. Para apoiar os alunos, foi disponibilizado um conjunto de expressões associadas a estratégias de relaxamento, incluindo *water and snacks*, *ask for a hug*, *read a book*, *draw or colour*, *play with a quiet toy*, *count to ten*, *stretch*, *take a deep breath* e *do a puzzle*. As respostas evidenciam uma considerável diversidade. Alguns alunos recorreram diretamente às expressões trabalhadas em inglês, produzindo respostas como *read a book*, *do a puzzle* ou *play with a quiet toy*, demonstrando segurança na utilização do léxico disponibilizado (Ilustração 37). Outros optaram por responder em português, sobretudo quando pretendiam referir estratégias mais específicas do seu quotidiano, como "eu jogo um videojogo com o meu pai", "dou um abraço à minha mãe", "jogar à bola", "ir à piscina", "fazer um desenho" ou "passear" (Ilustração 38). Aqui a utilização do português não deve ser interpretada como um retrocesso na aprendizagem da língua inglesa. Pelo contrário, sugere que os alunos recorreram aos recursos linguísticos de que dispunham para comunicar ideias que consideravam relevantes. Esta interpretação aproxima-se da perspetiva de Cummins (2007), segundo a qual as novas aprendizagens se apoiam frequentemente nos conhecimentos linguísticos já existentes, permitindo aos alunos construir significado mesmo quando o domínio da língua-alvo ainda é limitado. Observa-se igualmente que alguns alunos procuraram expandir autonomamente o repertório linguístico disponibilizado, introduzindo termos como *drawing*, *sleep*, *sing* ou *videogames* (Ilustração 39). Estas produções sugerem uma tentativa de adaptar a língua às suas próprias experiências, recorrendo a vocabulário que não fazia parte das opções inicialmente apresentadas.



Ilustrações 36,37,38 e 39

O terceiro desafio, associado ao filme *Sammy's Adventures*, centrou-se no desenvolvimento da linguagem funcional através da atividade *Helping Hands*. Nesta tarefa, os alunos desenharam o contorno da sua mão e registaram, em cada dedo, uma ação ou atitude destinada a ajudar outras pessoas. As produções evidenciam diferentes níveis de utilização da língua. Para muitos alunos, a atividade constituiu uma oportunidade para consolidar vocabulário associado à ajuda e à cooperação, através de palavras como "help", "share" ou "listen". Outros demonstraram maior autonomia ao introduzirem expressões como "be kind" ou "play with everybody", ultrapassando as sugestões inicialmente exploradas (Ilustração 40). Estas produções mostram que alguns alunos começaram a utilizar o inglês para expressar ideias próprias, recorrendo a combinações linguísticas que não se limitaram à simples reprodução do vocabulário trabalhado.

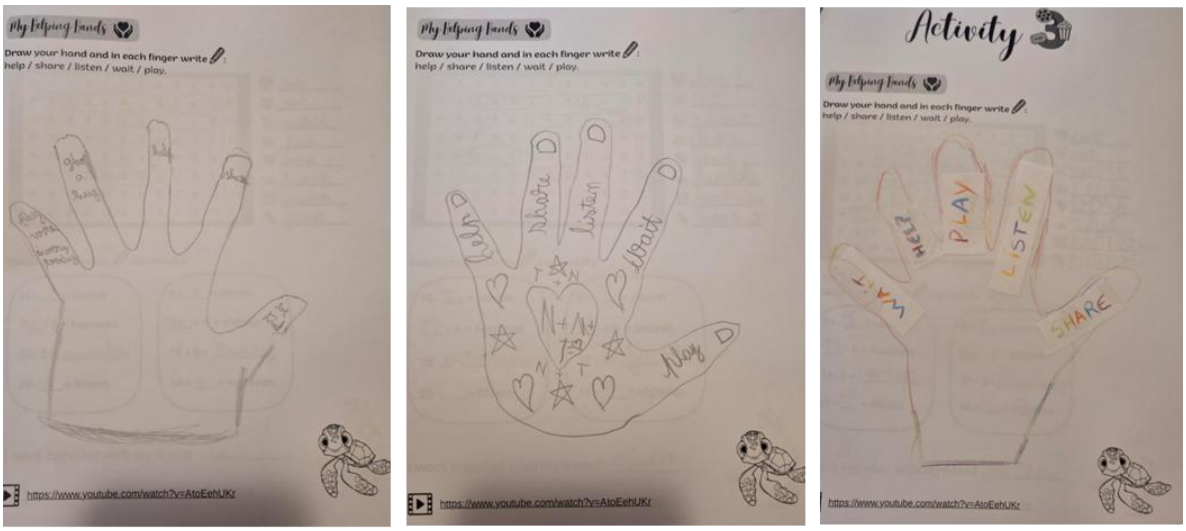


Ilustração 40

A quarta atividade articulou a consolidação do vocabulário relacionado com os animais de estimação com a revisão dos números até vinte. Para tal, os alunos realizaram uma sopa de letras e um conjunto de operações aritméticas cuja resposta deveria ser registada por extenso em inglês. A análise das produções mostra que os alunos identificaram corretamente os animais presentes na sopa de letras (*dog*, *cat*, *rabbit*, *fish*, *bird*, *turtle*, *hamster* e *parrot*), demonstrando precisão ao nível da ortografia e da associação entre imagem e palavra. No exercício numérico, verificou-se igualmente a utilização correta de formas como *twelve*, *eleven*, *sixteen*, *seventeen*, *fifteen*, *twenty* e *eighteen* (Ilustração 41). Para além da consolidação linguística, esta atividade permitiu estabelecer uma articulação entre o Inglês e a Matemática, promovendo a utilização de conhecimentos de diferentes áreas curriculares na resolução da mesma tarefa. A convergência destas dinâmicas ilustra a relevância das abordagens interdisciplinares no 1.ºCEB, que, neste caso, opera sob uma lógica de "soft CLIL", ou seja, uma abordagem em que o foco principal permanece o ensino de Inglês, mas utiliza conceitos práticos já conhecidos de outras disciplinas (como a Matemática) como veículo para prática da língua (Fernandes, 2023).Segundo a autora, a importância deste tipo de estratégias reside no facto de promover a reciclagem de conteúdos contextualizada, o que eleva significativamente a motivação, a cooperação e envolvimento ativo dos alunos nas tarefas. De acordo com as conclusões da autora, esta articulação

não só potencia a motivação, a cooperação e o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas propostas, como também fomenta a sua consciencialização metacognitiva, permitindo-lhes perceber que a integração de diferentes saberes os ajuda a aprender "mais e melhores" ambas as áreas em simultâneo (Fernandes, 2023).

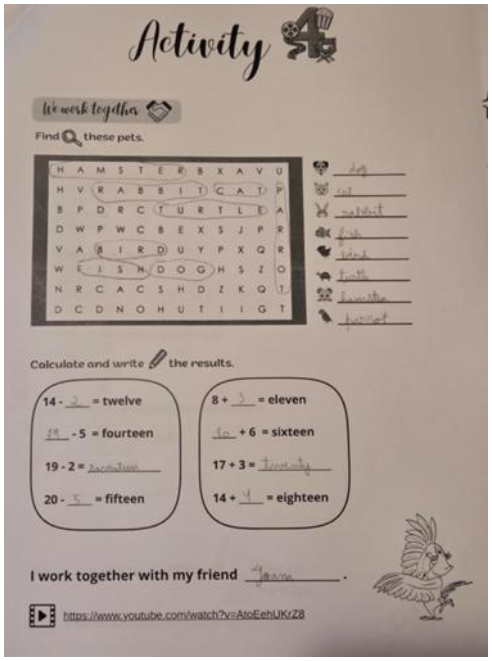


Ilustração 41

Além da escrita e do cálculo, a quinta e última atividade, expandiu o foco pedagógico para a compreensão auditiva e a interpretação pragmática. Esta tarefa de escolha múltipla, baseada na cena da fuga do Nemo, exigiu que os alunos não apenas ouvissem o discurso em inglês, mas que o processassem ativamente para identificar cenários, ações, objetivo do grupo e mensagens morais. Olhando de perto para as respostas assinaladas na ficha de trabalho visível na Ilustração 42, é possível notar como cada opção escolhida traduz um passo em frente no domínio da língua. Logo na abertura, ao associar as imagens ao título do filme, o aluno ativa a memória visual e faz uma correspondência léxica imediata. Quando responde acertadamente que os peixes estão presos numa rede ("In a net"), demonstra que a sua audição está sintonizada com o cenário, conseguindo isolar um detalhe espacial complexo no meio do fluxo do vídeo. Esta capacidade de interpretação aprofunda-se na pergunta seguinte, onde a seleção do verbo que descreve a ação de nadar em conjunto ("Swim") serve para consolidar os verbos de movimento e, ao mesmo tempo, validar a compreensão da mecânica da história. É, no entanto, na reta final da ficha que o progresso se torna mais rico. Ao identificar a frase de incentivo dita pelas personagens ("Keep swimming"), a criança vai além da tradução literal e entra no campo da pragmática, percebendo como o inglês é usado no quotidiano para apoiar e motivar o outro.

Isto culmina de forma natural na última reflexão, em que o aluno rejeita a ideia de desistência ("No") e assume o compromisso de se esforçar ("try hard") perante as dificuldades. Ao selecionar esta opção, fica evidente que as crianças foram muito além da simples tradução de palavras isoladas; elas compreenderam o verdadeiro propósito e a moral da história. Perceberam que o enredo não era apenas sobre peixes a nadar, mas sim sobre a importância de

não desistir face aos obstáculos do quotidiano. A escolha do "try hard" indica que os alunos interiorizaram a mensagem de resiliência transmitida pelo filme, utilizando o inglês para validar um valor humano fundamental e demonstrando que a língua passou a servir como um veículo de pensamento crítico e formação pessoal.

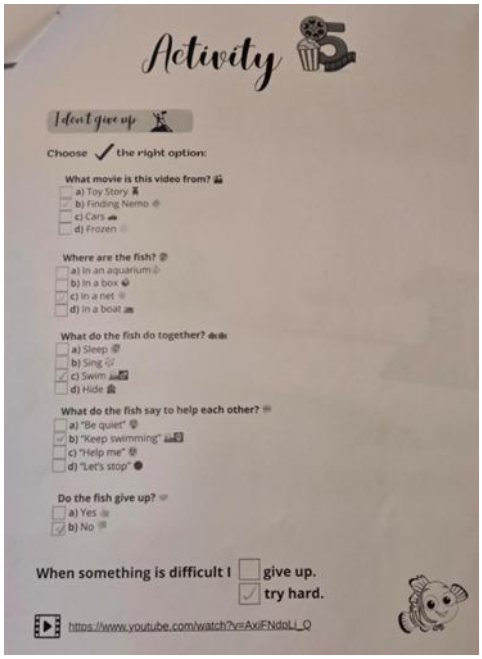


Ilustração 42

Embora estes resultados não permitam inferir a apropriação efetiva desses valores, indicam que os participantes compreenderam a mensagem geral transmitida pela narrativa e conseguiram relacioná-la com situações para além do contexto específico do filme. Em conjunto, as produções analisadas sugerem que os alunos utilizaram a língua inglesa não apenas para identificar vocabulário isolado, mas também para interpretar situações, expressar ideias e construir significados a partir dos recursos disponibilizados ao longo da aula.

b) Dimensão socioemocional

Para além do progresso visível ao nível da utilização da língua inglesa, as produções dos alunos na quinta aula mostraram indicadores relevantes relativamente à exploração de competências socioemocionais associadas aos modelos de Goleman (1995) e do CASEL (2020). A planificação desta sessão procurou estabelecer uma ligação entre os desafios vividos pelas personagens das curtas-metragens e as atividades realizadas no portefólio, criando oportunidades para que os alunos refletissem sobre emoções, comportamentos e relações interpessoais a partir de situações próximas do seu universo de compreensão.

O percurso iniciou-se com a dimensão da autoconsciência, a partir de um excerto do filme *Bolt*. Neste momento da narrativa, o protagonista encontra-se triste e desorientado por estar separado da sua dona, Penny, confrontando-se simultaneamente com a perda das referências que orientavam a sua ação. A análise desta situação constituiu o ponto de partida para a primeira atividade do portefólio, na qual os alunos foram convidados a identificar

e registar o seu próprio estado emocional. As respostas recolhidas revelam uma diversidade de emoções que ultrapassa as categorias habitualmente mais frequentes em contexto escolar. Para além de termos como *happy* ou *sad*, surgiram referências a estados como *proud*, *curious*, *worried*, *excited* ou *calm*. Esta variedade sugere que os alunos foram capazes de reconhecer diferentes estados emocionais e de os associar à sua experiência pessoal. Neste sentido, a atividade criou oportunidades para o desenvolvimento da autoconsciência, entendida por Goleman (1995) e pelo CASEL (2020) como a capacidade de reconhecer emoções, interesses, valores e aspetos relevantes da própria experiência.

A reflexão prosseguiu através do filme *Zootopia*, incidindo sobre a autorregulação. No excerto selecionado, a personagem Judy demonstra sinais de impaciência e frustração perante a lentidão da situação que enfrenta. A partir desta observação, os alunos foram convidados a identificar estratégias que utilizam quando necessitam de recuperar a calma ou lidar com emoções desagradáveis. As respostas produzidas evidenciam uma grande diversidade de estratégias pessoais. Alguns alunos recorreram às opções disponibilizadas em inglês, enquanto outros optaram por escrever em português ações relacionadas com o seu quotidiano, como "dar um abraço à minha mãe", "jogar um videojogo com o meu pai", "jogar à bola" ou "ir à piscina". Mais do que a correção linguística, estas respostas permitem observar que os alunos associam a gestão de emoções difíceis a relações de proximidade, atividades de lazer ou momentos de conforto. Esta tendência aproxima-se da competência de autorregulação descrita pelo CASEL (2020), entendida como a capacidade de gerir emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações.

A competência da empatia e da consciência social foi explorada através do terceiro desafio, associado ao filme *Sammy's Adventures*. No excerto apresentado, o pequeno Sammy encontra-se preso e incapaz de sair sozinho, sendo ajudado por outra tartaruga que intervém para o retirar da situação de dificuldade. A atividade procurou estabelecer uma ligação entre este gesto de ajuda e as formas de apoio que os próprios alunos podem prestar aos outros no seu quotidiano. Para concretizar essa reflexão, cada aluno desenhou o contorno da sua mão e registou, em cada dedo, ações associadas à ajuda e à cooperação. As respostas incluíram exemplos como *share*, *listen*, *help*, *be kind* ou *play with everybody*. Estes registos sugerem que os alunos conseguiram associar a ideia de ajuda a comportamentos concretos e observáveis, traduzindo conceitos abstratos relacionados com solidariedade, cuidado e cooperação em ações do quotidiano. Neste sentido, a atividade parece ter criado oportunidades para explorar competências relacionadas com a empatia e a consciência social, entendidas pelo CASEL (2020) como a capacidade de compreender os outros, reconhecer diferentes perspetivas e agir de forma respeitadora e colaborativa.

A dimensão das competências relacionais ganhou particular destaque com o filme *Rio*, cuja narrativa enfatiza a importância da cooperação perante desafios comuns. Em articulação com esta temática, os alunos realizaram uma sopa de letras e um conjunto de operações matemáticas por extenso, trabalhando obrigatoriamente em pares. Os registos do diário de bordo indicam que esta dinâmica decorreu de forma bastante positiva: "O trabalho em pares decorreu de forma muito positiva, observando-se cooperação genuína entre os alunos. Foi evidente a entreajuda espontânea, inclusive por parte de alunos que terminaram as tarefas mais cedo e que se disponibilizaram para apoiar colegas que ainda não tinham concluído as atividades, promovendo um clima de partilha, respeito e

responsabilidade coletiva." (cf. Diário de Bordo, Aula 5, 3.º ano, 23/01/2026). Estes episódios sugerem a existência de dinâmicas de colaboração que ultrapassaram os pares inicialmente definidos. A disponibilidade demonstrada por alguns alunos para apoiar colegas que ainda se encontravam a realizar as tarefas constitui um indicador compatível com o desenvolvimento de competências relacionais associadas à cooperação, à comunicação e à entreajuda, dimensões valorizadas pelo CASEL (2020).

No final da atividade, os alunos foram convidados a completar a frase *"I worked together with my friend..."*, registando o nome do colega com quem tinham trabalhado. Embora simples, este momento permitiu tornar explícita a dimensão colaborativa da tarefa, reconhecendo o contributo do outro para a realização da atividade e reforçando a ideia de trabalho partilhado. Por fim, o ciclo terminou com uma abordagem à auto-motivação e da persistência através de um excerto de *Finding Nemo*. Na cena selecionada, os peixes encontram-se presos numa rede e apenas conseguem libertar-se através da ação conjunta e da perseverança, sintetizadas na expressão *Keep swimming*. A atividade de escolha múltipla procurou levar os alunos a refletir sobre a forma como enfrentam dificuldades e obstáculos. Os resultados mostram que apenas um aluno selecionou a opção *give up*, enquanto os restantes optaram por *try hard*. Embora esta escolha não permita concluir que os alunos tenham interiorizado efetivamente esta atitude no seu comportamento quotidiano, sugere que compreenderam a mensagem central da narrativa e a associaram à importância da persistência perante situações difíceis.

Em síntese, as evidências recolhidas nesta sessão sugerem que a articulação entre as narrativas cinematográficas e as atividades do portefólio criou oportunidades para a reflexão sobre diferentes dimensões da aprendizagem socioemocional. As produções dos alunos permitem identificar indícios relacionados com a autoconsciência, a autorregulação, a empatia, a cooperação e a persistência, competências amplamente valorizadas nos modelos de inteligência emocional e aprendizagem socioemocional (Goleman, 1995; CASEL, 2020). Embora os dados não permitam inferir alterações efetivas nestas competências, apontam para a criação de um contexto pedagógico favorável à sua exploração e desenvolvimento em articulação com a aprendizagem da língua inglesa.

3) Perceções dos alunos

Conforme acontece noutras aulas, nesta também não aplicámos um instrumento formal de recolha das perceções dos alunos, as produções realizadas no portefólio e os registos do diário de bordo permitem identificar indicadores relevantes relativamente à forma como as atividades foram recebidas e vivenciadas pelos participantes. De um modo geral, os dados apontam para elevados níveis de envolvimento ao longo da sessão. Os registos do diário de bordo referem "um entusiasmo imediato" perante a dinâmica proposta e uma "participação ativa e focada desde os primeiros minutos" (cf. Diário de Bordo, Aula 5, 3.º ano, 23/01/2026), sugerindo que a combinação entre cinema de animação, desafios progressivos e atividades de portefólio contribuiu para captar e manter a atenção dos alunos ao longo da aula. Esta observação encontra-se em consonância com a perspetiva de Cameron (2001), que destaca a importância de proporcionar às crianças contextos ricos em significado, nos quais a aprendizagem da língua surge associada a narrativas, imagens e situações facilmente compreensíveis.

A natureza das produções realizadas permite igualmente identificar sinais de apropriação pessoal das tarefas. Na atividade associada ao filme *Bolt*, vários alunos optaram por registar mais do que uma emoção, recorrendo a combinações como *happy and excited* ou *happy, proud and angry*. Mais do que uma simples identificação lexical, estas respostas sugerem que os alunos procuraram representar de forma mais precisa aquilo que sentiam naquele momento. De forma semelhante, na atividade de autorregulação inspirada em *Zootopia*, surgiram referências a experiências pessoais e familiares, como "dar um abraço à minha mãe", "jogar um videojogo com o meu pai" ou "ir à piscina", revelando uma ligação entre os conteúdos trabalhados e as vivências quotidianas dos alunos. Esta proximidade encontra-se alinhada com a perspetiva de Summer e Böttger (2022), que defendem a importância de relacionar a aprendizagem da língua com contextos familiares e significativos para as crianças. Do mesmo modo, aproxima-se do potencial atribuído aos portefólios e a outras estratégias de reflexão individual, que podem favorecer a construção de significado e uma participação mais ativa no processo de aprendizagem (Webb & Jones, 2009). Também a utilização das curtas-metragens parece ter desempenhado um papel importante na receção positiva das atividades. A forte componente visual e narrativa dos recursos utilizados permitiu que os alunos acompanhassem facilmente as situações apresentadas, mesmo quando o vocabulário lhes era parcialmente desconhecido. As histórias protagonizadas por animais funcionaram, assim, como um contexto acessível e motivador para a participação, facilitando simultaneamente a compreensão e a expressão de ideias. Paralelamente, o facto de várias tarefas convidarem os alunos a refletir sobre emoções, estratégias de autorregulação e formas de ajudar os outros aproxima-se das potencialidades atribuídas por Allahyarova (2025) às atividades de reflexão emocional, que podem favorecer a autoconsciência, aumentar a confiança dos alunos e contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais seguros e participativos.

A adesão dos alunos foi igualmente visível nos momentos de cooperação observados ao longo da sessão. Os registos do diário de bordo destacam episódios de entreajuda espontânea entre pares, incluindo situações em que alunos que terminaram as tarefas mais cedo se disponibilizaram para apoiar colegas que ainda se encontravam a trabalhar: "O trabalho em pares decorreu de forma muito positiva, observando-se cooperação genuína entre os alunos. Foi evidente a entreajuda espontânea, inclusive por parte de alunos que terminaram as tarefas mais cedo e que se disponibilizaram para apoiar colegas que ainda não tinham concluído as atividades, promovendo um clima de partilha, respeito e responsabilidade coletiva." (cf. Diário de Bordo, Aula 5, 3.º ano, 23/01/2026). Estas ocorrências sugerem que as atividades foram vividas num ambiente de participação positiva e colaborativa. As dinâmicas de entreajuda observadas aproximam-se das potencialidades frequentemente atribuídas ao trabalho cooperativo, nomeadamente a criação de oportunidades de apoio mútuo, participação ativa e construção partilhada das aprendizagens (Johnson & Johnson, 2009). Por outro lado, o próprio formato multimodal da aula parece ter contribuído para diversificar as formas de participação. A articulação entre imagem, narrativa, escrita, desenho e interação oral permitiu que os alunos expressassem as suas ideias através de diferentes canais de comunicação. Esta combinação encontra-se próxima dos princípios defendidos por Mayer (2021), segundo os quais a aprendizagem tende a ser favorecida quando a informação é apresentada através de múltiplas formas de representação, permitindo aos alunos construir significado de forma mais eficaz.

Portanto, as evidências recolhidas sugerem que os alunos receberam positivamente as propostas desenvolvidas nesta sessão. O recurso às narrativas cinematográficas, articulado com atividades de reflexão, cooperação e expressão pessoal, parece ter favorecido o envolvimento dos participantes e a ligação entre os conteúdos trabalhados e as suas experiências quotidianas. Os níveis de participação observados sugerem igualmente que as atividades criaram condições favoráveis à expressão pessoal, reduzindo algumas das barreiras associadas à insegurança e ao receio de errar frequentemente identificados na aprendizagem precoce de línguas estrangeiras (Copland et al., 2014). Embora os dados não permitam generalizações sobre as perceções de todos os alunos, apontam para uma receção globalmente positiva da aula e para a criação de um ambiente de aprendizagem participativo, significativo e emocionalmente seguro.

ANEXO 2 – "DE QUINTAS E SELVAS: A JORNADA INTERCULTURAL NO 4.º ANO"

À semelhança do projeto desenvolvido com o 3.º ano, as aulas apresentadas resultam de um processo de planificação, implementação, observação e reflexão sustentado na literatura especializada. Cada intervenção é atividade por uma fundamentação pedagógica que procura explicitar as opções didáticas adotadas, os recursos selecionados e as estratégias utilizadas, evidenciando a articulação entre o enquadramento teórico, a prática educativa e os objetivos de investigação.

Embora a análise e a discussão dos resultados sejam apresentadas no corpo principal da dissertação, a inclusão integral destas aulas pretende proporcionar ao leitor uma compreensão mais aprofundada do percurso pedagógico desenvolvido. A sua apresentação permite contextualizar as evidências, tornando mais visível a relação entre as opções metodológicas adotadas, as atividades implementadas e os resultados posteriormente analisados.

Neste projeto, os animais assumem novamente um papel de mediadores da aprendizagem. Contudo, para além da sua função linguística e socioemocional, passam também a constituir uma ponte para o contato com outras culturas, outros modos de vida e outras formas de relação entre os seres humanos e os animais. O projeto evidencia, assim, o potencial da mediação animal simbólica para desenvolver aprendizagens integradas, nas quais a língua inglesa se articula com a educação intercultural, a cidadania global e a construção de uma compreensão mais ampla da diversidade do mundo contemporâneo.

AULA 1 – "Farm Animals" (08/01/2026)

1) Estratégias e recursos pedagógicos utilizados

A aula *Farm Animals* integrou-se no percurso de aprendizagem desenvolvido com a turma do 4.º ano, incidindo na consolidação e ampliação do vocabulário relacionado com os animais da quinta (*farm animals*), bem como na utilização de estruturas descritivas simples em língua inglesa. Para além da identificação e caracterização destes animais, procurou-se sensibilizar os alunos para a interdependência entre seres humanos e animais, promovendo uma reflexão sobre o papel que estes desempenham no quotidiano. Esta intenção encontra-se explicitada na planificação da aula, que estabelece como objetivo "show awareness of the role of farm animals (...) and reflecting briefly on their importance in daily life" (cf. Lesson Plan *Farm Animals*, 8/01/2026). Aqui, o universo dos animais funcionou simultaneamente como cenário para a aprendizagem linguística e como ponto de partida para o desenvolvimento de competências associadas à cooperação, à criatividade, à tomada de decisão e à comunicação, através de atividades que incentivaram a participação ativa dos alunos e a construção partilhada de conhecimento.

A aula iniciou-se com a rotina já familiar para os alunos, marcada pela presença da mascote Max. Contudo, a função da mascote, inicialmente associada ao acolhimento e à criação de um ambiente positivo de aprendizagem, foi ampliada por um acontecimento emergente da própria dinâmica da turma. Os alunos do 4.º ano tinham conhecimento de que aquele dia coincidia com o aniversário do Max, informação partilhada pela turma do 3.º ano, onde a temática *Birthdays* tinha sido anteriormente explorada e a mascote utilizada como elemento agregador das aprendizagens. Perante o entusiasmo demonstrado pelos alunos, o aniversário do Max passou a constituir o ponto de partida para a visita virtual à quinta, uma vez que o "desejo" da mascote seria visitar aquele espaço para celebrar o seu aniversário juntamente com a turma. Esta adaptação revelou-se particularmente eficaz para captar a atenção dos alunos desde o início da sessão. A observação do supervisor corrobora esta leitura ao destacar que "o enquadramento narrativo, associado à curiosidade de acompanhar o Max numa nova descoberta, gera envolvimento imediato" (cf. Avaliação 3 do supervisor, 8/01/2026). Desta forma, uma situação que surgiu espontaneamente foi aproveitada pedagogicamente para estabelecer continuidade entre experiências anteriores e despertar a curiosidade dos alunos relativamente às atividades propostas. Esta adaptação ilustra um dos princípios da investigação-ação, ao evidenciar a capacidade de ajustar a intervenção às características e interesses manifestados pelo grupo, contribuindo para a construção de um contexto de aprendizagem mais significativo.

O primeiro recurso usado foi a *Virtual Field Trip* a uma quinta, concebida como atividade de introdução e contextualização do tema. Para além da identificação dos animais em língua inglesa, o vídeo incluía informações relacionadas com cores, ações, características físicas específicas de cada espécie e curiosidades associadas ao funcionamento de uma quinta. Este recurso foi explorado através da plataforma digital Edpuzzle, em articulação direta com a ficha de trabalho impressa *Farm Animals Virtual Tour Worksheet* (Ilustração 43).

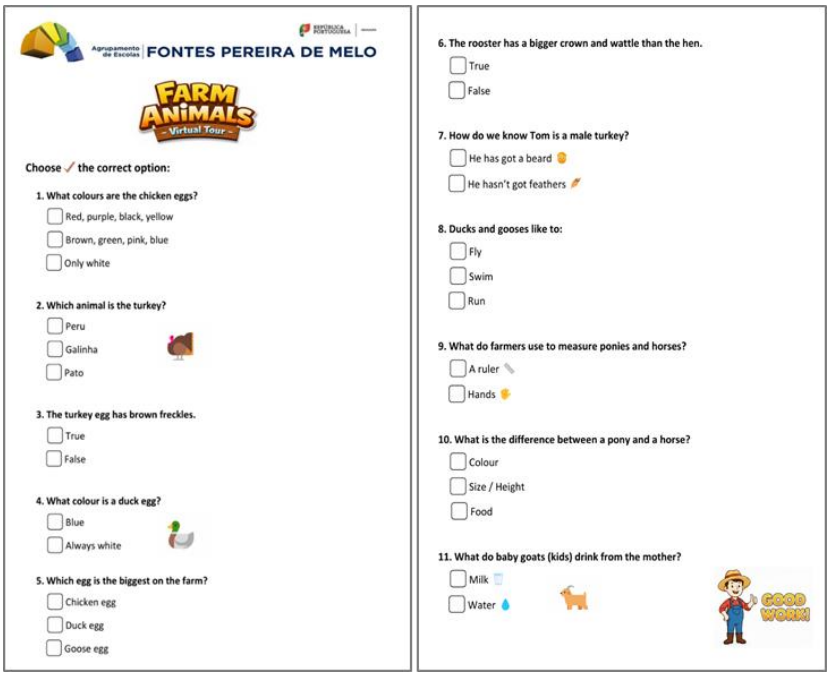


Ilustração 43

O vídeo era projetado e interrompido automaticamente em momentos-chave. Em cada pausa surgia uma questão de escolha múltipla ou de verdadeiro/falso, correspondente às perguntas presentes na ficha dos alunos, como "What colour is the duck egg?" ou "The rooster has a bigger crown and wattle than the hen. True or False?". A visualização do vídeo decorreu de forma segmentada, com pausas frequentes. Em cada momento, os alunos observam atentamente e respondem às questões do *worksheet*, identificando animais, cores dos ovos e outras características simples. Tal como descreve a avaliação do supervisor: "Em cada momento, os alunos observam atentamente e respondem às questões do worksheet, identificando animais, cores dos ovos e outras características simples. A professora lê as perguntas em voz alta, orienta o olhar dos alunos para os elementos relevantes do ecrã e confirma as respostas em grande grupo antes de avançar, garantindo compreensão e reduzindo a sobrecarga cognitiva." (cf. Avaliação 3 do supervisor,8/01/2026).

A organização segmentada da atividade encontra-se alinhada com a Teoria da Dupla Codificação (*Dual Coding Theory*), segundo a qual a aprendizagem tende a ser favorecida quando a informação é processada simultaneamente através de canais verbais e visuais (Clark & Paivio, 1991). Neste caso, as imagens do vídeo, a mediação oral da docente e a ficha de trabalho complementaram-se mutuamente, criando múltiplos pontos de acesso à informação. Esta articulação aproxima-se igualmente dos princípios da aprendizagem multimodal descritos por Mayer (2021), ao combinar diferentes formas de representação para apoiar a compreensão, e da perspetiva de Cameron (2001), que destaca a importância dos suportes visuais e contextuais na aprendizagem precoce de línguas. As pausas frequentes permitiram ainda distribuir a informação de forma gradual, favorecendo a compreensão e reduzindo a sobrecarga cognitiva. Consolidado este primeiro contato com o tema, o *Animal Sound Guessing Game* marcou a transição da abordagem visual para uma atividade de natureza auditiva. Através de um vídeo com sons de animais, os alunos eram convidados a identificar cada espécie utilizando a estrutura *"It's a..."* seguida do respetivo

nome. Esta proposta permitiu consolidar o vocabulário trabalhado e criar oportunidades de produção oral num contexto lúdico e acessível. Segundo a avaliação do supervisor, tratou-se de um momento marcado por "entusiasmo controlado e elevada participação oral" (cf. Avaliação 3 do supervisor, 8/01/2026).

A etapa seguinte, intitulada *Farm Animals Profile*, recorreu a uma apresentação guiada para sistematizar e aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre os animais da quinta, incidindo sobre cores, partes do corpo, capacidades e produtos relativos a cada espécie. Cada diapositivo apresentava um animal acompanhado por frases estruturadas com espaços em branco (Ilustração 44), permitindo aos alunos completar oralmente a informação com o apoio de palavras-chave destacadas.



Ilustração 44

A atividade iniciou-se com a modelação de exemplos completos, passando posteriormente para uma exploração guiada baseada em questões como "What colour is it?" ou "Can it fly?", incentivando a participação dos alunos e a reutilização do vocabulário trabalhado. Paralelamente, e com o objetivo de assegurar a participação de todos os alunos, foi introduzido o *Farm Animals Glossary* (Ilustração 45).

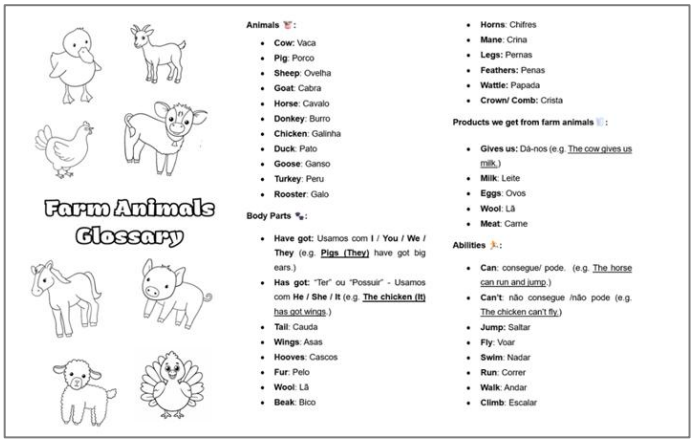
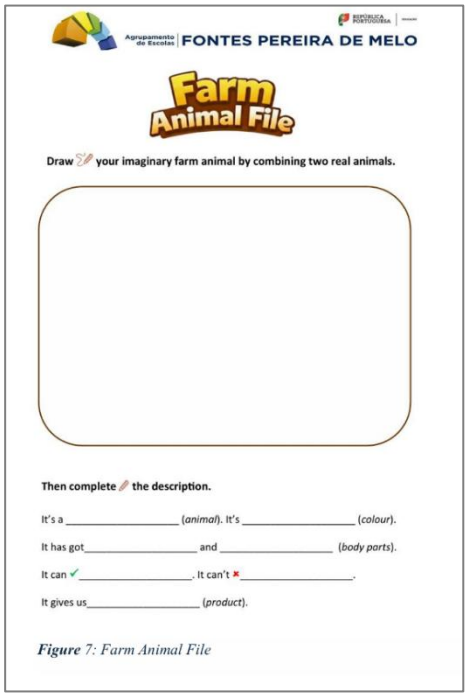


Ilustração 45

Este recurso assenta na perspetiva de que a diferenciação pedagógica assenta no princípio de que a diferenciação pedagógica é necessária para responder à diversidade presente na sala de aula para responder à diversidade presente na sala de aula. Aqui, o glossário funcionou como uma ferramenta de apoio à escrita e à seleção de vocabulário, permitindo que todos os alunos participassem nas tarefas subsequentes com maior autonomia e confiança. O impacto desta medida foi igualmente assinalado pelo supervisor: "O apoio visual e a utilização do *Farm Animals Glossary* permitem que todos acompanhem e participem, mesmo os alunos com mais dificuldades linguísticas." (cf. Avaliação 3 do supervisor, 8/01/2026). Todo este percurso culminou na atividade *Farm Animal File* (cf. Ilustração 46), desenvolvida em pares.


Agrupamento de Escolas | FONTES PEREIRA DE MELO

Farm Animal File

Draw your imaginary farm animal by combining two real animals.

Then complete the description.

It's a _____ (*animal*). It's _____ (*colour*).

It has got _____ and _____ (*body parts*).

It can ✓ _____. It can't ✗ _____.

It gives us _____ (*product*).

Figure 7: Farm Animal File

Ilustração 46

Nesta tarefa, os alunos foram desafiados a imaginar e desenhar um animal híbrido, combinando características de dois animais da quinta explorados ao longo da aula. Após a ilustração, cada par deveria caracterizar a sua criação através de uma moldura frásica estruturada, composta por expressões como "It's a...", "It's...", "It has got...", "It can...", "It can't..." e "It gives us...". Esta estrutura funcionou como um apoio à produção escrita, permitindo que os alunos aplicassem o vocabulário e as estruturas trabalhadas ao longo da sessão sem que as exigências linguísticas comprometessem a dimensão criativa da tarefa. A atividade *Farm Animal File* constituiu o momento de síntese da aula, permitindo integrar os diferentes conteúdos explorados ao longo da sessão num contexto de criação colaborativa. Ao combinarem características de vários animais e ao descreverem as suas produções através de estruturas linguísticas previamente trabalhadas, os alunos foram desafiados a recorrer ao vocabulário, conhecimentos gramaticais e capacidades de negociação em torno de uma tarefa comum. Desta forma, a proposta articulou objetivos linguísticos e socioemocionais, criando condições para a participação ativa, a criatividade e a construção partilhada de conhecimento.

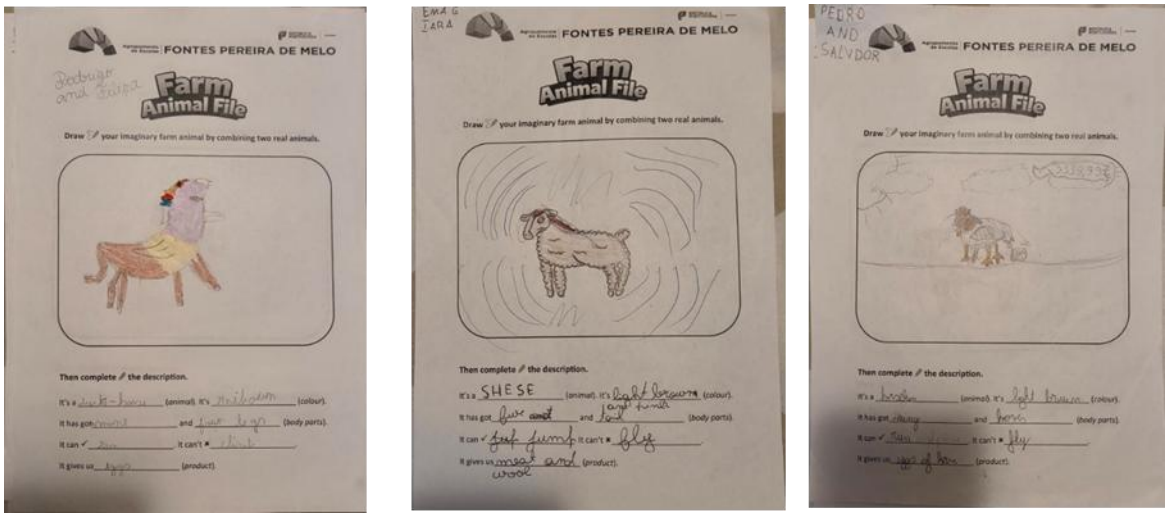
2) Análise das produções dos alunos

a) Dimensão linguística

Ao longo da aula, o desenvolvimento linguístico dos alunos foi apoiado por uma progressão pedagógica que articulou momentos de compreensão e de produção em diferentes modalidades. A visita virtual à quinta, realizada através do Edpuzzle, permitiu consolidar e ampliar o vocabulário relacionado com os animais da quinta, proporcionando simultaneamente oportunidades de contato com léxico associado a características físicas, capacidades, produtos de origem animal e aspetos do funcionamento de uma exploração agrícola. Para além da identificação de animais como *cow*, *sheep*, *goat*, *donkey*, *horse*, *pig*, *duck*, *chicken*, *turkey*, *goose* e *rooster*, os alunos contactaram com vocabulário mais específico relacionado com cores, partes do corpo, hábitos e características distintivas das diferentes espécies. Foram igualmente introduzidas estruturas linguísticas fundamentais para a descrição dos animais, nomeadamente *has got*, *have got*, *can*, *can't* e *gives us*, que vieram a assumir um papel central na tarefa final de produção escrita. A exploração conjunta da apresentação *Farm Animals Profile* e a utilização do *Farm Animals Glossary* constituíram importantes mecanismos de apoio à aprendizagem. Estes recursos permitiram sistematizar o vocabulário trabalhado e disponibilizar aos alunos referências visuais e linguísticas que facilitaram a compreensão e a reutilização das estruturas-alvo. Esta combinação entre informação visual, verbal e escrita aproxima-se dos princípios da aprendizagem multimodal descritos por Mayer (2021) e da importância atribuída por Cameron (2001) aos suportes visuais na aprendizagem precoce de línguas. De forma semelhante, Ellis e Brewster (2014) sublinham que os apoios visuais e contextuais contribuem para reduzir a complexidade das tarefas e facilitar a participação dos alunos em atividades de produção linguística. A atividade final da aula, intitulada *Farm Animal File*, proporcionou uma oportunidade particularmente rica para observar a transposição destes conhecimentos para a produção escrita em pares. Os alunos foram convidados a criar um animal imaginário através da combinação de características de dois animais da quinta e, posteriormente, a descrevê-lo recorrendo às estruturas linguísticas trabalhadas ao longo da sessão. Um dos indicadores mais interessantes do desenvolvimento linguístico observado nesta tarefa foi a capacidade demonstrada pelos alunos para criar neologismos através da combinação de palavras pertencentes ao léxico previamente explorado. Em vez de se limitarem à reprodução de vocabulário isolado, vários pares manipularam criativamente a língua para atribuir um nome às suas criações híbridas. Surgiram exemplos como *cowpig*, *duck-horse*, *horscken* (*horse* + *chicken*), *shese* (*sheep* + *horse*) e *rabuck* (*rabbit* + *duck*). Esta flexibilidade sugere que o vocabulário trabalhado ao longo da aula foi utilizado com suficiente segurança para que os alunos o segmentassem e recombinassem para que os alunos o segmentassem e recombinassem de forma criativa, produzindo novas palavras com significado dentro do contexto da tarefa. Este tipo de produção aproxima-se daquilo que Summer e Böttger (2022) identificam como uma utilização mais pessoal e significativa da língua, em que os alunos deixam de se limitar à reprodução de estruturas e passam a adaptá-las aos seus próprios propósitos comunicativos. Os trabalhos revelam igualmente que o apoio visual disponibilizado ao longo da aula favoreceu a recuperação e a reutilização de léxico cada vez mais específico, traduzindo-se numa utilização progressivamente mais precisa da língua. No que respeita às características anatómicas, observou-se a utilização de vocábulos como *mane* (crina), *wing* (asa) e *hooves* (cascos), bem como a identificação adequada de diferentes partes do corpo dos animais. Verificou-se igualmente uma utilização correta de formas no singular e no plural, visível em expressões como *two ears*, *one beak* e *a small tail* (cf. Ilustração 47), sugerindo uma correspondência consistente entre os

elementos representados graficamente e a sua descrição escrita. Esta evolução torna-se igualmente evidente na caracterização cromática das produções. Para além das cores básicas, surgiram descrições mais elaboradas, como *light brown* e *light brown and pink*, bem como escolhas mais criativas, como *rainbow* (Ilustração 48), revelando uma utilização mais diversificada do repertório lexical trabalhado ao longo da aula.

As molduras frásicas disponibilizadas no recurso funcionaram como um importante mecanismo de apoio (*scaffolding*), permitindo que os alunos organizassem as suas descrições dentro dos padrões gramaticais trabalhados ao longo da aula. Verificou-se uma aplicação globalmente adequada das estruturas *can/can't*, *has got* e *gives us*, associando características físicas, capacidades e produtos dos animais de forma coerente com as criações apresentadas. Por exemplo, o animal *Horscken*, resultante da combinação entre cavalo e galinha, foi descrito como "can run" mas "can't fly", evidenciando uma relação lógica entre as características atribuídas ao animal e os conhecimentos previamente explorados (Ilustração 49). Este resultado reforça a importância dos apoios estruturados defendida por Cameron (2001) e Ellis e Brewster (2014), particularmente em tarefas que exigem simultaneamente criatividade e produção escrita.



Ilustrações 47,48 e 49

Embora as fichas de trabalho apelassem ao preenchimento de lacunas simples, vários pares demonstraram capacidade para expandir as estruturas propostas através do uso espontâneo da conjunção copulativa *and*, visível em exemplos como "can run and jump", "pink and White", "can't fly and swim" e, de forma particularmente interessante, "can't swim and play" (Ilustração 50). Neste último caso, para além de coordenarem corretamente duas ações sob o escopo de um verbo modal na negativa, os alunos introduziram uma característica que ultrapassa a mera descrição biológica do animal, atribuindo-lhe uma dimensão lúdica e comportamental. Esta opção sugere uma utilização da língua orientada não apenas para a descrição objetiva, mas também para a construção de significados mais pessoais e criativos.

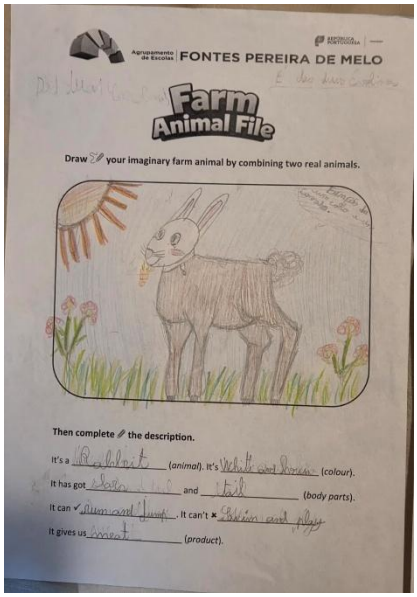


Ilustração 50

No que respeita aos fenómenos de interlíngua, os desvios identificados nas produções não devem ser encarados como simples erros, mas antes como indicadores do processo de construção da língua-alvo. Um exemplo particularmente elucidativo surge na expressão *eggs of horse*. Neste caso, os alunos recorreram a uma estrutura sintática próxima da língua portuguesa ("ovos de cavalo"), utilizando a construção preposicionada com *of* em vez da estrutura típica do inglês (*horse eggs*). Este tipo de ocorrência constitui um exemplo clássico de transferência linguística e sugere que os alunos procuraram procuraram recorrer a conhecimentos já disponíveis para resolver uma necessidade comunicativa concreta. Tal fenómeno encontra-se em consonância com a perspetiva de Cummins (2007), segundo a qual os alunos recorrem frequentemente aos conhecimentos construídos numa língua para apoiar o desenvolvimento de competências noutra.

Em suma, as produções analisadas sugerem que a sequência de atividades implementada ao longo da aula criou condições favoráveis à consolidação e reutilização do vocabulário trabalhado. O apoio das imagens, do glossário e das estruturas-modelo permitiu aos alunos produzir descrições relativamente complexas, recorrendo a léxico específico e a diferentes estruturas gramaticais de forma funcional. Os desvios ortográficos e sintáticos observados são compatíveis com esta fase de desenvolvimento e indicam que os alunos procuraram utilizar a língua de forma ativa e criativa, indo além da simples reprodução dos conteúdos apresentados.

b) Dimensão socioemocional

Para além dos objetivos linguísticos, a aula criou oportunidades de reflexão sobre a relação entre seres humanos, animais e meio ambiente. Ao longo das atividades, os alunos foram incentivados a identificar os diferentes produtos fornecidos pelos animais, como o leite, os ovos, a lã ou a carne, e a refletir sobre a forma como estes contribuem para satisfazer necessidades do quotidiano. Esta abordagem permitiu-lhes compreender que os animais desempenham um papel relevante na vida das pessoas, favorecendo uma perceção mais consciente das relações de interdependência existentes entre os seres humanos e os restantes seres vivos. À luz do modelo de Aprendizagem

Socioemocional e do quadro conceptual do CASEL (2020), esta reflexão pode ser associada ao desenvolvimento da consciência social, entendida como a capacidade de compreender diferentes perspetivas, reconhecer a importância dos outros e valorizar o contributo de indivíduos e grupos para o bem-estar coletivo. Ao perceberem que muitos dos produtos utilizados diariamente têm origem nos animais da quinta, os alunos começaram a estabelecer ligações entre os conteúdos trabalhados na aula e a realidade que os rodeia, desenvolvendo uma compreensão mais ampla das relações que sustentam a vida em sociedade. Simultaneamente, esta tomada de consciência contribuiu para reforçar atitudes de respeito e valorização dos animais, ao reconhecerem o papel que desempenham no quotidiano humano. Ainda que de forma simples e adequada à faixa etária dos participantes, as atividades procuraram levar os alunos a olhar para os animais não apenas como vocabulário a aprender, mas também como seres vivos integrados em sistemas mais amplos de relações ecológicas e sociais. Neste sentido, a mediação animal ultrapassou a sua função temática inicial, constituindo um ponto de partida para a reflexão sobre responsabilidade, cuidado e respeito pela vida animal. Esta leitura encontra-se próxima das potencialidades atribuídas à mediação animal simbólica por diversos autores, que destacam a sua capacidade para favorecer a construção de significado e promover o envolvimento dos alunos em torno de questões relacionais e éticas (Verhoeven et al., 2023). Em simultâneo, observaram-se indícios de uma consciência ambiental emergente, entendida como a capacidade de compreender o meio envolvente e de refletir sobre o impacto das ações humanas nos ecossistemas. Esta competência não se limita à aquisição de conhecimentos sobre o ambiente, implicando também uma compreensão progressiva das consequências associadas aos comportamentos humanos e à utilização dos recursos naturais (Sousa & Ramos, 2020). O estudo da origem dos alimentos e de outros bens derivados dos animais constituiu uma oportunidade para despertar esta sensibilidade ecológica inicial, adequada à idade dos alunos. Embora estas questões não tenham sido aprofundadas de forma sistemática, as atividades criaram condições para que as crianças reconhecessem que o seu quotidiano depende de recursos provenientes da natureza e que essa relação implica valorização, respeito e responsabilidade. Neste sentido, a aula ultrapassou os objetivos estritamente linguísticos, aproximando-se de uma perspetiva de educação para a cidadania e para a sustentabilidade. Esta dimensão pode também ser relacionada com a perspetiva de Goleman (1995), para quem a empatia constitui uma das competências fundamentais da inteligência emocional. Apesar de a aula não se ter centrado diretamente em situações de vulnerabilidade animal, permitiu aos alunos desenvolver uma maior sensibilidade relativamente ao papel que os animais desempenham na vida humana, reconhecendo a sua importância para além da simples identificação linguística.

As competências relacionais assumiram particular relevância na atividade final desenvolvida em pares. Segundo o CASEL (2020), estas competências incluem a capacidade de comunicar de forma eficaz, cooperar com os outros, negociar diferentes perspetivas e participar construtivamente em atividades partilhadas. A criação de um animal imaginário exigiu precisamente diálogo, partilha de ideias e tomada de decisões conjuntas, levando os alunos a encontrar consensos relativamente às características do animal e à forma de o descrever. Tal como assinalado na avaliação do supervisor, "observa-se colaboração entre pares, negociação de ideias e empenho na tarefa" (cf. Avaliação do supervisor 3, 8/01/2026). Este registo sugere a presença de dinâmicas de cooperação compatíveis com aquilo que Johnson e Johnson (2009) identificam como algumas das principais potencialidades do trabalho colaborativo, nomeadamente a construção partilhada das aprendizagens, o apoio mútuo e a participação ativa dos alunos.

Neste aspeto, as evidências recolhidas sugerem que a mediação animal constituiu um contexto favorável à articulação entre aprendizagem linguística e desenvolvimento socioemocional. Para além da consolidação do vocabulário trabalhado, as atividades criaram oportunidades para refletir sobre interdependência, responsabilidade, sustentabilidade e cooperação. Embora os dados não permitam inferir alterações efetivas nestas competências, apontam para a criação de experiências de aprendizagem que incentivaram a participação, a reflexão e a construção de significado em torno da relação entre seres humanos, animais e ambiente.

3) Perceções dos alunos

Na aula não se aplicaram instrumentos formais de recolha das perceções dos alunos, mas os registos do diário de bordo e as observações realizadas ao longo das atividades permitem identificar indicadores relevantes relativamente à forma como a sessão foi recebida e vivida pelos participantes. De um modo geral, os dados apontam para elevados níveis de envolvimento ao longo da aula. Desde os momentos iniciais associados ao aniversário da mascote Max até à visita virtual à quinta, observou-se uma participação ativa dos alunos, marcada por curiosidade, entusiasmo e disponibilidade para interagir com os recursos apresentados. A integração da narrativa em torno da mascote parece ter contribuído para criar um contexto próximo dos interesses da turma, favorecendo a adesão às atividades propostas. Esta observação encontra-se alinhada com a perspetiva de Summer e Böttger (2022), que destacam a importância de relacionar as aprendizagens com universos familiares e significativos para as crianças.

A visita virtual constituiu igualmente um momento particularmente envolvente. A combinação entre imagem, som e interação através do *Edpuzzle* permitiu aos alunos acompanhar o percurso pela quinta de forma ativa, respondendo a desafios e observando diferentes animais em contexto. Esta articulação entre múltiplos modos de representação aproxima-se dos princípios defendidos por Mayer (2021), segundo os quais a aprendizagem tende a ser favorecida quando a informação é apresentada através de diferentes canais complementares. Os registos do diário de bordo sugerem que os alunos acompanharam a atividade com interesse, procurando identificar os animais observados e participar nas questões colocadas ao longo do percurso virtual. Esta observação aproxima-se igualmente da perspetiva de Cameron (2001), que destaca a importância de proporcionar às crianças contextos ricos em significado, nos quais a aprendizagem da língua surge associada a imagens, ações e situações facilmente

compreensíveis. O momento de criação dos animais imaginários destacou-se particularmente pelo entusiasmo demonstrado pelos alunos. A possibilidade de combinar características de diferentes animais e construir uma criação original parece ter contribuído para aumentar o envolvimento na atividade, estimulando a imaginação e a participação. Durante a realização da tarefa, os alunos discutiram ideias, experimentaram diferentes combinações e negociaram decisões com os colegas, evidenciando satisfação perante o caráter criativo da proposta. Esta valorização da criatividade encontra-se próxima das potencialidades atribuídas por Summer e Böttger (2022) às atividades que permitem às crianças utilizar a língua de forma mais pessoal e significativa. As apresentações finais constituíram igualmente um momento de participação relevante. Os alunos demonstraram interesse pelas produções dos colegas, escutando as descrições apresentadas e reagindo às diferentes soluções encontradas pelos grupos. Esta valorização das produções dos pares contribuiu para criar um ambiente de aprendizagem participativo e colaborativo. Simultaneamente, as interações observadas durante o trabalho em pares e nos momentos de partilha aproximam-se das potencialidades frequentemente associadas à aprendizagem cooperativa, nomeadamente a promoção da participação ativa, da comunicação e do apoio mútuo entre alunos (Johnson & Johnson, 2009).

Os níveis de participação observados ao longo da sessão sugerem ainda que as atividades criaram condições favoráveis à expressão de ideias e à utilização da língua num ambiente seguro e encorajador. Tal como referem Copland, Garton e Burns (2014), a aprendizagem precoce de línguas pode ser condicionada pelo receio de errar ou pela insegurança associada à produção oral. Neste caso, a forte componente visual das atividades, o apoio dos recursos disponibilizados e o carácter lúdico das propostas parecem ter contribuído para atenuar essas barreiras, favorecendo uma participação mais espontânea.

Em conjunto, as evidências recolhidas sugerem que os alunos receberam positivamente as atividades desenvolvidas nesta sessão. A combinação entre narrativa, exploração multimodal, trabalho colaborativo e criação de animais imaginários parece ter favorecido o envolvimento dos participantes e a ligação entre os conteúdos trabalhados e os seus interesses. Os níveis de participação observados sugerem igualmente que as atividades proporcionaram oportunidades de utilização da língua num ambiente encorajador e acessível, favorecendo a participação dos alunos ao longo da aula. Embora os dados não permitam generalizações sobre as perceções de todos os participantes, apontam para uma receção globalmente positiva da sessão e para a criação de um ambiente de aprendizagem participativo, motivador e significativo.

Aula 2 – "Animals Around the World"

1) Estratégias e recursos pedagógicos utilizados

A sétima sessão letiva, subordinada ao tema "Animals Around the World – How Cultures Value Animals", procurou alargar os conhecimentos linguísticos dos alunos através de uma abordagem *soft CLIL*, articulando a aprendizagem da língua inglesa com conteúdos de natureza cultural e intercultural. Nesta modalidade, os conteúdos

temáticos assumem uma função de suporte à aprendizagem da língua, permitindo que os alunos desenvolvam competências linguísticas enquanto contactam com conhecimentos provenientes de outras áreas (Šulistová, 2013). A opção por esta abordagem permitiu trabalhar a interculturalidade a partir do universo animal, incentivando os alunos a reconhecer que diferentes culturas podem atribuir significados, valores e funções distintas aos mesmos animais. Mais do que identificar espécies ou ampliar vocabulário, pretendeu-se que os alunos compreendessem que a forma como os seres humanos se relacionam com os animais varia consoante os contextos culturais. Esta perspetiva aproxima-se da Competência Comunicativa Intercultural proposta por Byram (1997), retomada por Montaño-Acosta (2025), segundo a qual a aprendizagem de uma língua implica também compreender diferentes perspetivas culturais, interpretar significados e desenvolver atitudes de respeito perante a diversidade.

A aula iniciou-se com a habitual rotina de acolhimento mediada pela mascote Max, elemento recorrente ao longo da intervenção. A manutenção desta rotina procurou proporcionar previsibilidade e segurança aos alunos, favorecendo a criação de um ambiente propício à participação e à aprendizagem. Seguiu-se um momento de ativação de conhecimentos prévios através de questões orientadoras, como "Do all people see animals in the same way?" ou "Are all animals important everywhere?", que procuraram despertar a curiosidade dos alunos e prepará-los para a temática da sessão. Foram igualmente incentivados a refletir sobre os animais mais valorizados em Portugal, estabelecendo uma ligação entre o novo conteúdo e as suas experiências pessoais. A introdução do tema foi apoiada pela revisão do vídeo "Criaturas Sagradas: 10 Animais Adorados em Todo o Mundo", previamente visualizado na sessão anterior (Ilustração 51). O recurso apresentava diferentes animais e explicava os motivos pelos quais são valorizados, protegidos ou considerados simbólicos em determinados países e culturas. Embora o vídeo estivesse em língua inglesa, optou-se pela utilização de legendas em português. Esta decisão procurou assegurar a compreensão dos conteúdos culturais necessários para as atividades seguintes, sem eliminar a exposição dos alunos ao inglês oral. Desta forma, os alunos continuaram a contactar com a pronúncia, a entoação e o vocabulário da língua-alvo, beneficiando simultaneamente de um apoio que reduziu a exigência cognitiva associada à compreensão da mensagem global. A visualização deste recurso permitiu ainda evidenciar que um mesmo animal pode assumir significados distintos consoante o contexto cultural, constituindo uma primeira aproximação dos alunos à diversidade de perspetivas existente em diferentes sociedades. Esta observação revelou-se particularmente relevante para os objetivos interculturais da sessão, ao incentivar os alunos a reconhecer que as relações entre seres humanos e animais são influenciadas por fatores históricos, sociais e culturais A utilização do vídeo encontra respaldo na literatura que destaca o potencial dos recursos audiovisuais para apoiar a aprendizagem de línguas e a construção de significado. Segundo Nogueira (2019), os vídeos articulam informação verbal, visual e sonora, favorecendo o envolvimento dos alunos e proporcionando oportunidades de contato com diferentes realidades sociais e culturais. Esta perspetiva encontra-se igualmente alinhada com os princípios da aprendizagem multimodal defendidos por Mayer (2021), segundo os quais a compreensão tende a ser favorecida quando a informação é apresentada através de diferentes canais complementares. No contexto desta aula, o recurso audiovisual permitiu associar a aprendizagem da língua inglesa à exploração de conteúdos interculturais, criando um contexto significativo para a utilização da língua.

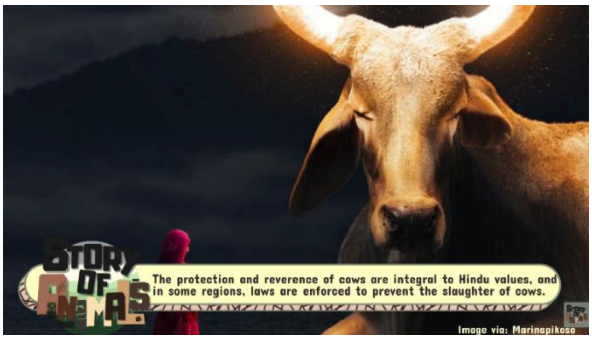
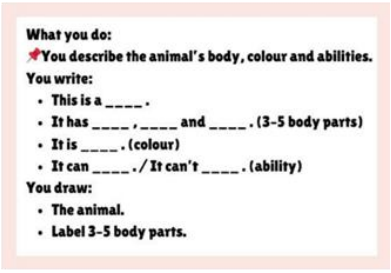


Ilustração 51

Concluída esta fase introdutória, a turma foi organizada em quatro equipas, cada uma associada a um dos animais trabalhados no vídeo. Para apoiar o trabalho cooperativo, foram distribuídos "Team Cards" (Ilustração 52) e "Role Cards" (Ilustração 53), que definiam funções específicas dentro de cada grupo, como *Description Expert, Cultural Meaning Expert, Importance Expert e Habitat Expert* . Cada cartão continha instruções claras e estruturas linguísticas de apoio, orientando os alunos relativamente à informação a recolher, organizar e apresentar. A formação de pequenos grupos e a atribuição de papéis específicos refletem os princípios da Aprendizagem Cooperativa. De acordo com Bastos (2022), a cooperação eficaz exige uma estruturação intencional por parte do professor que promova simultaneamente o trabalho conjunto e a responsabilidade individual. Ao atribuir uma função concreta a cada aluno, esta estratégia garantiu que todos contribuíssem para a elaboração do *lapbook*, evitando a participação desigual frequentemente associada ao trabalho de grupo tradicional. Além disso, fomentou a interdependência positiva entre os membros da equipa, uma vez que a conclusão da tarefa dependia da articulação dos contributos individuais de cada elemento (Bastos, 2022). A clareza das instruções presentes nos "Role Cards" contribuiu igualmente para aumentar a autonomia dos alunos e para assegurar uma participação ativa e significativa de todos os elementos do grupo.







Ilustrações 52 e 53

A etapa seguinte consistiu no preenchimento dos *Animal Fact Files* (Ilustração 54), que funcionaram como um importante mecanismo de apoio à aprendizagem. Com base nas informações projetadas no quadro e nos materiais distribuídos, os grupos procederam à associação de imagens, países, habitats, significados culturais e outros elementos relevantes. O recurso permitiu organizar visualmente a informação recolhida e criar uma base

estruturada para a produção posterior (Ilustração 55). Neste sentido, os *Fact Files* funcionaram como uma forma de *scaffolding*, ajudando os alunos a realizar tarefas que, de forma autónoma, poderiam revelar-se mais exigentes (Taber, 2018).



Ilustrações 54 e 55

Todo o trabalho desenvolvido ao longo da sessão convergiu para a criação e apresentação de um *Animal Search Lapbook*, entendido como um recurso visual e manipulável que reunia os contributos dos diferentes elementos do grupo. Para elaborar este produto final, os alunos recorreram aos *Fact Files*, aos materiais projetados e aos *Role Cards*, utilizando-os como suportes para organizar a informação e produzir os seus próprios conteúdos. A construção do *lapbook* permitiu integrar texto, imagem e representação gráfica, articulando diferentes formas de expressão e comunicação. A etapa final da criação e apresentação do trabalho dos alunos encontra correspondência direta com a "learner-centered pedagogy", descrita na literatura como uma abordagem inovadora e transformadora que desloca o modelo educacional tradicional (focado na instrução direta do docente) para um ambiente de aprendizagem centrado no estudante, no qual este assume ativamente a liderança, a autonomia e a responsabilidade pelo seu próprio percurso cognitivo (Vale et al., 2010). Ao utilizarem os suportes reguladores, foi possível disponibilizar o apoio necessário para que os alunos superassem as dificuldades iniciais da autonomia e gerassem produções independentes. demais, a "criatividade acima do esperado, para além das informações obrigatórias, os alunos personalizaram as cartolinas, decoraram-nas de formas variadas e até colaram os *Role Cards* já preenchidos, demonstrando apropriação da atividade.", documentada nas notas de campo (cf. Diário de Bordo (27/01/2026) traduz empiricamente o conceito de propriedade da educação ("ownership") e o incremento da motivação intrínseca associados a este modelo. Ao passarem de recetores passivos a autores e apresentadores de um recurso manipulativo construído coletivamente, os estudantes comprovaram que a descentralização da ação docente e o foco em dinâmicas colaborativas potenciam competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, o

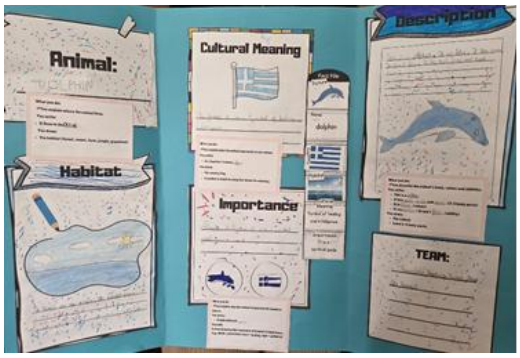
pensamento crítico e a cooperação, consagrando-os definitivamente como os verdadeiros agentes ativos da sua própria aprendizagem (Vale et al., 2010).

A mediação animal esteve presente de forma transversal ao longo de toda a sessão. Os animais constituíram simultaneamente o tema central dos recursos utilizados, o foco das tarefas cooperativas e o ponto de partida para a reflexão intercultural. Desta forma, deixaram de funcionar apenas como elementos temáticos ou lexicais e assumiram um papel mediador na construção de conhecimento sobre diferentes culturas, contribuindo para alargar a compreensão dos alunos acerca das múltiplas formas de relação entre seres humanos e animais. Neste sentido, a sessão procurou articular a aprendizagem da língua inglesa com o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, entendida por Byram (1997) como uma dimensão essencial da comunicação em contextos culturalmente diversos.

2) Análise das produções dos alunos

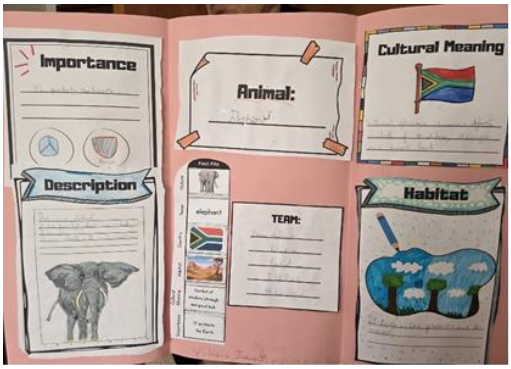
a) Dimensão linguística

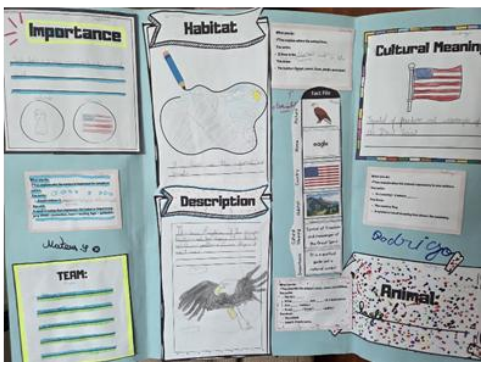
A análise das produções escritas realizadas nos *Animal Fact Files* e nos *lapbooks* permite observar a consolidação e expansão de diferentes conteúdos linguísticos trabalhados ao longo da aula. As produções do *Team Dolphin* (Ilustração 56) ,*Team Tiger* (Ilustração 57) *Team Elephant* (Ilustração 58) e *Team Eagle* (Ilustração 59) evidenciam a forma como os alunos utilizaram o vocabulário, as estruturas-modelo e os apoios disponibilizados para construir descrições progressivamente mais completas sobre os animais estudados, os seus habitats e os respetivos significados culturais.





Ilustrações 56 e 57





Ilustrações 58 e 59

Os alunos consolidaram o nome dos animais aprendidos nas aulas anteriores em concreto "dolphin", "tiger", "elephant" e "eagle", como também o nome dos países correspondentes a cada animal, como "China", "Greece", "United States of America" e "South Africa". Essa apropriação é visível tanto na escrita correta dos termos como em detalhes de criatividade gráfica, existindo um exemplo no grupo do elefante, onde os alunos desenharam uma tromba diretamente na letra inicial da palavra "Elephant" (Ilustração 60). No entanto, o processo de aquisição também gerou desvios fonéticos reveladores na interlíngua, como a grafia "Shout African" registada pela "Team Elephant",o que demonstra uma associação acústica direta entre o som escutado e a homofonia com a palavra South, aliada à escolha do adjetivo de nacionalidade em vez do substantivo próprio. Para além das identidades base, verificou-se um assinalável desenvolvimento lexical focado na descrição física e na caracterização dos habitats. Embora o léxico geral relativo às partes do corpo ("body parts") já tivesse sido introduzido e trabalhado na aula anterior, os alunos demonstraram autonomia ao expandir de forma muito significativa esse reportório nas fichas de apoio, recorrendo a novos termos específicos que exigiam uma caracterização anatómica mais rica e direcionada à biologia de cada espécie.

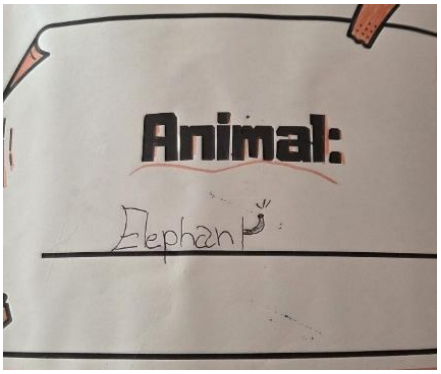
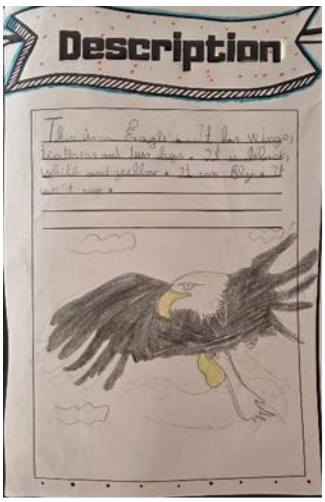


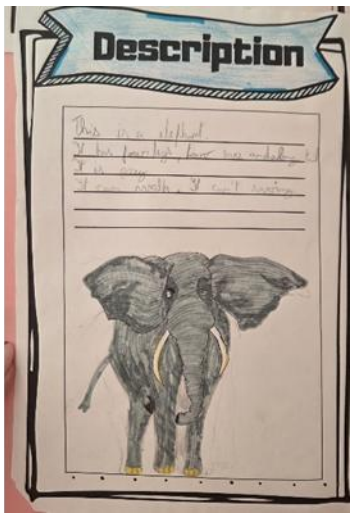
Ilustração 60

Ao mesmo tempo, esta descrição física permitiu aos alunos realizar uma consolidação efetiva do vocabulário cromático, chegando alguns alunos a escrever mais do que uma cor em alguns casos para enriquecer o detalhe do animal. Esta consolidação surge de forma simples em registos como "It is blue" no *Team Dolphin*, "It is yellow" no *Team Tiger* ou "It is grey" no *Team Elephant*. O enriquecimento cromático múltiplo destacou-se claramente no *Team Eagle*, onde os alunos discriminaram detalhadamente três cores na mesma caracterização ao escreverem "It is black, white and yellow" (Ilustração 61). Esta tendência de mapeamento múltiplo e diferenciado é visível nas produções escritas, mas também nas representações visuais, nomeadamente nos desenhos em que alguns grupos optaram por dividir o espaço para representar diferentes habitats. É caso do *Team Tiger*, que regista no plural que o felino vive em "jungles and grasslands", e do *Team Elephant*, que indica que a espécie habita em "florests and savanas" (Ilustração 62) ,sendo possível observar uma imprecisão ortográfica na palavra "savannas", e, por outro, uma forma gráfica próxima do português na palavra "florests" (em vez de "forests"), o que sugere interferência da língua materna no processo de produção escrita. Estas ocorrências são expectáveis em contexto de aprendizagem

de língua estrangeira e refletem o processo gradual de consolidação do léxico, sem comprometer a compreensão global do conteúdo. Paralelamente, o *Team Eagle* também associou dois ambientes distintos à ave ao escrever que esta vive em "forest and jungle", enquanto o *Team Dolphin* consolidou o termo singular focado na especificidade da sua espécie através da frase "It lives in the ocean".Registou-se ainda a consolidação das estruturas relativas às abilities dos animais, através do uso de construções como "can"/"can't," aplicadas em ações como *walk, swim, swing, run, jump, walk* e *fly*, evidenciando uma maior fluência na mobilização de verbos de ação em contexto significativo. Uma vez que estas capacidades já haviam sido exploradas na aula anterior, a produção escrita no *lapbook* serviu para fixar com sucesso a sintaxe destas competências. Como exemplos práticos desta consolidação verbal, o *Team Dolphin* registou com precisão "It can swim. It can't fly.", ao passo que o *Team Tiger* aplicou "It can run. It can't fly.". O *Team Eagle*, por sua vez, inverteu a lógica de locomoção ao escrever "It can fly. It can't run."A fechar este mapeamento de capacidades, o *Team Elephant* evidenciou uma maior adequação lógico-biológica na seleção dos verbos, produzindo a frase "It can walk. It can't swing." (Ilustração 63), demonstrando uma utilização contextualizada das capacidades associadas à espécie e um afastamento progressivo de verbos mais genéricos, revelando maior precisão semântica na produção linguística.







Ilustrações 61,62 e 63

A análise detalhada das secções dedicadas significado cultural e à importância de cada espécie revela como os alunos conseguiram materializar conceitos abstratos complexos através da combinação da escrita com a expressão visual. No caso do *Team Dolphin*, focado no contexto da Grécia, os alunos registaram textualmente as expressões "In Greece it means symbol of healing and inteligence" e "People believe it is a spiritual guid". Este último segmento, salienta-se a omissão do e final na palavra guide ("guid"), um desvio ortográfico perfeitamente natural e típico desta etapa de aquisição da L2, motivado pela forte influência da fonética, dado tratar-se de uma vogal muda na oralidade. Esta construção textual foi apoiada por ilustrações dinâmicas do golfinho a mover-se no oceano, funcionando o desenho como um reforço semântico que materializa visualmente o conceito abstrato de "guia" e

proteção que o texto tentava fixar. O *Team Tiger* seguiu a mesma linha estrutural ao mapear o simbolismo do felino na China, escrevendo "In (china) it means symbol of power and protection" e "People believe it keeps away evil spirits", a manutenção dos parênteses em torno do nome do país (grafado com minúscula inicial, denotando outra imprecisão mecânica em vias de maturação) reforça a ideia de que o molde visual funcionou como uma âncora de segurança absoluta para o grupo. Para compensar a complexidade de exprimir conceitos tão abstratos como o poder e o afastamento de forças ocultas, os alunos recorreram à linguagem visual de forma muito expressiva. O grupo executou desenhos focados nas características físicas que denotam força, como as garras e as riscas marcadas do animal e um fantasma para representar literalmente os "evil spirits" (Ilustração 64).

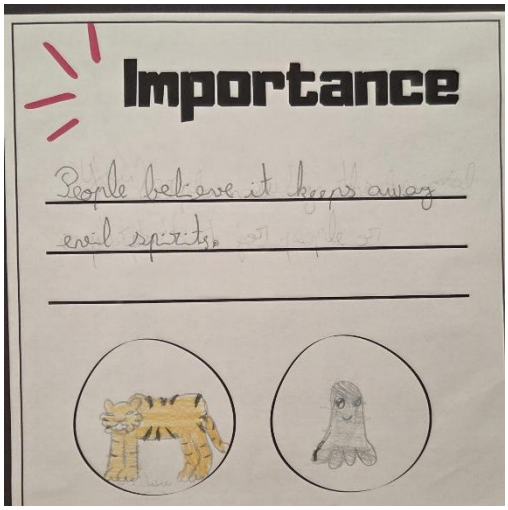


Ilustração 64

Esta simbiose entre o texto condicionado pelo frame e a produção gráfica ganhou contornos ainda mais ricos no *Team Elephant*, que registou "In Shout African it means symbol of wisdom, strengh and good luck", adicionando a competência ecológica "protects the Earth". Ao depararem-se com a barreira linguística para explicar graficamente de que forma ocorria essa proteção, os alunos demonstraram uma excelente estratégia cognitiva de recurso: desenharam um escudo de defesa de matriz medieval e, perante a falta do termo "shield "no seu vocabulário em L2, legendaram-no em português como "Escudo" (Ilustração 65).

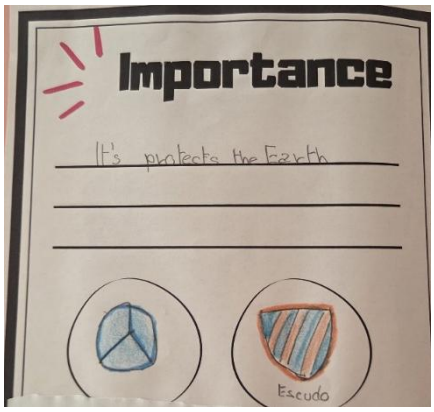


Ilustração 65

O desenho e a interferência da L1 funcionaram aqui como um andaime mental alternativo, assegurando que a mensagem cultural e o pensamento crítico do grupo não saíssem bloqueados. Finalmente, o *Team Eagle* fechou este ciclo de análise ao detalhar a importância da águia nos Estados Unidos da América através das fórmulas "Symbol of freedom and messenger of the great spirit" e "People believe it is spiritual guide and a national symbol", conseguindo aqui grafar a palavra guide na sua forma correta. Para organizar estas teias de significado no espaço do *lapbook*, o grupo substituiu a escrita do nome do país pelo desenho minucioso da bandeira norte-americana, recorrendo ainda a setas e círculos explicativos acompanhados pelos termos em português "espirito" e "bandeira".

Embora as produções escritas revelem algumas imprecisões ortográficas e desvios fonéticos expectáveis para o 4.º ano de escolaridade, estas ocorrências mecânicas não eclipsaram o sucesso da aprendizagem. Pelo contrário, as representações visuais executadas pelas crianças, como as ilustrações mitológicas dos golfinhos, o grafismo expressivo das garras do tigre, a conceptualização do escudo heráldico ou o desenho detalhado do fantasma para os maus espíritos, constituem a prova cabal e irrefutável de que os alunos compreenderam profundamente a associação de cada animal ao seu respetivo país e o seu real significado sociocultural. Os desenhos funcionaram, assim, como uma extensão semântica e um andaime cognitivo vital que superou as barreiras ortográficas e a ansiedade linguística momentânea.

b) Dimensão socioemocional

O desenho curricular desta aula assentou na premissa de trabalhar a interculturalidade através da mediação animal, utilizando a figura de diferentes espécies para explorar como cada uma é valorizada, respeitada e ressignificada em diferentes culturas. A interculturalidade é entendida não como um conjunto de elementos estáticos, mas como um processo dinâmico e interativo onde as diferenças culturais se dão sentido mútuo, estabelecendo uma ligação dialética entre o "eu" e o "outro" (Conti, 2025). Ao deslocarem a sua visão do mundo e contactarem com perspetivas nativas, xamânicas ou mitológicas de certos animais, os alunos exercitam uma atitude de descentração, fundamental para relativizar modelos culturais únicos e promover uma abertura genuína à pluralidade. Esta abordagem transforma a diversidade, neste caso mediada pelo animal, num recurso de enriquecimento cultural e cívico, essencial para gerir a complexidade das sociedades contemporâneas.

A exploração destas temáticas, embora realizada através de conteúdos simplificados em comparação com as informações do vídeo, associações simbólicas como a sabedoria ou proteção, serviu como um catalisador para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais, alinhadas com os modelos de Goleman e do CASEL (2020), explorados no enquadramento teórico. Ao transcenderem a descrição puramente biológica dos animais, os alunos foram convidados a exercitar a consciência social (*Social Awareness*), uma competência-chave do CASEL que pressupõe a capacidade de compreender perspetivas alheias e manifestar respeito pela diversidade. Segundo Goleman, esta faceta da inteligência emocional permite aos indivíduos sintonizarem-se com as emoções e pontos de vista do "Outro", sendo um passo vital para a empatia cognitiva (Filice & Weese, 2024). Na prática, este

desenvolvimento ocorreu através de um exercício de descentração que ligou o "Outro" ao "Eu". Ao descobrirem que o elefante na África do Sul é um símbolo de sabedoria e proteção da Terra ou que o tigre na China afasta os maus espíritos, os alunos superaram a observação factual e alcançaram uma compreensão empática da herança cultural alheia. Esta empatia foi aprofundada quando os alunos foram desafiados a identificar um animal com significado cultural na sua própria realidade, tendo apontado o Galo de Barcelos. A discussão sobre a história deste símbolo nacional permitiu-lhes realizar um exercício genuíno de descentração: ao compararem o Galo de Barcelos com as figuras estudadas, as crianças validaram a sua própria cultura como uma entre muitas, compreendendo que a atribuição de valor simbólico a um animal é um traço universal da experiência humana. Este processo transformou a informação cultural num saber relacional, permitindo que os alunos integrassem a componente afetiva e cognitiva necessária para reconhecerem que o sistema de crenças do "Outro" é tão estruturado e digno de respeito quanto o seu próprio. Esta leitura encontra-se alinhada com as potencialidades atribuídas à mediação animal simbólica enquanto facilitadora da construção de significado e da participação dos alunos em torno de temas sociais e culturais (Verhoeven et al., 2023).

O trabalho de grupo funcionou como um laboratório prático de cidadania, onde a colaboração foi transversal a todo o processo criativo. Como registado no diário de bordo, o "trabalho de grupo foi muito colaborativo: os alunos dividiram tarefas de forma natural, ajudaram-se mutuamente e mantiveram um clima de trabalho produtivo"(Cf. Diário de Bordo, 27/01/2026). Este trabalho cooperativo evidencia o desenvolvimento das competências relacionais preconizadas pelo modelo CASEL (2020), nomeadamente a capacidade de estabelecer relações positivas, cooperar eficazmente e comunicar de forma clara para alcançar objetivos comuns. Estas competências manifestaram-se durante a coordenação das tarefas associadas à construção do *lapbook*. Ao decidirem autonomamente a distribuição de funções e as formas de colaboração entre os elementos do grupo, os alunos exercitaram a escuta ativa, a comunicação eficaz e a valorização dos contributos dos colegas. A definição de responsabilidades distintas, desde a escrita e ilustração até à organização e montagem dos materiais, promoveu dinâmicas de cooperação que contribuíram para prevenir conflitos e assegurar o funcionamento harmonioso do grupo enquanto unidade de trabalho (Ilustração 66). Paralelamente, a atividade favoreceu o desenvolvimento da tomada de decisão responsável, igualmente contemplada no modelo CASEL (2020). Ao selecionarem os elementos culturais a incluir, definirem estratégias de organização da informação e decidirem os aspetos visuais do *lapbook*, os alunos foram constantemente desafiados a refletir sobre as consequências das suas escolhas para o resultado final. Este processo implicou a negociação de ideias, a avaliação da relevância dos conteúdos e a procura de um equilíbrio entre a dimensão estética e a clareza informativa. Assim, os alunos demonstraram capacidade para tomar decisões construtivas e fundamentadas, colocando os interesses coletivos acima das preferências individuais e alcançando consensos orientados para a qualidade do trabalho desenvolvido.



Ilustração 66

Resumidamente, as atividades desenvolvidas ao longo da sessão criaram oportunidades para que os alunos contactassem com diferentes perspetivas culturais e participassem em dinâmicas de trabalho colaborativo que exigiram diálogo, negociação e construção conjunta de significados. Neste contexto, a mediação animal parece ter funcionado como um elemento facilitador da abordagem à diversidade cultural, tornando acessíveis conceitos que poderiam revelar-se mais abstratos para esta faixa etária. Embora não seja possível afirmar de forma conclusiva o desenvolvimento de competências socioemocionais específicas, a natureza das tarefas propostas permitiu mobilizar capacidades associadas à compreensão do outro, ao respeito pela diversidade e à cooperação, aspetos que a literatura identifica como relevantes para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

3) Perceções dos alunos

Na aula não se aplicaram instrumentos de recolha de opiniões, mas os instrumentos já amplamente descritos e utilizados permitem identificar indicadores relevantes relativamente à forma como as atividades foram recebidas e vividas pelos participantes. De um modo geral, os dados apontam para elevados níveis de envolvimento ao longo da aula. Desde os momentos iniciais de revisão do vídeo até à construção dos *Animal Fact Files* e dos *lapbooks*, os alunos demonstraram curiosidade perante os conteúdos apresentados e disponibilidade para participar

nas diferentes tarefas propostas. O contato com animais associados a diferentes países e culturas parece ter despertado interesse pela descoberta de novas realidades, contribuindo para a adesão às atividades desenvolvidas.

A visualização do vídeo constituiu um momento particularmente relevante neste domínio. Os registos do diário de bordo sugerem que os alunos acompanharam com interesse as informações apresentadas, manifestando curiosidade relativamente aos significados culturais atribuídos aos diferentes animais. Esta observação encontra-se alinhada com a perspetiva de Nogueira (2019), que destaca o potencial dos recursos audiovisuais para promover o envolvimento dos alunos e facilitar o contato com diferentes contextos sociais e culturais. De forma semelhante, Mayer (2021) sublinha que a articulação entre imagem, som e linguagem pode favorecer a construção de significado e aumentar a participação dos alunos em atividades de aprendizagem. A descoberta de diferentes significados culturais associados aos animais parece ter constituído um dos aspetos mais dinamizadores da aula. Ao contactarem com exemplos provenientes de diversos países, os alunos tiveram oportunidade de comparar essas referências com elementos da sua própria realidade cultural. A discussão em torno do Galo de Barcelos revelou-se particularmente relevante neste processo, permitindo estabelecer ligações entre os conteúdos trabalhados e o contexto cultural português. Os registos disponíveis sugerem que esta articulação favoreceu o interesse dos alunos pela temática abordada e contribuiu para tornar os conteúdos mais próximos e compreensíveis.

A construção dos *lapbooks* destacou-se igualmente pelo entusiasmo demonstrado pelos grupos. Para além da informação solicitada, vários alunos acrescentaram desenhos, elementos decorativos e outras formas de personalização, demonstrando interesse em tornar o produto final mais representativo do trabalho desenvolvido. Esta liberdade de criação parece ter contribuído para aumentar o envolvimento dos participantes e o sentido de pertença relativamente aos materiais produzidos. Tal como referem Vale et al. (2010), atividades que atribuem aos alunos um papel ativo na organização e apresentação dos conteúdos tendem a favorecer uma participação mais significativa e um maior investimento pessoal nas tarefas. As apresentações finais constituíram igualmente um momento relevante para compreender as perceções dos participantes. Os alunos demonstraram interesse pelos trabalhos dos colegas, escutando as apresentações e reagindo às diferentes informações e curiosidades partilhadas pelos grupos. A atenção demonstrada durante estes momentos sugere que as atividades criaram oportunidades para valorizar os contributos dos pares e reconhecer diferentes formas de organizar e comunicar a informação. Importa ainda destacar que a utilização dos animais enquanto mediadores simbólicos parece ter facilitado a abordagem da diversidade cultural. O interesse que os animais habitualmente despertam nas crianças constituiu um ponto de entrada acessível para a descoberta de diferentes países, tradições e significados culturais. Neste sentido, a mediação animal contribuiu para aproximar conteúdos potencialmente abstratos da experiência dos alunos, favorecendo a curiosidade e a abertura perante outras realidades. Esta observação encontra-se alinhada com as potencialidades atribuídas à mediação animal simbólica enquanto facilitadora da construção de significado e da participação dos alunos em torno de temas sociais e culturais (Verhoeven et al., 2023).

Em conjunto, as evidências recolhidas sugerem que os alunos receberam positivamente as atividades desenvolvidas nesta sessão. A combinação entre recursos audiovisuais, exploração intercultural, construção de

lapbooks e momentos de partilha parece ter favorecido o envolvimento dos participantes e a ligação entre os conteúdos trabalhados e os seus interesses. Embora os dados não permitam generalizações sobre as perceções de todos os alunos, apontam para uma receção globalmente positiva da aula e para a criação de um ambiente de aprendizagem participativo, motivador e culturalmente enriquecedor.

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO DAS AULAS

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

Agrupamento de Escolas | FONTES PEREIRA DE MELO

Mestrado em Ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2025/2026



Unit: Unit 6 "We love animals"

Topic: Farm Animals

Class: 4th grade

Teacher: Renata Jacinto (3210367)

Coordinators: Teacher Lara Amaral and Teacher Mário Cruz

Index

General Information 3
Pedagogical and Methodological Framework 3
Curriculum Guidance 4
Assessment 6
Anticipated Problems and Possible Solutions 7
Resources 7
Learning Objectives 8
21st Century Skills 8
Lesson Procedures 9
References 15

General Information

- Class: 4th grade from Castelos (20 students)
- Duration: 60 minutes
- Topic: Farm animals
- Level: A1
- Date: 8th January 2026

Pedagogical and Methodological Framework

This lesson is designed for 4th grade learners working at an A1 level, in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020) and aligns with the *Aprendizagens Essenciais* for English in the 1st Cycle (DGE, 2018). It follows a communicative, learner-centred and multisensory approach, integrating language learning with curiosity, creativity and emotional engagement through the theme of farm animals.

The lesson begins with a familiar routine to establish emotional safety and predictability, which is essential for young learners' readiness to learn. The "Virtual Farm Tour" introduces the topic through rich audiovisual input. This activity is grounded in Content-Based Instruction (CBI), where meaningful content becomes the vehicle for language learning. In this case, students learn English through exploring a farm environment rather than learning vocabulary in isolation. CBI is particularly effective with young learners because it connects language to concrete, real-world knowledge, increases motivation, and provides natural exposure to contextualised input (Bula, 2014).

The accompanying worksheet guides attention to key items (animals, colours, body parts, abilities and products) helping learners notice and process essential vocabulary. Dual Coding Theory supports this approach, showing that combining visual and verbal information strengthens comprehension and memory (Paivio & Clark, 1991). A shift to playful oral interaction follows with the "Animal Sound Guessing Game". This activity exemplifies Communicative Language Teaching (CLT), as learners use English for a genuine communicative purpose which is identifying animals based on auditory clues. Games are also known to boost motivation, sustain attention and encourage spontaneous language use (Zhu, 2012).

Structured scaffolding is central to the next stage of the lesson. The PowerPoint sequence was intentionally designed to move from full to partial support and finally to minimal prompts. This gradual release of responsibility reflects Bruner's concept of scaffolding, which emphasises that learners progress most effectively when temporary support is provided and gradually withdrawn as competence increases (Taber, 2018).

The final creative task, where pupils design and describe their own mixed farm animal, draws on Task-Based Learning (TBL) principles (Ha et al., 2021). Learners mobilise vocabulary, structures and imagination to produce meaningful written and oral output. This task encourages creativity, problem-solving and personal expression while reinforcing language in a purposeful context. Sentence frames and the Farm Animal Glossary ensure accessibility and differentiation, allowing all learners to succeed regardless of proficiency level.

Multisensory learning is intentionally embedded throughout the lesson. Leaners engage with visual input (video, images, colour-coded slides), auditory input (animal sounds, teacher modelling), kinaesthetic activity (drawing, pointing, moving) and verbal interaction. Research consistently shows that multisensory experiences enhance retention and support deeper encoding of vocabulary (Ghaleb & Majeed, 2023).

Elements of Social and Emotional Learning (SEL) are woven throughout the lesson. The theme of farm animals naturally encourages pupils to reflect on how animals contribute to human life, helping them develop appreciation, empathy and a sense of responsibility. As learners explore what animals give us (such as milk, meat, wool or eggs) they begin to understand the role these animals play in daily routines and in the wider community. This connection supports social awareness and helps students recognise interdependence between humans and animals. The final sharing moment reinforces these ideas, as students listen to one another's creations and discuss how their imaginary animals could help people, promoting respectful communication and prosocial thinking (CASEL, 2020).

Overall, the lesson integrates communicative, content-based, scaffolded and creative methodologies to support linguistic, cognitive and socio-emotional development. Through meaningful tasks, multimodal input and guided support, learners build foundational English skills while engaging with content that is relevant, motivating and developmentally appropriate.

Curriculum Guidance

Aligned with *Aprendizagens Essenciais de Inglês* (4th grade):

Thematic Areas: Farm animals

1. Communicative Competence (CC):

1. Listening Comprehension:1.1. Understand very simple words and expressions when clearly and slowly spoken in familiar contexts, with visual support; 1.2. Identify different sounds and intonations in the English language, comparing them with the mother tongue;

2. Reading Comprehension:2.1. Identify familiar vocabulary accompanied by images; 2.2. Read short, illustrated texts and instructions using visual support; 2.3. Understand very simple instructions with visual support;

3. Oral Interaction:3.1. Use appropriate forms of address when speaking to the teacher or peers; 3.2. Ask and answer questions about familiar topics, such as animals and their characteristics; 3.3. Interact with the teacher and classmates in simple, pre-arranged situations; 3.4. Participate in conversations exchanging basic information about familiar topics.

4. Oral Production:4.1. Communicate basic information about familiar topics; 4.2. Express oneself using simple vocabulary in pre-arranged situations;

5. Written Interaction:5.1. Complete simple forms or worksheets with basic information; 5.2. Respond to written instructions using familiar vocabulary and simple structures.

6. Written Production: 6.1. Label sequences of images;6.2. Fill in blanks in simple sentences using given words; 6.3. Write very simple sentences about created or familiar animals, expressing preferences or features.

2. Intercultural Competence (IC):

1. Recognising different intercultural realities: 1.1. Recognise elements of their own culture: different aspects of themselves, and identify people, places, and aspects important to them and their community. 1.2. Recognise elements of Anglo-Saxon culture.

3.Strategic Competence (SC):

1. Communicate effectively in context: 1.1. Value the use of English as a communication tool in and out of the classroom.

2. Work and collaborate in pairs and small groups: 2.1. Demonstrate turn-taking, listening to others, and reflecting critically on peers' ideas.; 2.2. Use polite expressions (please, thank you) and request collaboration instead of giving orders.2.3. Plan, organise, and present a paired or small group task.

3. Think critically: 3.1. Follow a well-structured and reasoned line of thinking and present their own reasoning to others, using facts to justify their opinions; 3.2. Reflect critically on what has been said, asking others simple questions that stimulate curiosity.

Summary

This 60-minute A1-level lesson introduces and practises farm animal vocabulary through a sequence of multisensory, scaffolded activities designed to support comprehension, oral production, and creative expression. The lesson begins with a familiar routine which helps pupils feel emotionally grounded and ready to learn. The core of the lesson integrates content-based learning with language development. Students first explore a Virtual Farm Tour, completing a worksheet that guides their attention to key vocabulary such as animal names, egg colours, and simple characteristics. This is followed by an Animal Sound Guessing Game, which reinforces vocabulary through auditory discrimination and encourages leaners to produce the target structure "It's a…" in a playful and low-pressure context. The PowerPoint review consolidates descriptive language (colours, body parts, abilities (can/can't), and farm products) ensuring that students have the linguistic tools needed for the final task. The lesson culminates in a creative production activity, where learners in pairs design their own mixed farm animal and describe it using sentence frames and the Farm Animal Glossary. This task allows learners to apply vocabulary in a meaningful, imaginative way while practising writing and oral expression. The lesson concludes with a brief sharing moment, enabling pupils to consolidate learning and celebrate their work.

Assessment

Assessment in this lesson is formative, continuous, and embedded throughout all stages of the learning process. During the Virtual Farm Tour, the teacher monitors pupils' ability to understand simple audiovisual input and complete the worksheet accurately. Their responses provide insight into listening comprehension, vocabulary recognition, and the ability to extract key information from multimodal sources. In the Animal Sound Guessing Game, the teacher observes whether students can identify animals by sound, recall vocabulary spontaneously, and produce the target structure "It's a…" with increasing accuracy. This activity also reveals students' confidence in speaking and their ability to participate respectfully in a group setting. During the PowerPoint review, students' oral responses demonstrate their ability to describe animals using colours, body parts, abilities (can/can't), and farm products. The teacher listens for correct use of structures such as "It has got…" and "It can…", as well as pronunciation and fluency. The creative task provides a rich opportunity for assessment of both written and oral production. The Your Own Farm Animal File activity shows how well students can apply vocabulary, combine descriptive elements, and construct simple sentences. The Farm Animal Glossary supports learners of all levels, ensuring that the task remains accessible while still allowing for differentiation. The teacher also observes collaboration, turn-taking, and respectful interaction as indicators of pupils' social and strategic competence. Together, these assessment moments offer a comprehensive picture of pupils' linguistic development, engagement, and ability to use English meaningfully in context.

Anticipated Problems and Possible Solutions

Anticipated Problems	Possible Solutions
Some students may struggle to follow the video and complete the worksheet simultaneously, missing key information such as egg colours or animal names.	Pause the video frequently, read the questions aloud, and guide pupils' attention to the relevant part of the screen. Provide visual cues, gestures, and repetition.
Students may answer in Portuguese or confuse similar animal sounds.	Accept initial answers in Portuguese but model the English word and have the class repeat it chorally. Use the structure "It's a…" consistently to reinforce language patterns.
Overexcitement or shouting out answers during the game.	Establish clear rules before starting (raise hands, wait for the signal). Use proximity, gentle reminders, and praise for good turn-taking. Keep the pace brisk to maintain engagement without losing control.
Visual impairment or reading difficulties	Provide enlarged and high-contrast versions of the glossary and worksheet; read instructions aloud; use gestures and oral repetition.
Students may struggle to start the drawing or may feel unsure about combining animals creatively.	Show one simple example on the board (e.g., "pig + duck = pigduck"). Provide sentence starters and reassure students that creativity is encouraged and there are no wrong answers.
Time constraints may prevent students from completing the full description.	Prioritise the drawing and one or two key sentences during this lesson. Allows students to finish the remaining sentences in the next class.

Resources

- Song "Start the Magic Everywhere" (https://www.youtube.com/watch?si=mF5ze5VzrFCgilYI&v=3JUJU0I_mLg&feature=youtu.be)
- Mascot Max
- Video "Guess the Farm Animals Sounds for Kids" by Little Dreamers Education (https://www.youtube.com/watch?v=gYn-dkLFQVU)
- Farm Animal File
- Animal Farm | Virtual Field Trip | KidVision Pre-K by South Florida PBS (https://www.youtube.com/watch?v=Hg2ZX0PF-jI&t=120s)
- Farm Virtual Tour Edpuzzle (Worksheet) (https://edpuzzle.com/media/695804a0d132e8e27ac39181)
- Project, computer, board and speakers

- Farm Animal Glossary (standard + enlarged/adapted version)
- Farm Animal Profile (https://ipppt-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/3210367_ese_ipp_pt/IQAKteX5dH9FQJXrr2X1MFR4AT3wJ97OTIQ9uZJEMaMLuqk?e=2IHcgZ)

Learning Objectives

The primary objectives of this lesson are to introduce, consolidate, and extend A1-level English vocabulary related to farm animals, their characteristics, and their abilities, while fostering curiosity, emotional engagement, and an understanding of how these animals contribute to human life, encouraging students to appreciate the essential role they play in supporting daily human needs. By the end of the lesson, students will be able to:

- Identify and name a range of common farm animals (e.g. cow, sheep, goat, donkey, horse, pig, duck, chicken, turkey, goose, rooster).
- Recognise and describe basic physical characteristics of animals using simple structures such as "It's (colour)" and "It has got (body parts)", supported by visual cues and the Farm Animal Glossary.
- Express simple abilities and limitations using "can" and "can't" (e.g., The duck can swim. The chicken can't fly) during guided oral practice and the creative task.
- Produce short, meaningful written sentences to describe a self-created mixed farm animal using sentence frames and vocabulary scaffolds.
- Engage in imaginative thinking by designing a new animal and applying learned vocabulary in a creative context.
- Show awareness of the role of farm animals by identifying what they provide (milk, wool, eggs, meat) and reflecting briefly on their importance in daily life.

21st Century Skills

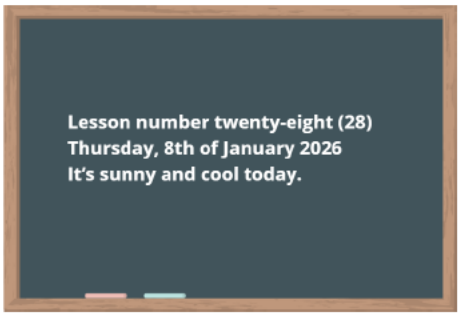
This lesson actively promotes the development of essential 21st-century skills by integrating language learning with creativity, critical thinking, collaboration, and digital engagement. Creativity is central to the lesson, particularly in the final task where students design and describe their own mixed farm animal. This activity encourages imaginative thinking. Critical thinking is fostered when learners compare animals, consider their characteristics and abilities, and make decisions about how to combine them in the creative task. These moments encourage early analytical reasoning in an age-appropriate way. Communication skills are strengthened throughout the lesson as pupils engage in structured oral interaction, respond to teacher prompts, participate in choral repetition and produce short written descriptions using simple English structures. They learn to express ideas clearly, listen actively, and use language for meaningful

purposes. Collaboration is developed during pair work and whole-class activities, where pupils practise turn-taking, negotiate ideas, and support one another in completing tasks. This promotes social competence and respectful interaction. Finally, digital literacy is enhanced through the interpretation of audiovisual content in the Virtual Farm Tour and the Sound Guessing Game. Pupils learn to extract information from videos, connect visual and auditory cues, and navigate multimodal input, skills that are increasingly important in contemporary learning environments.

Lesson Procedures

Step 1: Greetings and summary (5 minutes)

The lesson begins with a familiar routine designed to create emotional security and prepare pupils for learning. The teacher writes the lesson summary on the board, including the lesson number, date, and weather, and pupils copy it into their notebooks. During this time, the class mascot Max greets the children, helping to establish a warm and supportive atmosphere. The teacher asks simple questions such as "How are you today?" or makes brief personal comments to strengthen rapport and encourage spontaneous interaction in English. The class song "Start the Magic Everywhere" is played to signal the transition into English time and to create a positive and motivating environment.



Step 2: Animal Farm Virtual Field Trip + Worksheet (15 minutes)

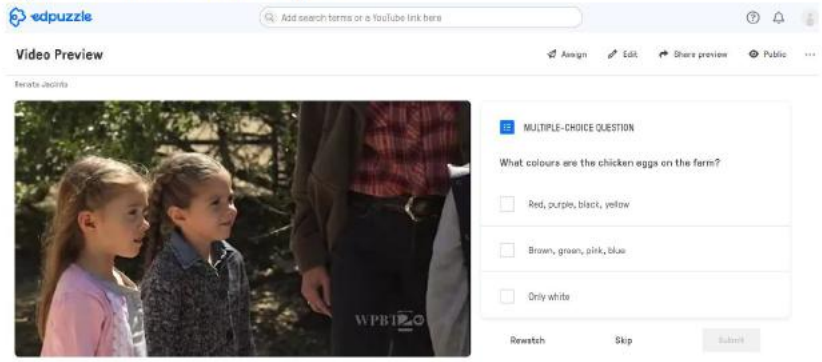
The lesson then moves into the first content-based activity: a Virtual Farm Tour. The teacher introduces the video by explaining that Max wants to take the class on a trip to a real farm, which immediately captures students' curiosity. Students are told that in order to continue the tour and move on to the next part of the farm, they must answer some questions correctly, turning the activity into an interactive challenge that motivates careful listening and observation. The video is played in short and manageable segments through Edpuzzle activity, which automatically pauses at key moments to display the same multiple-choice questions that appear on the student's worksheet. At each pause, the teacher questions and corresponding answers aloud and highlights

the target vocabulary. Leaners answer these questions at the same time by completing the matching section of their worksheet. This simultaneous viewing-and-responding format ensures that students remain actively engaged throughout the video and that their attention is directed toward key vocabulary and concepts such as egg colours, animal names and simple characteristics. After each section, the teacher checks the answers orally with the class to reinforce vocabulary, clarify misunderstandings, and confirm comprehension before resuming the tour.



***Figure 1**: Animal Farm | Virtual Field Trip | KidVision Pre-K by South Florida PBS*

***Figure 2:** Farm Animals – Virtual Tour Edpuzzle*



Agrupamento de Escolas | FONTES PEREIRA DE MELO

FARM ANIMALS – Virtual Tour –

Choose ✓ the correct option:

1. What colours are the chicken eggs?
   - ☐ Red, purple, black, yellow
   - ☐ Brown, green, pink, blue
   - ☐ Only white

2. Which animal is the turkey?
   - ☐ Peru
   - ☐ Galinha 
   - ☐ Pato

3. The turkey egg has brown freckles.
   - ☐ True
   - ☐ False

4. What colour is a duck egg?
   - ☐ Blue
   - ☐ Always white 

5. Which egg is the biggest on the farm?
   - ☐ Chicken egg
   - ☐ Duck egg
   - ☐ Goose egg

Figure 3: Farm Animals Virtual Tour Worksheet

6. The rooster has a bigger crown and wattle than the hen.
   - ☐ True
   - ☐ False

7. How do we know Tom is a male turkey?
   - ☐ He has got a beard
   - ☐ He hasn't got feathers

8. Ducks and gooses like to:
   - ☐ Fly
   - ☐ Swim
   - ☐ Run

9. What do farmers use to measure ponies and horses?
   - ☐ A ruler
   - ☐ Hands

10. What is the difference between a pony and a horse?
    - ☐ Colour
    - ☐ Size / Height
    - ☐ Food

11. What do baby goats (kids) drink from the mother?
    - ☐ Milk
    - ☐ Water 



Step 3: Animal Sound Guessing Game (10 minutes)

The lesson then transitions from the visual exploration of the farm to an auditory activity designed to help learners identify and consolidate the names of the remaining farm animals. Students listen to the sounds of different animals in the video "Guess the Farm Animal Sounds for Kids" by Little Dreamers Education. Before beginning, the teacher reminds pupils of the expected behaviour such as raising their hands, waiting their turn and listening respectfully, to ensure a calm and cooperative environment. Learners are then invited to close their eyes while each sound is played, encouraging focused listening and curiosity. They try to guess which animal is making the sound, and although some answers may initially appear in Portuguese, the teacher gently encourages students to use the English names. After each sound, the correct animal appears on the screen, and the class repeats the name together using the structure "It's a…", reinforcing pronunciation, rhythm, and vocabulary recognition. Once the video ends, the teacher projects additional images of farm animals to extend the practice. For each image, pupils are asked questions such as "Which farm animal is this?" or "It's a cow?", prompting them to respond chorally with "It's a…". This provides immediate feedback, strengthens oral production, and helps consolidate the vocabulary



introduced in the Virtual Farm Tour.

Figure 4: *Video "Guess the Farm Animals Sounds for Kids" by Little Dreamers Education*

Step 4: Guided PowerPoint – Farm Animals Profile (12 minutes)

In this stage, the teacher uses a guided PowerPoint presentation to systematise and deepen pupils' understanding of farm animals, focusing on colours, body parts, abilities (can/can't), and the products animals provide. Each slide presents one farm animal with a clear image and sentence frames that include fill-in-the-blank spaces for students to complete orally, supported by key words highlighted on the slide. The teacher begins by modelling two or three full examples, such as "It's a cow. It's black and white. It has got four legs and a long tail. It can run. It can't swim. It gives us milk and meat." After this initial modelling, the following slides present structures

with gaps that students fill in with the help of guiding questions like "What colour is it?", "How many legs has it got?" or "Can it fly?", encouraging them to produce the missing information in English. At this point, the teacher also introduces the "Farm Animals Glossary", explaining that it will serve as a support tool for spelling and vocabulary selection during the upcoming creative task. This guided exploration, moving from modelling to supported production, prepares pupils linguistically and cognitively for the next activity, the "Farm Animal File".



Figure 5:*Farm Animal Profile PowerPoint*

Step 5: Your Own Farm Animal File (18 minutes)

To introduce the creative task, the teacher presents the Farm Animal File, explaining that students will work in pairs to design their own imaginary farm animal by combining two real animals from the lesson. This simple creative prompt activates students' imagination and provides a smooth transition into the production phase. Students then receive the Farm Animal File, where they begin by drawing their mixed animal and giving it a name. Afterwards, they complete a short-written description using the sentence frames provided: "It's a…", "It's (colour)…", "It has got…", "It can…", "It can't…", "It gives us…". These scaffolds support sentence construction and ensure that all learners can participate successfully, regardless of their language level. The Farm Animal Glossary remains available to help leaners recall vocabulary related to body parts, abilities, and farm products. Throughout the activity, the teacher circulates to provide guidance, model language when needed, and encourage creativity. If time allows, a few pupils are invited to briefly present their animal to the class, reinforcing speaking skills and celebrating their creative work.



Animals :

- **Cow**: Vaca
- **Pig**: Porco
- **Sheep**: Ovelha
- **Goat**: Cabra
- **Horse**: Cavalo
- **Donkey**: Burro
- **Chicken**: Galinha
- **Duck**: Pato
- **Goose**: Ganso
- **Turkey**: Peru
- **Rooster**: Galo

Body Parts :

- **Have got:** Usamos com **I / You / We / They** (e.g. **Pigs (They)** have got big ears.)
- **Has got:** "Ter" ou "Possuir" - Usamos com **He / She / It** (e.g. **The chicken (It)** has got wings.)
- **Tail**: Cauda
- **Wings**: Asas
- **Hooves**: Cascos
- **Fur**: Pelo
- **Wool**: Lã
- **Beak**: Bico
- **Horns**: Chifres
- **Mane**: Crina
- **Legs:** Pernas
- **Feathers:** Penas
- **Wattle:** Papada
- **Crown/ Comb:** Crista

Products we get from farm animals :

- **Gives us:** Dá-nos (e.g. The cow gives us milk.)
- **Milk**: Leite
- **Eggs**: Ovos
- **Wool**: Lã
- **Meat**: Carne

Abilities :

- **Can**: consegue/ pode. (e.g. The horse can run and jump.)
- **Can't**: não consegue /não pode (e.g. The chicken can't fly.)
- **Jump:** Saltar
- **Fly**: Voar
- **Swim**: Nadar
- **Run**: Correr
- **Walk**: Andar
- **Climb**: Escalar

Figure 6: Farm Animals Glossary

Agrupamento de Escolas | FONTES PEREIRA DE MELO

Farm Animal File

Draw your imaginary farm animal by combining two real animals.

Then complete the description.

It's a _____ (*animal*). It's _____ (*colour*).

It has got_____ and _____ (*body parts*).

It can ✓_____. It can't ✗_____.

It gives us_____ (*product*).

Figure 7: Farm Animal File

References

Council of Europe. (2020). COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. https://rm.coe.int/common european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

DGE. (2018). Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf

Bula, O. (2014). *(PDF) Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/316258605_Content-Based_Instruction_A_Relevant_Approach_of_Language_Teaching

Paivio, A., & Clark, J. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, *3*(3), 149–210. https://doi.org/10.1007/BF01320076

Zhu, D. (2012). Using Games to Improve Students' Communicative Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, *3*(4), https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/04/28.pdf. https://doi.org/10.4304/jltr.3.4.801-805~

Taber, K. (2018). *Scaffolding learning: Principles for Effective Teaching and the Design of Classroom Resources*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327833000_Scaffolding_learning_Principles_for_effective_teaching_and_the_design_of_classroom_resources

Ha, N. D. N., Loc, N., & Tuyen, T. (2021). TASK-BASED APPROACH: AN OVERVIEW. *European Journal of English Language Teaching*, *7*(1). https://doi.org/10.46827/ejel.v7i1.4090

Ghaleb, N. A., & Majeed, N. T. (2023). The Role of Multisensory Approach in Teaching Writing to EFL Intermediate School students. *Journal of Tikrit University for Humanities*, *30*(7, 2), 1–25. https://doi.org/10.25130/jtuh.30.7.2.2023.22

CASEL. (2020b). *What is the CASEL Framework?* CASEL; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

ANEXO 4 – DIÁRIOS DE BORDO

Diário de Bordo – Aula de Regência (PMI)

Aula de 8 de janeiro - 4.º BT (11h30-12h30)

Tema: Farm Animals

Nota: As reflexões das aulas de regência serão realizadas com base no modelo PMI (Plus-Minus-Interesting), que permite uma análise crítica da prática pedagógica, identificando aspetos positivos, constrangimentos e aprendizagens relevantes para o desenvolvimento profissional.

1. Contextualização da aula

Esta sessão decorreu com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por alunos de nível A1, e integrou-se na unidade temática "We love animals", centrada no vocabulário dos animais da quinta, as suas características físicas, habilidades e os produtos que nos proporcionam. A aula teve a duração de 60 minutos e foi pensada como uma sequência progressiva de exploração, consolidação e produção, privilegiando uma abordagem comunicativa, multissensorial e criativa

2. Descrição sumária da aula

A aula iniciou-se com a reposição de rotinas conhecidas, criando um ambiente de segurança emocional e predisposição para a aprendizagem. Seguiu-se uma visita virtual a uma quinta, explorada de forma faseada, com pausas frequentes para orientar a atenção dos alunos e apoiar o preenchimento do worksheet. Esta atividade permitiu trabalhar vocabulário e compreensão oral de forma contextualizada.

Posteriormente, os alunos participaram num jogo de identificação de sons de animais, que promoveu a escuta ativa e a produção oral através de estruturas simples e repetidas. Na fase seguinte, procedeu-se à sistematização do vocabulário com apoio de uma apresentação em PowerPoint, introduzindo estruturas descritivas como "It has got…", "It can/can't…" e "It gives us…", sempre com suporte visual.

A aula culminou numa tarefa criativa em pares, na qual os alunos criaram e descreveram um animal imaginário, combinando características de diferentes animais da quinta. Para apoiar esta produção, foi disponibilizado um glossário, que funcionou como ferramenta de apoio à escrita e à autonomia linguística.

3. Reflexão Crítica (PMI)

Plus (Aspetos Positivos)

- O trabalho em pares revelou-se extremamente positivo, promovendo a colaboração, a negociação de ideias e a participação ativa de alunos com diferentes níveis de confiança na língua inglesa.
- A tarefa criativa final destacou-se como um momento particularmente rico, permitindo aos alunos aplicar o vocabulário de forma significativa, criativa e pessoal.
- A utilização do glossário constituiu um apoio fundamental, facilitando a escrita, reduzindo a ansiedade face à produção e promovendo maior autonomia linguística.
- A circulação mais frequente pela sala permitiu acompanhar de perto o trabalho dos alunos, esclarecer dúvidas no momento certo e oferecer apoio mais individualizado, indo ao encontro das recomendações feitas pelo orientador em aulas anteriores.
- A estrutura progressiva da aula, com momentos de input, prática guiada e produção, contribuiu para uma aprendizagem mais segura e consistente.

Minus (Aspetos a melhorar)

- Apesar da existência do glossário, nem todo o vocabulário presente nas atividades se encontrava inicialmente incluído, nomeadamente palavras como "ears" e "rabbit", que surgiram na apresentação em PowerPoint, mas não no material de apoio.
- Embora os alunos tenham sido orientados a registar estas palavras no glossário, esta situação revelou a importância de um maior cuidado na verificação da consistência entre os recursos utilizados.

Interesting (Aprendizagens e desenvolvimento profissional)

Ao longo desta aula, percebi como os alunos se envolvem mais quando lhes é dada a oportunidade de criar algo próprio. A tarefa do animal imaginário revelou-se particularmente eficaz, pois permitiu-lhes usar o inglês sem receio excessivo do erro, focando-se mais na ideia do que na forma perfeita. Observei também que o glossário foi usado de forma espontânea por muitos alunos, o que me fez reconhecer o seu valor como apoio à autonomia. Tanto que, na aula seguinte, quando foram abordados os "Wild animals" os alunos também pediram um glossário com esses animais.

Durante o trabalho em pares, percebi que os alunos se sentiam mais à vontade para experimentar o inglês e arriscar, sem medo de errar. Em várias situações, um aluno apoiava o outro na escolha das palavras ou na construção das frases, algo que dificilmente aconteceria se

estivessem a trabalhar sozinhos. Esta dinâmica mostrou-me que o trabalho colaborativo não só ajuda na realização da tarefa, mas também aumenta a confiança e o envolvimento dos alunos.

A resposta positiva dos alunos a atividades mais diferenciadas, como a visita virtual à quinta e o trabalho em pares, deu-me maior confiança para arriscar em propostas menos convencionais. Esta aula reforçou a minha segurança na exploração de estratégias mais criativas e interativas em futuras aulas.

Diário de Bordo – Aula de Regência (PMI)

Aula de 9 de janeiro - 3.º AP (9h-10h)

Tema: I have got a pet

Nota: As reflexões das aulas de regência serão realizadas com base no modelo PMI (Plus-Minus-Interesting), que permite uma análise crítica da prática pedagógica, identificando aspetos positivos, constrangimentos e aprendizagens relevantes para o desenvolvimento profissional.

1. Contextualização da aula

A aula foi realizada com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por alunos de nível A1. A sessão integrou-se na unidade temática relacionada com os animais de estimação e teve como principal objetivo a introdução e consolidação da estrutura "I have got / haven't got", associada ao vocabulário dos pets e a ações simples de cuidado dos animais. Foi pensada para seguir uma sequência progressiva, articulando momentos de escuta, produção oral, movimento, prática guiada e reflexão, com o apoio de diferentes recursos visuais e manipuláveis.

2. Descrição sumária da aula

O início da sessão foi marcado pela rotina habitual da disciplina, que incluiu a saudação, a breve interação com a mascote Max e o registo dos elementos da aula, contribuindo para um ambiente estruturado e emocionalmente seguro. Seguiu-se um jogo de adivinhação em formato vídeo, utilizado como estratégia de ativação de conhecimentos prévios sobre o vocabulário dos animais.

Num momento posterior, os alunos ouviram e acompanharam a canção "I Have a Pet", a partir da qual se explorou a expressão da posse. Esta fase serviu de ponto de partida para a introdução mais sistematizada da estrutura "I have got", posteriormente reforçada através da atividade "Stand up for your pet", em que cada aluno participou com base num cartão de animal previamente distribuído.

A consolidação das formas afirmativa e negativa foi feita com o apoio de uma apresentação em PowerPoint, seguida da atividade "Dice Sentences", que possibilitou a construção oral de frases de forma orientada e lúdica. A vertente escrita foi trabalhada através de um exercício do manual, adaptado para responder às necessidades do aluno com NAS.

A sessão terminou com um momento de partilha e reflexão sobre o cuidado responsável dos animais, apoiado por exemplos visuais e emojis, e com o início do preenchimento de um booklet, pensado para reforçar as aprendizagens em articulação com valores de responsabilidade e empatia.

3. Reflexão Crítica (PMI)

Plus (Aspetos Positivos)

- A exploração da música revelou-se muito eficaz, tendo os alunos compreendido rapidamente a estrutura "I have got…". Demonstraram ainda elevado envolvimento, repetindo os sons dos animais e reagindo com entusiasmo ao vídeo, especialmente ao facto de o menino ter um leão como animal de estimação.
- A utilização dos "pet cards" permitiu que todos os alunos tivessem um animal na atividade "Stand up for your pet", garantindo a inclusão e evitando que algum aluno se sentisse excluído.
- A atividade dos dados possibilitou a prática das estruturas gramaticais de forma divertida e acessível, facilitando a compreensão e promovendo a participação ativa da turma, incluindo o aluno com NAS, que realizou a atividade com o apoio da supervisora.
- A ficha de apoio revelou-se útil tanto para o trabalho das estruturas gramaticais como para o vocabulário relacionado com o cuidado dos animais.
- O exercício do manual contou com uma versão adaptada, o que permitiu adequar a tarefa às necessidades do aluno com NAS.
- No momento final, o preenchimento conjunto do booklet foi facilitado pelo uso consistente dos mesmos emojis presentes na ficha de apoio, o que ajudou os alunos a estabelecer associações rápidas e seguras entre imagem, ação e frase.

Minus (Aspetos a melhorar)

- A discussão final sobre como cuidar dos animais poderia ter sido mais aprofundada, uma vez que as intervenções dos alunos se centraram sobretudo em exemplos simples (como "brinco com ele" ou "dou comida"), sem grande desenvolvimento das ideias.
- No final da aula, esqueci-me de utilizar a frase de encerramento da mascote Max, o que teria contribuído para um fecho mais consistente da rotina.
- O booklet foi proposto como trabalho de casa, com a atribuição de autocolantes como forma de motivação; no entanto, foi necessário alargar o prazo de entrega, uma vez que vários alunos não o realizaram dentro do tempo previsto, havendo ainda trabalhos por recolher.

Interesting (Aprendizagens e desenvolvimento profissional)

Esta aula ajudou-me a perceber, de forma mais clara, como atividades mais dinâmicas, com música, movimento e jogos, fazem realmente a diferença na motivação e no envolvimento dos alunos. Ao longo da sessão, senti que a turma se manteve interessada e disponível para participar, o que facilitou não só a compreensão dos conteúdos, mas também a gestão do grupo.

Foi também um momento importante para refletir sobre a inclusão em sala de aula. A necessidade de adaptar tarefas e acompanhar mais de perto o aluno com NAS reforçou em mim a ideia de que ensinar implica estar atenta aos diferentes ritmos e formas de aprender, ajustando as propostas sempre que necessário, sem perder os objetivos da aula.

Ao mesmo tempo, a aula levou-me a reconhecer aspetos que preciso de continuar a desenvolver, nomeadamente a forma como conduzo momentos de reflexão oral. Embora os alunos tenham participado, senti que poderia ter orientado melhor as respostas para promover intervenções mais completas, o que me alerta para a necessidade de investir em estratégias de questionamento mais eficazes.

No geral, esta experiência contribuiu para aumentar a minha segurança enquanto professora estagiária. Senti-me mais confiante na condução da aula, na transição entre atividades e na gestão do tempo. Ao mesmo tempo, ficou claro para mim que há aspetos a continuar a melhorar, o que reforça a importância da reflexão contínua como parte essencial do meu desenvolvimento profissional.

Diário de Bordo – Aula de Regência (PMI)

Aula de 27 de janeiro - 4.º BT (13h30-15h)

Tema: Animals around the world – How cultures value animals

Nota: As reflexões das aulas de regência serão realizadas com base no modelo PMI (Plus-Minus-Interesting), que permite uma análise crítica da prática pedagógica, identificando aspetos positivos, constrangimentos e aprendizagens relevantes para o desenvolvimento profissional.

1. Contextualização da aula

Esta aula teve lugar com a turma do 4.º BT, um grupo composto por 20 alunos, já caracterizado anteriormente como participativo, responsável e com gosto por desafios. O objetivo principal da sessão foi explorar a forma como diferentes culturas valorizam determinados animais, integrando vocabulário relacionado com habitats, características físicas e ações, mas indo além da mera linguagem para introduzir uma dimensão intercultural. Foi estruturada segundo uma lógica soft CLIL, articulando língua inglesa com conteúdos socioculturais, através de suportes visuais, vídeo, trabalho cooperativo e um produto final criativo (lapbook). Foi uma sessão pensada para "sair da caixa", aproveitando a maturidade e autonomia da turma, e trabalhar inglês de forma mais conceptual, mais crítica e mais global.

2. Descrição sumária da aula

Nesta aula, o trabalho focou-se inteiramente na componente prática do projeto, uma vez que o vídeo tinha sido visionado na sessão anterior. Para garantir continuidade e evitar repetir conteúdos, iniciámos com um breve momento de revisão, relembrando coletivamente os animais abordados no vídeo anterior e as ideias culturais associadas. Os alunos demonstraram uma excelente capacidade de recordar detalhes relevantes sem necessidade de ver novamente o vídeo.

De seguida, procedi à formação dos grupos de trabalho, etapa fundamental nesta aula. Escrevi no quadro a composição de cada grupo para facilitar a organização e permitir que os alunos se deslocassem autonomamente para o espaço correspondente. Atribuí um animal a cada grupo (elefante, tigre, águia e golfinho; a vaca não foi atribuída nesta aula devido à ausência de dois alunos que fariam parte desse grupo). Como o grupo da vaca ficou incompleto, os dois alunos foram redistribuídos por outros grupos, garantindo equilíbrio no número de elementos e evitando que trabalhassem isolados.

Com os grupos formados, avançámos para a primeira parte da tarefa: a construção do "Animal Fact File". Para apoiar esta fase, utilizei informação projetada no quadro, incluindo imagens, palavras-chave, bandeiras e dados essenciais retirados do vídeo da aula anterior. Os alunos tiveram de selecionar, cortar e colar cada elemento no seu Fact File, organizando a

informação nos campos corretos. Esta etapa funcionou como ponte entre o conteúdo cultural previamente trabalhado e a fase de produção. Depois da conclusão do Fact File, apresentei e expliquei os Role Cards, descrevendo com clareza a função de cada papel: *Habitat Expert, Cultural Meaning Expert, Importance Expert e Description Expert*. Cada aluno recebeu um papel ou, nos grupos com mais elementos, dividiram-se as tarefas de forma colaborativa. Nos grupos maiores, alguns alunos assumiram funções de apoio, o que permitiu integrar de forma plena colegas com mais dificuldades, incluindo um aluno com grandes limitações visuais, que trabalhou emparelhado com um colega que o auxiliou na leitura e escrita.

Já com os papéis definidos, os alunos avançaram para a construção do *Animal Search Lapbook*, a parte mais criativa e demorada da atividade. Trabalharam na escrita de frases simples, ilustrações, seleção de informação e montagem do lapbook. O envolvimento foi tão grande que a maioria dos grupos se dedicou profundamente ao aspeto visual e à precisão da informação.

Como alguns grupos demoraram mais tempo a terminar o seu trabalho, em vez de realizarmos um *gallery walk*, optámos por pedir a cada grupo que fosse à frente da turma apresentar o seu lapbook. Cada aluno apresentou a parte que tinha criado, respeitando o papel que lhe fora atribuído no grupo. Todos os alunos tiveram oportunidade de apresentar e todos concluíram os seus trabalhos.

3. Reflexão Crítica (PMI)

Plus (Aspetos Positivos)

- Organização clara da aula, facilitada pela distribuição dos alunos no quadro e pela explicação visual dos grupos e tarefas.
- Materiais de apoio muito eficazes: o "Fact File" e os "Role Cards" funcionou como excelente suporte visual, e os conteúdos projetados no quadro ajudaram os alunos a selecionar, organizar e escrever informação com maior autonomia.
- Estrutura dos Role Cards bem conseguida, permitindo uma divisão equilibrada de responsabilidades dentro dos grupos e garantindo participação individual.
- Trabalho de grupo muito colaborativo: os alunos dividiram tarefas de forma natural, ajudaram-se mutuamente e mantiveram um clima de trabalho produtivo.
- Criatividade acima do esperado: para além das informações obrigatórias, os alunos personalizaram as cartolinas, decoraram-nas de formas variadas e até colaram os Role Cards já preenchidos, demonstrando apropriação da atividade.
- Apresentações finais de qualidade, com todos os elementos do grupo a participarem e a explicarem a sua parte.

- Registo individual das apresentações (Something funny / Something curious / What I liked the most) ofereceu uma oportunidade adicional para consolidar aprendizagem e desenvolver escuta ativa.

Minus (Aspetos a melhorar)

- A explicação inicial poderia ter sido mais clara ou mais segmentada, embora os alunos tenham compreendido a tarefa e concluído o trabalho.
- O registo final não foi totalmente realizado por todos os alunos, em parte porque ainda estavam a concluir o lapbook; talvez deva ser feito noutra fase da aula ou com menos itens (por exemplo, apenas 2 em vez de 3) para promover maior adesão.

Interesting (Aprendizagens e desenvolvimento profissional)

Esta aula permitiu-me compreender de forma ainda mais clara o valor de planificações que não são rígidas, mas sim estruturas flexíveis que posso adaptar conforme o grupo evolui e conforme surgem necessidades inesperadas. A alteração da "gallery walk" para apresentações frontais, por exemplo, não foi apenas uma mudança logística: mostrou-me que, quando respondo ao ritmo real dos alunos em vez de ao plano idealizado, acabo por criar oportunidades ricas de aprendizagem, tanto para eles como para mim.

Também percebi o impacto enorme que o uso de materiais visuais e manipuláveis pode ter no envolvimento da turma. O *Fact File*, os *Role Cards* e o próprio lapbook funcionaram como âncoras que tornaram a tarefa mais concreta, mais acessível e, ao mesmo tempo, mais desafiante. Vi alunos que, noutras situações, se dispersam facilmente a trabalhar de forma concentrada porque tinham uma referência clara à sua frente. E descobri, com surpresa positiva, que dar espaço à criatividade, mesmo quando não é explicitamente pedido, conduz a resultados muito mais ricos do que aqueles que eu poderia prever. A forma como personalizaram as cartolinas, integraram elementos adicionais e até colaram os *Role Cards* completos mostrou-me que, quando os alunos se apropriam da tarefa, ela deixa de ser apenas um exercício e passa a ser uma criação.

Houve ainda uma aprendizagem importante relacionada com a gestão de grupos e com a resolução rápida de imprevistos. As faltas iniciais obrigaram-me a reorganizar grupos de forma equilibrada, e isto reforçou-me a ideia de que a inclusão, verdadeira e funcional, exige decisões conscientes e imediatas. Fiquei particularmente atenta à forma como um pequeno ajuste na composição dos grupos pode ter um impacto significativo no clima de colaboração.

Finalmente, a reflexão sobre o registo final (*something funny, something curious, what I liked the most*) levou-me a perceber que, embora estas atividades metacognitivas sejam muito valiosas, precisam de estar calibradas com precisão para funcionarem bem no tempo disponível.

Talvez simplificar esta parte em futuras aulas permita que mais alunos participem plenamente sem sentirem pressão adicional enquanto concluem tarefas mais longas.

No conjunto, esta aula fez-me crescer enquanto professora: lembrou-me da importância da flexibilidade, da força dos materiais visuais, da criatividade espontânea dos alunos e da necessidade constante de ajustar e refinar estratégias para tornar a aprendizagem significativa e acessível para todos.

ANEXO 5 – INQUÉRITOS

Agrupamento de Escolas | FONTES PEREIRA DE MELO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

HELPING ANIMALS

Name: _____

Date: ___ / ___ / 2026

A- Tick ✓ the correct option.

1. How do animals living on the street usually feel?

☐ Happy 😊 ☐ Sad 😢

2. Adoption means:

☐ Buying an animal 💰

☐ Giving an animal a home 🏠

☐ Leaving the animal alone 🚫

3. I think adoption is:

☐ Good 👍 ☐ Bad 👎

4. We should:

☐ Help animals ❤️

☐ Ignore animals 🙈

☐ Hurt animals ❌

5. Where should pets live to be safe?

☐ In a pet shop 🏬

☐ In an animal shelter or at home 🏠

☐ On the street 🛣️

6. I want to help animals:

☐ Yes 👍 ☐ No 👎

7. Which action is best to help an animal?

☐ Feed it 🍽️ ☐ Give it water 💧

☐ Play with it ☐ Take it home (adopt) 🐶🐱



B- Answer ✎ the question.

What's your favourite pet?

_____

Agrupamento de Escolas | FONTES PEREIRA DE MELO

REPÚBLICA PORTUGUESA | educação

Name: _____ **Date:** ___ / ___ / 2026

Pets & Family

A- Tick ✓ the correct option.

1. Do you have a pet?

- ☐ Yes, I have a pet. 🐶
- ☐ Yes, I have more than one pet. 🐶 🐱
- ☐ No, I don't have a pet. ❌

2. Where does your pet stay?

- ☐ Inside the house. 🛋️
- ☐ Outside the house. 🏡

3. How do you feel when you are with your pet?

- ☐ I love my pet. 😍
- ☐ I like my pet. 😳
- ☐ It's okay. 😐

4. What do you do with your pet?

- ☐ I play with my pet. ⚽
- ☐ I take care of my pet. 🧼
- ☐ I only watch my pet. 👀

5. Are pets part of the family?

☐ Yes. 👍 ☐ No. 👎

B- Answer ✎ the question.

What's your pet's name?

_____



ANEXO 6 – AVALIAÇÕES DO SUPERVISOR

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

P.PORTO

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

Prática de Ensino Supervisionada - Avaliação de aulas observadas

estudante observado/a						
Renata Jacinto						
n.º da visita	**data de observação**	**hora de início**	**hora de fim**	**ano**	**turma**	**n.º de alunos**
3	08/01/2026	11h30	12h30	4.º	B	22

descrição da aula observada	domínios observados
A planificação entregue está cuidada e bastante completa.	1
A aula inicia-se com uma rotina já familiar para os alunos, que contribui para criar um clima de segurança e disponibilidade para a aprendizagem. A professora escreve o sumário no quadro, com a indicação da data, do tempo e do número da aula, enquanto os alunos copiam para os cadernos. Em simultâneo, o mascote Max circula pela sala, cumprimentando os alunos e promovendo um ambiente próximo e acolhedor. A música de abertura assinala claramente a transição para o momento de inglês e ajuda a focar a atenção do grupo.	3, 4
De seguida, a professora introduz a atividade central inicial da aula, apresentando a ideia de uma visita virtual a uma quinta. O enquadramento narrativo, associado à curiosidade de acompanhar o Max numa nova descoberta, gera envolvimento imediato. O vídeo é explorado de forma segmentada, com pausas frequentes. Em cada momento, os alunos observam atentamente e respondem às questões do *worksheet*, identificando animais, cores dos ovos e outras características simples. A professora lê as perguntas em voz alta, orienta o olhar dos alunos para os elementos relevantes do ecrã e confirma as respostas em grande grupo antes de avançar, garantindo compreensão e reduzindo a sobrecarga cognitiva .	2, 3, 5
Concluída a visita virtual, a aula transita para uma atividade mais dinâmica e auditiva: o jogo de adivinhação dos sons dos animais. Antes de começar, a professora relembra as regras de participação, promovendo um ambiente calmo e organizado. Os alunos escutam os sons com os olhos fechados e tentam identificar o animal correspondente. Algumas respostas surgem inicialmente em português, mas a professora reformula e incentiva a repetição coral em inglês, utilizando sistematicamente a estrutura "It's a…". O momento é marcado por entusiasmo controlado e elevada participação oral.	3
Segue-se um momento de sistematização com o apoio de uma apresentação em PowerPoint. A professora modela a descrição de alguns animais, recorrendo a estruturas simples e repetidas, como "It's…", "It has got…", "It can/can't…" e "It gives us…". Progressivamente, passa a solicitar aos alunos que completem oralmente as frases, respondendo a perguntas orientadoras. O apoio visual e a utilização do *Farm Animals Glossary* permitem que todos acompanhem e participem, mesmo os alunos com mais dificuldades linguísticas.	3, 5
A fase final da aula centra-se numa tarefa criativa em pares. Os alunos recebem o *Farm Animal File* e são convidados a criar um animal imaginário, combinando características de dois animais da quinta. Primeiro desenham o animal e escolhem um nome; depois, completam uma breve descrição escrita, apoiada por frases-modelo. A professora circula pela sala, esclarecendo dúvidas, ajudando na escolha do vocabulário e incentivando a criatividade. Observa-se colaboração entre pares, negociação de ideias e empenho na tarefa. Sempre que possível, alguns alunos partilham oralmente o seu animal com a turma, reforçando a dimensão comunicativa da atividade.	3, 5
A aula encerra de forma tranquila, com a valorização do trabalho realizado e o reconhecimento do esforço dos alunos. O momento final permite consolidar aprendizagens e reforçar a confiança na utilização da língua inglesa. Do ponto de vista pedagógico, a aula apresentou uma sequência coerente e bem estruturada, articulando input multimodal, prática guiada e produção criativa. A abordagem comunicativa e multissensorial facilitou a compreensão e a retenção do vocabulário, ao mesmo tempo que promove a participação ativa e o envolvimento emocional. A diferenciação esteve assegurada através de apoios visuais, estruturas-modelo e trabalho colaborativo. A avaliação formativa foi contínua, assente na observação das interações orais, no preenchimento do *worksheet* e na produção final dos alunos, permitindo uma visão clara do progresso linguístico e do desenvolvimento de competências sociais e criativas.	2, 3, 4, 5 e 6

domínios observados:
1. Programação e planificação; 2. Conteúdos; 3. Estratégias metodológicas mobilizadas no desenvolvimento da aula; 4. Clima para a aprendizagem; 5. Materiais educativos; 6. Avaliação das aprendizagens.

Grelha de avaliação da aula (síntese)						
indicadores	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**NA**
programação e planificação						
Desenha planificações adequadas, justificando as suas opções pedagógicas e didáticas.					X	
Seleciona ou cria materiais adequados.					X	
Propôs um tempo adequado, pertinente e correto para o desenvolvimento dos passos da aula.					X	
conteúdos						
Demonstra domínio do tema durante o desenvolvimento da aula.					X	
Desenvolve de forma sequencial o tema durante a sessão, com clareza e precisão.					X	
Apresenta conteúdos de forma coerente e faseada.					X	
Trabalha os conteúdos tendo em conta as caraterísticas dos seus alunos, fazendo modificações sempre que necessário.					X	
estratégias metodológicas no desenvolvimento da aula						
Utiliza estratégias priorizando o estilo de aprendizagem dos alunos.					X	
Propicia ações para a transferência de aprendizagens a novas situações.					X	
Utiliza uma linguagem clara e compreensível para comunica com os seus alunos.					X	
Desenvolve atividades de aprendizagem de forma interessada e motivadora.					X	
Organiza o tempo em função das necessidades dos estudantes.					X	
Propicia a participação dos estudantes a nível individual e grupal.					X	
Aplica estratégias de aprendizagem ativa.					X	
Desenvolve ações de retroalimentação de aprendizagens.					X	
Utiliza o quadro de forma clara e pertinente.					X	
clima para a aprendizagem						
Mantém expetativa e interesse respeitante à aprendizagem dos seus alunos.					X	
Brinda os seus alunos com um trato amável.					X	
Apoia os alunos que revelem dificuldades de aprendizagem.					X	
Escuta com atenção e interesse as opiniões dos seus alunos.					X	
Respeita as opiniões e pontos de vista dos seus alunos.					X	
Propicia condições de integração, confiança e respeito na aula.					X	
A sua apresentação pessoal e postura é correta.					X	
Dá apoio aos estudantes durante a aula.					X	
materiais educativos						
Utiliza de forma adequada recursos para atingir as aprendizagens previstas.					X	
Os recursos e materiais educativos são adequados às caraterísticas dos alunos e ao contexto.					X	
avaliação das aprendizagens						
Comunica oportunamente com clareza os critérios de avaliação.					X	
Utiliza instrumentos de avaliação previstos na planificação.					X	
Aplica instrumentos que permitem aos alunos avaliar e avançar na sua aprendizagem.					X	
Promove a participação dos alunos na sua autoavaliação.					X	
Realiza algumas ações de avaliação durante os diferentes momentos da aula.					X	

escala	**descrição**
5 - Muito Bom	Cumpre com elevada qualidade com o previsto no indicador.
4 - Bom	Cumpre com qualidade o previsto no indicador.
3 - Suficiente	Cumpre satisfatoriamente com o previsto no indicador.
2 - Insuficiente	Cumpre parcialmente com o previsto no indicador.
1 - Mau	Não cumpre

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
Em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A mediação animal no desenvolvimento linguístico e socioemocional de crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Renata Filipa Santiago Jacinto