

M

MESTRADO

Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

***Storytelling* aumentado
através da Língua Gestual
Portuguesa: caminhos para
uma narrativização eficaz da
prática de ensino de inglês do
1º Ciclo do Ensino Básico**

Patrícia Alexandra Sousa Silva

11/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Patrícia Alexandra Sousa Silva

***Storytelling* aumentado através da Língua Gestual Portuguesa:
caminhos para uma narrativização eficaz da prática de ensino de
inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, novembro de 2025

Dedico esta dissertação a todas as crianças que já cruzaram o meu caminho e às que ainda hei de encontrar. Cada uma delas recorda-me, todos os dias, o verdadeiro sentido de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha imensa gratidão a todos os que ao longo do meu percurso académico tornaram-no possível e memorável.

Ao Professor Doutor Mário Cruz, meu supervisor de estágio, expresso o meu mais profundo e sincero agradecimento. A sua orientação foi muito mais do que uma supervisão académica, foi um apoio incondicional que se revelou essencial para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Agradeço-lhe, sobretudo, por ter acreditado no meu potencial enquanto futura professora desde o primeiro momento. A sua motivação constante, as palavras encorajadoras e a confiança depositada em mim foram o alicerce que me permitiu superar desafios e consolidar as minhas aprendizagens. É com enorme gratidão que reconheço que o Professor Doutor Mário Cruz foi das pessoas que mais me incentivou e apoiou, e é por isso que nutro por si uma profunda admiração e um imenso apreço. A sua generosidade, dedicação e paixão pelo ensino tornaram este percurso não só possível, mas verdadeiramente transformador. A minha gratidão por ter feito parte desta jornada é eterna.

Ao Professor Jorge Pinto, por ter sido quem me ensinou gestos em Língua Gestual Portuguesa e por me ter guiado com tanta paciência e dedicação. Apesar de não ter terminado a licenciatura em Tradução e Interpretação em língua gestual portuguesa (TILGP), tudo o que vivi nesse percurso e em particular o impacto da LGP nas minhas aulas, teve um efeito transformador enquanto futura professora. A forma como as crianças se envolveram, comunicaram e aprenderam com a ajuda dos gestos foi uma das experiências mais marcantes do meu estágio. A sua ajuda teve um impacto real nas minhas aulas e no entusiasmo das crianças, por isso, esta conquista também é sua.

À Professora Lara Amaral, minha orientadora cooperante, o meu sincero e profundo reconhecimento. A forma calorosa como me acolheu, a clareza da sua orientação e o seu acompanhamento atento ao longo de toda a prática pedagógica foram inestimáveis. O seu olhar perspicaz e o seu apoio constante revelaram-se essenciais para que eu pudesse desenvolver a segurança e a confiança necessárias para atuar em sala de aula. A sua experiência e generosidade foram um modelo inspirador para a minha formação.

Às minhas queridas colegas de estágio, Ana Gomes (AG) e Inês Braga (IB), o meu agradecimento pela amizade e pela colaboração. A vossa partilha generosa de ideias, as nossas conversas enriquecedoras e o apoio contínuo foram fundamentais ao longo deste percurso. A vossa presença foi essencial, tornando esta caminhada mais leve, solidária e inspiradora. A experiência de estágio foi imensamente enriquecida pela nossa troca de saberes e pelo companheirismo.

À minha querida amiga Jéssica Resende, o meu profundo e sincero agradecimento. És, sem dúvida, uma das melhores pessoas que tive o privilégio de conhecer na ESE, e a tua amizade acompanha-me desde os tempos da licenciatura. A tua amizade verdadeira, o teu carinho incondicional e a força com que sempre me apoiaste foram um pilar fundamental ao longo de todo este percurso. Estiveste inabalavelmente ao meu lado, tanto nos momentos de celebração como nos mais desafiantes, e é por essa lealdade e companheirismo que te levo comigo nesta conquista. O meu muito obrigado por seres a amiga extraordinária que és.

Aos meus pais, o meu agradecimento é o mais profundo e sentido de todos. A vossa presença constante, o amor incondicional e a paciência inesgotável foram o porto seguro que me permitiu navegar neste percurso. Estiveram sempre na primeira fila, a torcer por cada pequena vitória, a dar-me o alento necessário e, mais importante, a recordar-me do meu valor e da minha capacidade, mesmo nos momentos em que a dúvida se instalava. Esta conquista não é apenas minha; é, acima de tudo, vossa, o reflexo do amor, da força e dos valores que me transmitiram. O meu eterno obrigado por serem o meu maior pilar.

À minha irmã gémea, Diana, o meu agradecimento é especial e singular. A tua participação neste trabalho foi além do apoio familiar, as tuas ideias sensíveis e perspicazes contribuíram de forma significativa para a abordagem da tese, mostrando-te sempre disponível para ajudar desde os primeiros esboços. Obrigada por seres o meu reflexo, o meu equilíbrio e a minha melhor amiga. A tua presença constante é um conforto e uma das maiores certezas da minha vida. Por tudo o que és e por tudo o que partilhamos, a minha gratidão é imensurável.

À Dra. Fernanda, minha psicóloga, o meu sincero e profundo reconhecimento. Agradeço-lhe por cada conversa transformadora, por cada gesto de compreensão e pela sua capacidade de me guiar na procura da serenidade nos momentos de maior ansiedade e pressão. O seu apoio profissional foi determinante e inestimável para que eu conseguisse manter o foco, continuar a

acreditar em mim e na validade do meu caminho. A sua ajuda foi um pilar fundamental para a concretização desta etapa.

Aos meus Avós,

Que partiram cedo demais, mas cuja memória e amor continuam a guiar os meus passos.

Sei que gostariam de estar aqui, fisicamente, para me acompanhar nesta jornada e celebrar esta conquista.

Dedico-vos este trabalho, na certeza de que o vosso carinho e os vossos ensinamentos me deram a força para chegar até aqui.

Sinto a vossa presença em cada página e em cada vitória.

Com amor e eterna saudade.

RESUMO ANALÍTICO

O estudo analisa o potencial do *storytelling*, da narrativização e da língua gestual portuguesa (LGP) como ferramentas pedagógicas para apoiar a aprendizagem do inglês como língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito de uma experiência de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Explora, ainda, de que forma estas estratégias podem contribuir para uma aprendizagem mais inclusiva, equitativa e significativa, potenciando o envolvimento dos alunos e a valorização da diversidade linguística e cultural.

O *storytelling*, a arte de contar histórias, é uma prática consolidada no ensino de línguas reconhecida pela sua capacidade de cativar as crianças, estimular a sua imaginação e facilitar a assimilação de novo vocabulário e estruturas fráscas. Por sua vez, a narrativização, embora promissora, é ainda pouco explorada no contexto educativo. Esta prática transforma a própria aula numa narrativa coesa, com início, meio e fim, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem envolvente e motivadora. Para enriquecer esta abordagem holística, a LGP surge como um elemento inovador e inclusivo, potenciando a aprendizagem da língua inglesa através do gesto, da visualidade e da multimodalidade.

A investigação seguiu uma metodologia integrando análise qualitativa e quantitativa, com contornos de investigação-ação. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram: a) diários de bordo; b) análise das planificações; c) *exit tickets* aplicados no final das aulas; d) questionário final aos alunos.

Os resultados revelam que os alunos demonstraram uma forte ligação emocional à mascote e ao *storytelling*, valorizando o carácter lúdico e motivador das aulas. A LGP foi percecionada como um recurso inovador, que facilitou a aprendizagem do vocabulário e promoveu a inclusão, mesmo entre alunos sem conhecimento prévio desta língua. Observou-se um aumento na motivação, na participação dos alunos e na retenção de vocabulário, evidenciando o impacto positivo destas práticas pedagógicas criativas e inclusivas na aprendizagem do inglês.

Palavras-chave: *storytelling*, narrativização, língua gestual portuguesa (LGP), 1.º Ciclo do Ensino Básico, inglês como língua estrangeira, prática de ensino supervisionada.

ABSTRACT

The study analyses the potential of storytelling, narrativisation (or narrative approach), and Portuguese Sign Language (LGP) as pedagogical tools to support the learning of English as a Foreign Language in the 1st Cycle of Basic Education (Primary Education). This is framed within a Supervised Teaching Practice (STP) experience. Furthermore, it explores how these strategies can contribute to a more inclusive, equitable, and meaningful learning process, fostering student engagement and the valuation of linguistic and cultural diversity.

Storytelling, the art of telling stories, is a consolidated practice in language teaching, recognised for its capacity to captivate children, stimulate their imagination, and facilitate the assimilation of new vocabulary and sentence structures. Narrativisation, on the other hand, although promising, is still little explored within the educational context. This practice transforms the lesson itself into a cohesive narrative, with a beginning, middle, and end, providing students with an engaging and motivating learning experience.

To enrich this holistic approach, Portuguese Sign Language (LGP) emerges as an innovative and inclusive element, enhancing English language learning through gesture, visuality, and multimodality.

The research followed a methodology integrating qualitative and quantitative analysis, with features of action research. The instruments used for data collection were research diaries (or logbooks), the analysis of the lesson plans, exit tickets applied at the end of the lessons, and a final questionnaire for the students.

The results reveal that the pupils demonstrated a strong emotional connection to the mascot and to storytelling, valuing the playful and motivating nature of the lessons. LGP was perceived as an innovative resource that facilitated vocabulary learning and promoted inclusion, even among pupils with no prior knowledge of the language. An increase in motivation, pupil participation, and vocabulary retention was observed, evidencing the positive impact of these creative and inclusive pedagogical practices on English learning.

Keywords: storytelling, narrativisation, Portuguese Sign Language (LGP), Primary Education, English as a foreign language, Supervised Teaching Practice (STP)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Erro! Marcador não definido.
Figura 2	27
Figura 3	27
Figura 4	32
Figura 5	36
Figura 6.....	38
Figura 7.....	39
Figura 8	47
Figura 9	48
Figura 10	50
Figura11.....	61
Figura 12	62
Figura 13	79
Figura14.....	84
Figura 15	91
Figura 16	92
Figura 17	93
Figura 18	94
Figura 19	96
Figura 20	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	54
Tabela 2	60
Tabela 3	77
Tabela 4	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	106
Gráfico 2.....	107
Gráfico 3.....	109
Gráfico 4.....	110
Gráfico 5.....	112
Gráfico 6.....	113

GLOSSÁRIO

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IA – Inteligência Artificial

LCE – Línguas e Culturas Estrangeiras

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	18
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	20
CAPÍTULO I – “ADORO ESTAS AULAS EM QUE A PROFESSORA NOS CONTA HISTÓRIAS” – O STORYTELLING COMO UMA ABORDAGEM NARRATIVA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	20
CAPÍTULO II – “PROFESSORA, O MAX VAI APRENDER CONNOSCO TAMBÉM?” – A NARRATIVIZAÇÃO: ARTE DE CRIAR NARRATIVAS E CONSTRUIR CONHECIMENTO NAS AULAS DE INGLÊS	35
CAPÍTULO III- “PROFESSORA, HOJE VAMOS APRENDER GESTOS NOVOS?” – PARA ALÉM DAS PALAVRAS: A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA NA APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO NA LÍNGUA INGLESA.....	43
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	53
CAPÍTULO I: DESENHO DO ESTUDO	54
1.1.QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	54
1.2.METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	56
1.3.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	57
1.4.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	64
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	65
CAPÍTULO III: DOS DIÁRIOS DE BORDO À CRIAÇÃO DE PERCURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DIFERENCIADOS COM BASE NA NARRATIVIZAÇÃO.....	66
1.1 A DIMENSÃO AFETIVA E OS SENTIMENTOS DOS ALUNOS.....	70
1.2 STORYTELLING.....	71
1.3 LGP.....	72
1.4 NARRATIVIZAÇÃO.....	73
3.1.ANÁLISE DAS PLANIFICAÇÕES.....	75
3.2.ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS IMPLEMENTADOS AOS ALUNOS.....	8889
3.3.COMENTÁRIOS INFORMAIS.....	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES, LIMITAÇÕES E CAMINHOS FUTUROS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

A presente investigação, que advém do contexto de estágio de ensino desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), tem como objetivo explorar a integração de três abordagens distintas: *storytelling*, a narrativização e a língua gestual portuguesa (LGP) no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas abordagens pedagógicas, quando combinadas, têm o potencial de tornar as aulas mais envolventes, motivadoras e enriquecedoras para os alunos.

O *storytelling*, a arte de contar histórias, é uma prática bastante consolidada no ensino de línguas reconhecida pelo seu impacto positivo na motivação e no envolvimento dos alunos. Através de histórias, é possível contextualizar o vocabulário e as estruturas linguísticas, tornando a aprendizagem mais significativa, memorável e emocionalmente enriquecedora para os alunos. Esta abordagem estimula a imaginação, desperta o interesse e facilita a assimilação do novo léxico de forma natural e lúdica.

A narrativização, por sua vez, centra-se na estruturação da aula como uma narrativa coerente interligando as atividades propostas em aula. Esta abordagem procura transformar o momento de aprendizagem numa história contínua, em que cada etapa se encadeia de forma lógica e fluida, contribuindo para uma maior compreensão e envolvimento dos alunos. No contexto do ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aplicação de modelos de narrativização tem vindo a revelar-se promissora, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais contextualizado, motivador e significativo para os alunos.

A introdução da língua gestual portuguesa (LGP) como complemento às práticas de *storytelling* e narrativização representa uma abordagem pedagógica inovadora e inclusiva. Enquanto língua natural da comunidade surda, a LGP tem o potencial de enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem ao envolver o movimento corporal e estimular uma aprendizagem multissensorial. Para além de facilitar a compreensão e retenção do vocabulário, a integração da LGP nas aulas promove valores como a inclusão, o respeito pela diversidade linguística e cultural, e contribui para uma maior sensibilização dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade.

Ao combinar estas três abordagens – *storytelling*, narrativização e a LGP – pretende-se transformar o ensino de Inglês no 1.º CEB numa experiência multissensorial e imersiva, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para uma sociedade cada vez mais diversa e inclusiva.

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes principais. A Parte I corresponde ao enquadramento teórico, dividido em três capítulos. O Capítulo I explora o *storytelling* como abordagem narrativa no ensino da língua inglesa, salientando o seu potencial para promover a motivação e a aprendizagem significativa. O Capítulo II centra-se na narrativização enquanto arte de criar narrativas e construir conhecimento nas aulas de inglês, evidenciando a importância da coerência narrativa e da mediação através da personagem do Max. O Capítulo III aborda o papel da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como complemento visual e inclusivo no ensino e aprendizagem do vocabulário em inglês, destacando o seu contributo para uma educação mais equitativa e acessível.

A Parte II é dedicada ao estudo empírico desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). O Capítulo I descreve o desenho do estudo, apresentando as questões e objetivos de investigação, as metodologias adotadas, os instrumentos de recolha de dados e a caracterização do contexto de intervenção educativa. O Capítulo II explicita os procedimentos de análise aplicados aos dados recolhidos. O Capítulo III reúne a análise e discussão dos resultados, organizados a partir dos diários de bordo, das planificações e dos questionários implementados aos alunos, bem como dos comentários informais recolhidos. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as principais reflexões e conclusões do estudo, identificam as suas limitações e propõem possíveis caminhos para investigações futuras.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – “ADORO ESTAS AULAS EM QUE A PROFESSORA NOS CONTA HISTÓRIAS” – O *STORYTELLING* COMO UMA ABORDAGEM NARRATIVA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Durante a sua PES, embora já tivesse consciência de que a arte do *storytelling* constitui uma ferramenta poderosa no ensino da língua inglesa, e de que este é um tema recorrentemente debatido ao longo das unidades curriculares do mestrado, foi na prática que a professora-estagiária pôde comprovar verdadeiramente o seu poder na sala de aula. Ao observar o brilho nos olhos das crianças enquanto narrava histórias, percebeu que estava a criar mais do que simples momentos de entretenimento: estava a abrir portas para a imaginação e a moldar experiências de aprendizagem memoráveis. Neste contexto, considera-se primordial explorar a essência do *storytelling*, desvendando as suas nuances e o seu impacto no ensino da língua inglesa.

Para compreender o conceito de *storytelling*, é pertinente começar por uma definição clara. Segundo o Cambridge Dictionary (2023), *storytelling* refere-se à “the activity of writing, telling, or reading stories”. Neste enquadramento destacam-se as autoras e investigadoras Gail Ellis e Jean Brewster, que desempenham um papel relevante na arte de *storytelling* e no domínio do ensino da língua inglesa, particularmente no contexto de ensino. As autoras sublinham o valor do *storytelling* enquanto uma poderosa ferramenta educativa para o desenvolvimento linguístico. (Ellis & Brewster, 2014)

Conforme defendem Ellis & Mourão (2021, p.23), o termo pode designar uma abordagem pedagógica completa no ensino de línguas, na qual uma sequência de aprendizagem é estruturada em torno de um livro ilustrado, funcionando como um “mini-programa de estudos”. Esta perspetiva é fundamental, pois posiciona o *storytelling* não como uma atividade isolada, mas como o eixo organizador de toda uma unidade didática, promovendo assim uma aprendizagem integrada e contextualizada.

Para complementar a definição de *storytelling*, é pertinente considerar a perspectiva de (Marinho, 2022, p. 14), que realça a importância de uma análise mais atenta do conceito. Segundo a autora, caracterizar o *storytelling* como o simples ato de contar uma história é uma abordagem redutora e insuficiente. A narração de histórias manifesta-se, de facto, em múltiplos contextos desde uma aula, a uma conversa familiar ou a um diálogo informal. Contar histórias detêm o poder de encantar, informar, persuadir, ensinar e muito mais.

Como mencionado previamente, durante a sua PES, a professora-estagiária teve a oportunidade de testemunhar o poder transformador do *storytelling* na sala de aula. Ao contar histórias aos alunos, pôde comprovar como a adaptação da voz e a expressividade corporal influenciavam diretamente o seu envolvimento e compreensão. Cada narrativa apresentava um desafio diferente, exigindo uma forma própria de ser contada para captar a atenção e envolver emocionalmente os alunos.

Por exemplo, ao narrar a história «The Christmas Pine» de Julia Donaldson, uma obra com uma atmosfera calma e melancólica e uma moral comovente, adotou um tom de voz suave e emotivo criando um ambiente de introspeção e reflexão. Em contraste, ao contar e interpretar *Eraser*, de Anna Kang, uma história que transborda energia, com várias personagens e diálogos animados, recorreu a diferentes entoações de voz e a gestos expressivos, dando vida a cada personagem e mantendo os alunos envolvidos na ação (Figura 1). Estas narrativas, embora distintas, permitiram à professora-estagiária criar experiências de *storytelling* imersivas e motivadoras, reforçando o impacto pedagógico das histórias e demonstrando a importância de adaptar a performance do *storyteller* às nuances de cada texto. Estas experiências evidenciaram que o *storytelling* é muito mais do que simplesmente ler uma história: é um ato que desperta emoções, cria memórias e ligações, e aproxima as crianças de forma única.

Figura 1

Momentos da atividade de *storytelling* com a história «Eraser» de Anna kang



Desde a infância, a essência do ser humano é moldada pelas histórias. Elas tecem momentos de encanto e descoberta, nos quais o simples ato de ouvir se converte numa jornada de deleite e aprendizagem. Como sublinha novamente (Marinho, 2022, p. 13)

We are nourished with stories even before we can utter a word or walk independently, and we are encouraged to imagine all sorts of magical scenarios since then. And when children grow up, and words start to flutter from their lips, and stories seem to travel without any obstacles in their way, children become storytellers themselves.

Esta citação poética revela a forma como as histórias podem ser entendidas como “alimento para a alma”, na medida em que nutrem a curiosidade, despertam a empatia e saciam a necessidade de conhecimento que caracteriza o ser humano.

O valor do *storytelling* na educação excede o mero fascínio que as histórias exercem sobre as crianças. A sua eficácia como ferramenta pedagógica está solidamente documentada na literatura, onde inúmeros autores destacam os seus múltiplos e variados benefícios, considerando-o um recurso que enriquece profundamente o processo de ensino-aprendizagem. Conforme declara Ellis (1897, como citado em Isbell et al., 2004) sugere que o *storytelling* revela-

se uma das formas mais eficientes de desenvolver as competências de compreensão oral (*listening skills*) dos alunos, promovendo uma participação ativa no processo de aprendizagem. Ao serem expostos a histórias narradas com expressividade e intencionalidade, os alunos aprendem a distinguir entre ouvir de forma passiva e ouvir ativamente, envolvendo-se de forma mais consciente e significativa na experiência. Estes autores (pag.158) ainda acrescentam que “In a storytelling event, the words are not memorized, but are recreated through spontaneous, energetic performance, assisted by audience participation and interaction.” Esta perspectiva demonstra que contar histórias é algo natural, feito com emoção e interação sem que seja necessário decorar as palavras do livro. Em contexto de sala de aula os alunos são encorajados a participarem na narração, onde o foco está na compreensão e na interação, e não na memorização de palavras.

Mais uma vez destaca-se que, durante a lecionação das suas aulas ao narrar histórias aos alunos, a professora-estagiária pôde evidenciar a importância de promover a participação ativa nos momentos da narrativa, em vez de manter os alunos como ouvintes passivos. Um exemplo ilustrativo foi a leitura da história *Eraser*, de Anna Kang (já anteriormente referida), em que, em vez de se limitar a ler o texto, a professora-estagiária pausou frequentemente para colocar questões que estimulavam a reflexão sobre as personagens e os eventos da história (Figura 1). Este diálogo constante de perguntas e reflexões criou um ambiente de curiosidade, no qual todos os alunos se sentiram motivados a partilhar as suas ideias. Ficou evidente como esta forma de trabalho transformou a leitura num momento dinâmico e envolvente, tornando o *storytelling* numa experiência rica e significativa, em vez de uma atividade passiva.

Esta experiência, em certa medida, bebe dos princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), proposta por David Ausubel, uma teoria que a professora-estagiária procura aplicar nas suas aulas. Segundo este autor, a aprendizagem revela-se mais eficaz quando os novos conhecimentos são integrados de forma significativa nas estruturas cognitivas dos alunos, estabelecendo conexões sólidas com os seus conhecimentos prévios relevantes. Este processo facilita a construção de significados e permite que a nova informação seja compreendida num contexto já familiar ao aluno (Ausubel et al., 1968). Por outras palavras, a aprendizagem floresce quando o conhecimento novo se entrelaça com o conhecimento já aprendido o que favorece a consolidação do novo conhecimento.

Neste sentido, as narrativas promovem uma aprendizagem significativa precisamente por criarem pontes entre os novos conteúdos e o universo cognitivo e emocional dos alunos. Este estudo observou que, ao se identificarem com as situações e emoções de uma história, os alunos demonstram uma compreensão mais profunda dos temas. Assim sendo, a prática de *storytelling* alinha-se com os princípios da TAS de David Ausubel, como referido anteriormente. Ao contar histórias que evocam vivências, emoções e referências familiares aos alunos, facilita-se a integração de novos conhecimentos nas suas estruturas cognitivas já existentes, promovendo uma aprendizagem mais profunda e intrínseca. Desta forma, o *storytelling* não só capta a atenção dos alunos, como também cria conexões emocionais e cognitivas que potenciam a construção de conhecimentos.

Tendo estes aspetos em consideração, a aprendizagem adquire um carácter mais substancial e duradouro, em contraste com outras abordagens mais mecânicas que tendem a ser rapidamente esquecidas, como por exemplo, a cópia de textos ou frases sem que os alunos compreendam o seu significado, ou a tradução literal de frases palavra por palavra sem considerar o contexto ou a estrutura da língua estrangeira. Em oposição a estas práticas, o recurso ao *storytelling* apresenta-se como uma alternativa pedagógica ao estabelecer pontes entre conceitos abstratos e experiências concretas vividas pelos alunos através das narrativas e personagens.

Na mesma linha de pensamento, Collins (1999, p. 159, como citado em Isbell et al., 2004), conclui que as histórias oferecem uma estrutura conceptual que facilita o raciocínio, permitindo aos alunos organizar as suas experiências de forma coerente. Ao contribuírem para a construção de representações mentais, as narrativas estimulam também a visualização interna dos acontecimentos, o que promove uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos abordados. Neste contexto, o *storytelling* destaca-se por criar condições para que os alunos atribuam sentido pessoal e emocional à aprendizagem, reforçando não só a compreensão dos conteúdos, como também o gosto pela língua inglesa.

Se o poder do *storytelling* reside na sua capacidade de estruturar a mente do aluno, a sua eficácia em sala de aula depende diretamente da performance do educador. A passagem do potencial teórico para o impacto real exige uma compreensão clara do que é, na prática, o ato de

contar uma história. Ellis & Brewster (2014, p.25) oferecem uma definição abrangente que ilumina tanto as diferentes formas de narrar como as competências do narrador:

Storytelling is telling a story to people who are willing to listen. This can be telling a story from a book by reading it aloud, telling a story without a book by word of mouth in the age-old oral tradition or telling an anecdote or even a joke. The challenge of any storyteller is to maintain the listener's interest and attention. Telling a story, whether reading it from a book or in the oral tradition, brings out a person's individuality and personality. Some people are natural storytellers. Most of us are not, but we can all become good storytellers through practice and rehearsal and by becoming aware of techniques we can use to bring a story alive.

De facto, como afirmam as autoras não é necessário que os professores sejam “*storytellers* natos” ou tenham uma predisposição natural para contar histórias. Com prática, dedicação e intencionalidade pedagógica, é possível desenvolver esta competência e integrá-la de forma recorrente na sala de aula. Foi precisamente este o percurso que a professora estagiária procurou seguir ao longo da intervenção pedagógica: aperfeiçoar continuamente as estratégias de *storytelling*, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais relevante e transformadora. A professora-estagiária acredita profundamente que proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem diferente, que vá além do uso do manual, é fundamental para despertar o gosto pela língua inglesa. Quando as crianças aprendem através de histórias, jogos e momentos de interação, torna-se visível nos seus olhos o brilho do entusiasmo e da curiosidade. É nesses momentos que se evidencia que estão realmente a aprender com satisfação e motivação.

Durante a PES, partilharam-se diversos momentos de *storytelling*, aos quais se recorreu a diferentes recursos pedagógicos, como livros físicos, livros digitais, vídeos animados (Figura 2) e narrações orais enriquecidas com o apoio de *flashcards* e gestos em LGP (Figura 3). Estas experiências evidenciam que a narração de histórias não depende exclusivamente de suportes escritos. Pelo contrário, o recurso a estratégias visuais e orais, como gestos, imagens e sons revelou-se notoriamente enriquecedor.

Figura 2

Momento da exploração de uma história temática de Halloween através de um vídeo animado



Figura 3

Momento de storytelling com recurso a flashcards visuais, durante uma aula de Inglês no 1.º Ciclo



Dando continuidade à reflexão sobre o papel do *storytelling* no processo de ensino-aprendizagem, importa referir que esta temática foi abordada sistematicamente na unidade curricular de “Culturas e Literatura Infantil em Língua Inglesa” dada a sua relevância no âmbito da literatura infantil e do ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB. Neste contexto, foi promovida uma análise aprofundada que permitiu compreender as potencialidades do uso de histórias na sala de aula, bem como distinguir claramente entre duas abordagens complementares: a leitura de histórias (*storyreading*) e a prática do *storytelling*. Estas duas abordagens que apesar de partilharem a narrativa e se complementarem, apresentam características e intencionalidades pedagógicas diferentes.

A leitura de histórias (*storyreading*) permite aos alunos envolverem-se com o texto escrito, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da compreensão da leitura. Esta prática expõe os alunos a uma variedade de textos, géneros e estilos literários, enriquecendo o seu repertório linguístico e cultural. Quando realizada em voz alta pelo professor, oferece também um modelo de leitura fluente, promovendo uma boa pronúncia e entoação. Do ponto de vista cognitivo, a leitura de histórias (*storyreading*) estimula o pensamento crítico, na medida em que os alunos são convidados a analisar as personagens, os enredos e os temas abordados nas narrativas.

Por sua vez, o *storytelling* enquanto prática de narração oral, destaca-se pela sua capacidade de estimular a imaginação, a criatividade e a expressão oral ao permitir que os alunos criem ou fantasiem narrativas, personagens e cenários. Estas experiências promovem o desenvolvimento de competências linguísticas sobretudo ao nível da produção, da compreensão oral, assim como da audição e do enriquecimento do vocabulário.

Um exemplo concreto desta abordagem foi implementado em várias aulas através das atividades narrativas protagonizadas pelo Max, a mascote e personagem mediadora das aulas. Utilizando apenas a narração oral, acompanhada de *flashcards* e gestos em LGP, os alunos foram desafiados a imaginar os cenários e as reações do Max com base exclusivamente nos estímulos visuais, dos gestos correspondentes e à narração da história. (Figura 3) A ausência de texto escrito não representou um obstáculo, mas antes um incentivo à criatividade e interpretação livre e pessoal de cada aluno.

Neste seguimento e reforçando a distinção entre *storytelling* e *storyreading*, os autores, Isbell et al. (2004) sublinham que, num momento de *storytelling* as palavras não são memorizadas, mas sim recriadas através de uma performance espontânea e enérgica do professor, muitas vezes auxiliada pela participação e interação dos alunos. Apesar de ambas as práticas poderem recorrer aos mesmos conteúdos narrativos, diferenciam-se em aspetos cruciais no seu processo de execução e intencionalidade pedagógica. Uma das diferenças mais marcantes reside precisamente na forma como o público, os alunos são envolvidos. No *storytelling*, incentiva-se os alunos a repetirem frases ou refrões, o que favorece a memorização natural do vocabulário e das estruturas linguísticas. Além disso, são incentivados a propor alterações em determinados elementos da narrativa (como o espaço, personagens secundárias ou ações) promovendo a criatividade e o pensamento crítico.

Por outro lado, no *storyreading*, a participação dos alunos tende a centrar-se sobretudo na discussão das ilustrações presentes no livro, funcionando como um ponto de partida para a interpretação do texto. O *storyreader* adota habitualmente uma leitura mais fiel e linear ao texto escrito, enquanto o *storyteller* recorre frequentemente a frases repetitivas, sons e gestos expressivos para captar a atenção e envolver emocionalmente os alunos, o que faz da experiência uma prática mais performativa e interativa.

Para clarificar e colmatar esta diferença entre ambas as práticas, recorre-se mais uma vez às autoras Ellis & Mourão (2021, p. 22) que propõem uma distinção clara entre os dois termos. Segundo estas autoras, *storytelling* é o seguinte:

Oral storytelling is the telling of a story learnt by heart. This can put great demands on memory and language skills for teachers, especially for those who are not proficient speakers of English. As a result, the language used may vary on each retelling, which does not facilitate the acquisition of formulaic sequences or chunks, as children need exposure to consistent repetition and recycling to be able to transfer these to other situations. In addition, limited visual support makes greater demands on a child's ability to concentrate and listen, in order to access meaning. Without the effective use of mime and gesture to support understanding, children may lose motivation.

Por sua vez, para as mesmas autoras, *Storyreading* é:

Reading aloud is linked to a physical object, the picturebook, which is permanent – the words and pictures have been carefully crafted by their creator(s) and remain constant. The teacher has access to the words, which enables them to read the story aloud more confidently. The pictures can support the children's understanding – or challenge them to interpret meaning if they do not always synchronise with the words.

Estas duas abordagens mostram que, apesar de terem objetivos semelhantes, oferecem experiências diferentes. Enquanto a prática de *storytelling* exige mais do professor a nível da sua expressão corporal, pois na ausência de texto e imagens pode dificultar a compreensão dos alunos. Por outro lado, o *storyreading* proporciona mais apoio ao professor e aos alunos, com imagens e palavras que ajudam a compreender a história. Assim, ambas as práticas podem e devem ser usadas de forma complementar, dependendo do objetivo da aula e das necessidades dos alunos. As autoras concluem que tanto o *storytelling* como o *storyreading* constituem abordagens pedagógicas válidas no contexto do ensino-aprendizagem, embora exijam o desenvolvimento de competências docentes distintas e proporcionem benefícios diferenciados para as crianças.

Para além disso, durante a PES, a professora estagiária teve a oportunidade de aplicar ambas as abordagens, *storyreading* e *storytelling* no contexto do ensino da língua inglesa. No caso do *storyreading*, por exemplo, ao ler a história «The Christmas Pine», de Julia Donaldson, aqui já enunciada, adotou uma leitura pausada, colocando-se simbolicamente na pele da personagem principal, o pinheiro de Natal, utilizando uma voz mais suave e calma. Esta entoação, aliada ao contacto visual e à expressividade facial, ajudou os alunos a compreenderem o tom melancólico da narrativa mesmo sem compreenderem todas as palavras em inglês. Por sua vez, no *storytelling*, ao narrar as pequenas peripécias do Max, para introduzir novos temas, recorreu a diferentes entoações e variações de voz, adaptadas ao estado emocional da história (mais alegre, curiosa ou surpreendida). Esta abordagem suscitou grande envolvimento por parte dos alunos, que reagiam com entusiasmo, colocavam perguntas e participavam ativamente nas interações. Apesar das suas diferenças metodológicas, ambas as práticas se revelaram eficazes e complementares, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e enriquecendo o seu percurso educativo.

Para além destes benefícios linguísticos, importa ainda reconhecer o impacto emocional e pessoal que o *storytelling* pode ter nas crianças. É através das histórias que as crianças encontram respostas para os seus problemas, viajam no tempo, exploram emoções e descobrem-se a si próprias. As narrativas funcionam simultaneamente como espelhos e janelas: espelhos que refletem as vivências e os sentimentos das crianças, permitindo-lhes verem-se a si mesmas; e janelas que lhes abrem o acesso a novas perspetivas e realidades. É através das histórias que as crianças exploram emoções, encontram caminhos para os seus problemas e, em

última análise, se descobrem. Esta dimensão afetiva é comprovada por Osório (2012, p. 38), que afirma:

As histórias apelam às emoções das crianças, estimulam a sua participação, imaginação e criatividade. As histórias têm temas com os quais as crianças se identificam, pois, relacionam-se com as suas experiências pessoais e dessa maneira ajudam-nas a lidar com as suas dúvidas e inseguranças.

O impacto educativo do *storytelling* torna-se evidente ao analisar os seus múltiplos benefícios. Conforme aponta Estremina (2020, p. 4), as histórias desempenham um papel pedagógico em diversas áreas, incluindo o desenvolvimento cognitivo, a interiorização de valores morais, o estímulo à criatividade e a consolidação do conhecimento linguístico. Assim, o *storytelling* revelou-se não apenas como uma abordagem muito relevante no ensino da língua inglesa, mas como uma via para o crescimento integral das crianças. Ao promover aprendizagens que vão além do conteúdo linguístico tocam dimensões afetivas, sociais e culturais, esta prática contribui para o seu desenvolvimento global. Ao observar como se envolvem nas histórias, como se emocionam, refletem e se expressam, confirma-se que contar histórias é também educar para a empatia, para o pensamento crítico e para o mundo.

Esta capacidade de educar para o pensamento crítico e para a empatia é um dos benefícios mais significativos do *storytelling*. Gomes, (2008 citado por Assis et al., 2020) aprofunda este ponto, explicando que, através do *storytelling* as crianças adquirem uma visão muito mais crítica e reflexiva perante o mundo. Ao colocarem-se no papel das personagens principais, as crianças são convidadas a posicionar-se perante situações problemáticas presentes nas narrativas experienciando de forma próxima os desafios e emoções vividos pelas personagens. Além deste aspeto, o autor destaca também que muitas histórias apresentam estruturas gramaticais simples, rimas e repetições, sendo estes elementos bastante apreciados pelas crianças devido à musicalidade e às ilustrações presentes em cada livro. Estes componentes das histórias auxiliam as crianças a compreenderem as palavras num contexto específico e a entender melhor cada narrativa.

Em várias aulas, a professora estagiária criou pequenos *chants* protagonizados pela personagem Max, com o objetivo de introduzir o vocabulário de forma dinâmica e envolvente. Apesar de serem breves e com forte ênfase na musicalidade e na sonoridade, estes *chants* podem

ser considerados como pequenas histórias, pois retratavam episódios vividos pelo Max sempre relacionados com os temas e o vocabulário a explorar em cada aula. As rimas, cuidadosamente pensadas e integradas com elementos gramaticais relevantes, atribuíram aos *chants* ritmo e musicalidade, facilitando não só a memorização como também o envolvimento da turma. (Figura 4) Esta abordagem entusiasmou os alunos especialmente ao repetir as palavras do *chant*, divertindo-se com o ritmo e a sonoridade, o que tornava o momento ainda mais entusiasmante.

Figura 4

Exemplo de um dos chants integrado com história do Max sobre o tema «The Weather»

Max – What's the weather like?

🎵 What's the weather, class? Look and see! 🎵
🎵 What's the weather? Tell me, please! 🎵
🎵 Is it sunny, rainy, or gray? 🎵
🎵 What's the weather like today? 🎵

On **Monday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **sunny**" and **it's hot**.

On **Tuesday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **cloudy and it's windy**." Max is sleepy. He likes cloudy and windy days because they are quiet.

On **Wednesday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **rainy**." Max feels super happy. He **loves** the rain!

On **Thursday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **snowy and it's cold**." He wants to build a snowman.

On **Friday**, Max wakes up and looks outside.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **stormy**." Max feels **angry**. He can't go out and play.

Esta visão vai ao encontro do que defende Andrew Wright, autor e formador na área do ensino de línguas estrangeiras que se destaca pelo seu contributo na valorização do *storytelling* no ensino do inglês. No que diz respeito aos benefícios da prática de *storytelling* no ensino de línguas estrangeiras, (Wright, 1995, p. 4 e 5) na sua obra *Storytelling with children*, o autor aprofunda os múltiplos benefícios desta prática que merecem ser destacados pela sua pertinência para a presente investigação:

- a) **Motivação**, já que as crianças têm uma necessidade intrínseca de ouvir histórias e demonstram grande receptividade para as ouvir ou ler especialmente no momento certo;

- b) Significado, isto é, as crianças precisam que as histórias sejam significativas e procuram-no, o que as motiva a ouvir ou a ler com um propósito. Quando conseguem compreender a narrativa, sentem-se gratificadas e conseqüentemente, têm vontade de compreender e ler/ouvir mais histórias. Ou seja, a motivação intrínseca das crianças levam-nas a querer descobrir mais;
- c) Fluência linguística, pois a fluência na leitura e na audição é desenvolvida à medida que os alunos melhoram a sua compreensão oral e escrita através da prática. Embora os alunos possam não compreender tudo o que ouvem ou leem, conseguem adivinhar e ou prever os significados, tornando-se cada vez mais fluentes através da experiência. Além disso, a fluência na fala e na escrita também melhora, uma vez que os alunos apresentam um grande avanço na expressão oral e escrita através do erro. Nesta faixa etária, as crianças não têm medo de errar ao contrário dos alunos mais velhos. Deste modo, é essencial que os professores criem um ambiente favorável ao erro dentro da sala de aula. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve estar centrado no desenvolvimento geral, e não apenas na correção de erros, que são uma parte natural e vital desse processo. As histórias oferecem um ambiente ideal para o desenvolvimento da fluência em todas as quatro competências (*listening, writing, speaking and reading skills*).
- d) Consciência linguística, uma vez que as crianças desenvolvem a consciência linguística mesmo antes da produção oral ou escrita, porque as histórias ajudam as crianças a familiarizarem-se com o ritmo e o som das palavras em inglês.
- e) Estímulo à comunicação e à escrita, ou seja, as histórias criam oportunidades para que as crianças se expressem oralmente e por escrito, partilhando ideias, as suas preferências, as suas opiniões acerca cada personagem, acontecimentos na história e conseqüentemente emitir juízos de valor.
- f) Desenvolvimento comunicativo, uma vez que, através das histórias, as crianças desenvolvem competências noutras áreas artísticas, ao ouvirem e interagirem com histórias, os alunos melhoram a sua comunicação, desenvolvendo competências comunicativas através do uso de histórias na música, arte e ainda a dramatização.

- g) Interdisciplinaridade, pois a maior parte das histórias pode ser utilizada para desenvolver e se relacionarem com outros aspetos do currículo, como os estudos culturais e sociais, a geografia, a história, a matemática e as ciências dependendo do tema de cada história escolhida.

Os aspetos identificados pelo autor fornecem um sólido enquadramento teórico para a abordagem adotada na presente investigação. A ênfase na motivação, na compreensão e na imaginação alinha-se diretamente com os objetivos pedagógicos definidos para a intervenção.

Para complementar os benefícios do uso da prática de *storytelling* na sala de aula acima enunciados, Rodrigues (2020, p. 10) defende que:

Apesar dos alunos terem baixa proficiência na língua, as histórias são uma ferramenta para a transmissão de conhecimento e atribuição de significado quer a situações quotidianas aparentemente simples, quer a palavras e conceitos que se podem revelar mais complicados para uma criança neste estágio de desenvolvimento.

A autora evidencia como, mesmo perante um nível linguístico inicial, o *storytelling* permite às crianças atribuir significado ao que ouvem, relacionando novas palavras e conceitos com o seu dia a dia. As histórias funcionam assim como pontes entre o desconhecido e o familiar, facilitando a compreensão e a aprendizagem de forma natural e envolvente.

Com base no que foi explorado, acredita-se profundamente que o *storytelling* é mais do que uma simples técnica pedagógica, é uma forma de transformar a sala de aula num espaço mais humano e cativante. Ao integrar histórias no ensino da língua inglesa, percebe-se como os alunos se envolvem de forma natural e genuína, apropriando-se do vocabulário e das estruturas da língua quase sem se aperceberem. As narrativas despertam-lhes a curiosidade, a imaginação e transformam a aprendizagem.

Para a professora estagiária, contar histórias foi também uma forma de criar laços com os alunos, de os ver crescer não só linguisticamente, mas também como pequenos seres criativos e confiantes. No fundo, acredita-se que, quando se conta uma história, não se ensina apenas uma língua: partilha-se uma experiência, e isso permanece com os alunos. Em suma, contar histórias em sala de aula é abrir uma janela para o encantamento, onde cada aluno é convidado a fazer parte da narrativa e a aprender com emoção, propósito e alegria.

CAPÍTULO II – “PROFESSORA, O MAX VAI APRENDER CONNOSCO TAMBÉM?” – A NARRATIVIZAÇÃO: ARTE DE CRIAR NARRATIVAS E CONSTRUIR CONHECIMENTO NAS AULAS DE INGLÊS

Para complementar o trabalho desenvolvido através do *storytelling*, decidiu-se aprofundar o estudo da narrativização que é ainda pouco estudado e abordado no ensino da língua inglesa. Apesar de parecer complexo à primeira vista, o termo revela-se simples após uma análise mais atenta. Derivado da palavra "narrativa", a narrativização relaciona-se ao processo de dar forma de história a acontecimentos, experiências ou conteúdos pedagógicos. (Mendes, 2024, p. 20) Mais do que simplesmente contar histórias, a narrativização propõe uma extensão da narrativa para além da história e permite que os alunos e os professores se tornem coautores do processo educativo, atribuindo sentido às vivências escolares através de uma lógica narrativa.

A definição de narrativização proposta pelo *Oxford Lexico Dictionary*, citada por (Marinho, 2022, p. 22), adequa-se para enquadrar este conceito no contexto educativo “The imposition of a narrative or narrative-like elements on real experiences or events or a presentation or interpretation in terms of a story or narrative.” Marinho (2022, p. 22) ainda acrescenta que: “According to the dictionary, narrativization is now a process of implementing a narrative, or parts of it, in matters of daily life.” Por outras palavras, narrativizar é transformar acontecimentos, ideias ou experiências em histórias. É dar-lhes uma forma com começo, meio e fim, incluir personagens, situações e, muitas vezes, uma mensagem que faça sentido. Trata-se de organizar o que se quer transmitir como se fosse uma narrativa, tornando-o mais fácil de compreender e lembrar.

Retomando mais uma vez a autora (Mendes, 2024, p. 21), os alunos demonstram grande interesse pelas histórias e pelas personagens que delas fazem parte. Perante este cenário, por que não incluir uma personagem nas aulas de inglês, que permita aos alunos estabelecer relações, partilhar experiências e, acima de tudo, aprender em conjunto? Apesar de ser fictícia, uma personagem pode despertar a curiosidade e criar uma ligação emocional com os alunos, proporcionando a sua aprendizagem numa experiência mais envolvente e interessante.

Desde que se definiu a narrativização como um dos temas principais da prática pedagógica, percebeu-se que seria essencial ter uma personagem que acompanhasse a professora estagiária no decorrer das aulas. Esta tratava-se de uma figura que não só a ajudasse a ensinar, mas que estivesse presente de forma contínua em todas as aulas e permitindo assim que os alunos se relacionassem e encantassem de modo a se envolverem ativamente na aprendizagem. Dado que a maioria das turmas já conhecia e demonstrava grande afeição pelo Max, o fantoche de peluche em forma de guaxinim, que é a mascote oficial dos manuais de inglês da editora Leya, decidiu-se manter essa ligação afetiva envolvendo esta personagem como figura mediadora das aulas. (Figura 5) Ao utilizar o fantoche Max em cada aula, conseguiu-se explorar o seu potencial enquanto personagem principal das narrativas que se foram criando, o que ajudou a tornar o ambiente mais lúdico, envolvente e motivador para os alunos.

Figura 5

Momento de interação com o Max, a mascote e personagem, a professora-estagiária e os alunos



Para clarificar a aplicação prática da narrativização, apresenta-se um exemplo concreto que implementado pela professora estagiária com a turma do 4.º ano, dedicada à introdução do vocabulário relacionado com o tema *Body Parts*. Nessa aula recorreu ao fantoche Max colocando-lhe um penso de feridas na mão. Este pequeno detalhe despertou, de imediato, a curiosidade dos alunos. Aproveitando esse momento, lançou a pergunta: “Do you want to know what happened to Max?”, ao que a turma respondeu, em uníssono e entusiasmada: “Yes!”. A partir

daí iniciou a construção da narrativa: “On Christmas Eve, Max wanted to decorate the Christmas tree with the lights, the ornaments and the star. He couldn’t reach the star so he stretched his body so high (...)”. Prosseguiu então com o desenrolar da história, justificando o motivo do penso na mão do Max e, simultaneamente, introduzindo de forma contextualizada o novo vocabulário. Este exemplo ilustra de forma clara o processo de narrativização, uma vez que, a partir de uma situação concreta e presente, o penso na mão do Max, foi criada uma narrativa com início, meio e fim. Para contextualizar o sucedido com a personagem, recorreu a *flashbacks* transformando assim um momento simples da aula numa experiência envolvente e com significado para os alunos. Desta forma, um momento aparentemente simples da aula, não só envolveu os alunos na atividade, como também despertou o seu interesse pelo que teria acontecido à personagem. Consequentemente, a sequência narrativa ajudou a manter a atenção da turma e facilitou a aprendizagem do novo vocabulário.

Aprofundando o conceito, a narrativização pode ser entendida como a aplicação de uma estrutura narrativa, ou de elementos típicos da narrativa, a experiências ou acontecimentos reais. Na prática, corresponde a interpretar ou apresentar a realidade através de uma lógica narrativa. Com o objetivo de assegurar continuidade e coerência entre as diferentes aulas, a professora-estagiária decidiu organizá-las como partes de uma mesma história. Para isso, integrou conscientemente elementos essenciais, tais como o enredo, a ação, o espaço, o tempo, as personagens e o narrador.

Esta estratégia pedagógica permitiu estabelecer um fio condutor entre os conteúdos lecionados, transformando cada aula numa sequência lógica, com continuidade e sentido, o que contribuiu para uma maior motivação, envolvimento e compreensão por parte dos alunos. A presença contínua do Max em sala de aula trouxe uma nova energia às turmas, os alunos mostravam-se atentos, participativos e, sobretudo, emocionalmente envolvidos nas atividades. O ensino deixou de se restringir à mera transmissão de conteúdo, passando a ser uma experiência contínua e marcante para cada um deles.

A estrutura fundamental de uma narrativa é definida por Azeredo, Pinto e Lopes (2011, p. 369, como citado em Rodrigues, 2020) como “uma sucessão de acontecimentos relacionados entre si, que se desenvolvem ao longo do tempo e ocorrem num determinado espaço”. Esta definição sublinha os pilares da narrativização: o tempo, o espaço e, crucialmente, o

encadeamento lógico dos eventos. Ao organizar o conhecimento como uma sucessão de acontecimentos interligados, facilita-se a sua compreensão e retenção, pois as ideias são apresentadas de forma coerente, contextualizada e envolvente.

Com base na síntese de Rodrigues (2020) sobre os elementos constituintes das narrativas, apresenta-se de seguida uma explicação de cada um, destacando o seu potencial de aplicação em contexto de sala de aula. A ação ou enredo da narrativa pode ser definida como uma sequência de eventos interligados que são experienciados pelas personagens possibilitando o desenrolar da narrativa. No contexto da PES, este conceito foi concretizado através da sequência de atividades planeadas em torno da mascote Max. Cada atividade funcionou como um episódio na "história da aula", criando uma estrutura narrativa coesa que não só deu sentido às aulas, mas também orientou o processo de aprendizagem de forma intencional.

O espaço desempenha um papel essencial na construção do universo ficcional. Pode ser representado de diversas formas, como através de ilustrações, objetos ou outros elementos que identifiquem determinados lugares ou cenários. Estes recursos visuais atraem imediatamente a atenção das crianças e têm um impacto maior quanto mais apelativos forem. Na presente investigação, a própria sala de aula foi conceptualizada como o cenário narrativo principal. Este espaço físico foi transformado no ambiente onde a história ganhou vida e onde se desenvolveram as interações entre as personagens centrais: a professora estagiária, os alunos e a mascote Max.

O tempo é outra categoria fundamental da narrativa, talvez uma das mais complexas e relevantes. A sua função é permitir que as crianças percebam a evolução e a transformação da ação ao longo da história. No presente estudo, o tempo narrativo foi representado através da duração e sequenciamento de cada atividade. Esta estruturação temporal não só organizou as aulas de forma clara, como também deu um ritmo à "história da aula", ajudando a gerir a forma como as interações e as aprendizagens ocorriam.

Continuamente, as personagens são o elemento central que dá vida à narrativa. De acordo com Azeredo, Pinto e Lopes (2011, como citado em Rodrigues, 2020, p.369), estas podem ser classificadas como principais, secundárias ou figurantes, dependendo da sua relevância na história. No contexto desta investigação, como já explorado, foram definidas três personagens centrais: a professora-estagiária, os alunos e a mascote Max, que interagiram para impulsionar o

enredo. No contexto pedagógico, as personagens exercem um fascínio especial sobre as crianças. Ao se identificarem com as personagens, os alunos criam laços emocionais, o que desperta um interesse genuíno pelo desenrolar dos acontecimentos e pelo destino na narrativa. De facto, no âmbito da PES, a mascote Max assumiu o papel de personagem mediadora, com duplo papel, simbólico e afetivo. A sua função foi crucial para a dinamização das aulas, atuando como um elemento facilitador: serviu de elo para a introdução de novos temas, promoveu o envolvimento dos alunos nas atividades e fortaleceu a coesão narrativa entre as aulas.

Além do papel simbólico e afetivo da personagem, para fortalecer a coerência das histórias e torná-las mais envolventes e reais aos olhos das crianças, a dimensão visual foi essencial. Recorreu-se a ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG), como o ChatGPT, para criar imagens personalizadas do Max em diferentes cenários, de acordo com os temas abordados, com o objetivo de garantir uma imersão narrativa contínua e visualmente apelativa reforçando a sua presença e a credibilidade da narrativa. De seguida, apresentam-se algumas imagens ilustrativas da personagem Max, criadas com recurso a Inteligência Artificial, que foram utilizadas em diferentes momentos das aulas para apoiar a narrativa e reforçar a coerência visual da história. (Figura 6 e 7)

Figura 6

Imagem do Max, criada através de Inteligência Artificial (IA), utilizada para ilustrar a rotina diária da personagem no tema Routines



¹ É importante salientar que o uso da IGA foi realizado de forma ética e responsável, apenas como ferramenta de apoio para criar materiais visuais que complementaram o processo de ensino-aprendizagem, sempre com respeito pela segurança digital e integridade pedagógica.

Figura 7

Imagem do Max, criada através de Inteligência Artificial (IA), utilizada para ilustrar o vocabulário do tema Body Parts



Tal como a mascote Max, também a professora-estagiária assumiu um duplo papel no seio da narrativa da aula. Desempenhou a função de narradora, ao conduzir a estrutura geral da história e garantir a sua progressão lógica, e, simultaneamente, a de personagem, ao participar ativamente nos acontecimentos. Enquanto personagem, interagiu diretamente com os alunos e com o Max, não como uma figura externa de autoridade, mas como uma guia e aliada dentro do universo narrativo.

Os alunos, por sua vez, foram posicionados como as personagens principais da narrativa da aula. Assumiram o papel de protagonistas ativos, participando nas interações, colaborando com entusiasmo e contribuindo para o desenrolar de uma história construída em conjunto. Esta dinâmica coloca-os, intencionalmente, no centro do processo educativo, alinhando a prática da narrativização com o princípio fundamental da aprendizagem centrada no aluno.

Finalmente, o narrador é a entidade que relata os acontecimentos da história (Rodrigues, 2020). Nesta investigação, este papel foi desempenhado pela professora-estagiária, que assumiu a função de conduzir a ação pedagógica e de apresentar as atividades que compunham o enredo da aula. Se a professora-estagiária é a narradora, os alunos, por sua vez, ocupam a posição de destinatários da narrativa. No entanto, o seu papel nesta abordagem é mais complexo do que o de meros ouvintes. Como já analisado, os alunos são simultaneamente personagens ativas que impulsionam a história e destinatários que são imersos no universo pedagógico

construído. Esta dualidade é a chave da narrativização: os alunos não estão a ouvir uma história de fora; eles estão a aprender dentro dela.

Tendo analisado a estrutura e os componentes desta abordagem, torna-se agora possível analisar em detalhe os benefícios da narrativização no contexto do ensino do inglês no 1.º CEB. Segundo Egan, (1998, como citado em Marinho, 2022) as crianças aprendem muito mais através das histórias do que apenas com palavras soltas. Ao aplicar um modelo de narrativização de forma consistente ao longo do ano letivo, a investigação demonstrou que os alunos têm acesso a uma aprendizagem mais enriquecedora. Esta abordagem contribuiu para a criação de um ambiente de sala de aula positivo, onde as crianças se sentiram seguras, curiosas e motivadas, desenvolvendo, conseqüentemente, uma ligação mais forte e afetiva com a língua inglesa.

Para concluir, é fundamental reconhecer que a narrativização desenvolve uma competência intelectual basilar: a capacidade de seguir uma narrativa Kieran Egan (2005, p.100 como citado por (Marinho, 2022, p. 29) descreve a profundidade desta competência de forma eloquente:

Learning to follow a narrative is a vital intellectual accomplishment. Efficiently following a narrative means being able to allot significance, recognize what is important, fit parts together from textual clues, construct emotional meaning while registering events and facts, recognizing sequences through emotions despite logical gaps in a narrative, and a range of other intellectual skills. [...] Being able to follow a narrative is crucial for efficient learning and understanding of almost any topic in the curriculum. It also enhances our manipulation of possibilities – which is what enables students to apply something learned in one context to another.

A citação reforça a tese central de que, ao promover esta competência, a narrativização não beneficia apenas a aprendizagem da língua inglesa. Pelo contrário, ela equipa os alunos com uma ferramenta intelectual transversal, essencial para a aprendizagem em todas as áreas do currículo e para a transferência de conhecimento entre diferentes contextos.

A implementação da narrativização, embora conceptualmente robusta, apresentou desafios práticos iniciais. A aplicação consistente desta abordagem exigiu um investimento significativo em tempo, dedicação e criatividade para garantir a coesão entre as personagens, os conteúdos e as atividades. No entanto, a análise da intervenção pedagógica demonstrou que os benefícios superaram largamente os desafios. Transformar as aulas numa narrativa mostrou-se ser muito mais do que apenas uma estratégia pedagógica, foi uma forma de envolver

verdadeiramente os alunos, permitindo-lhes participar numa história da qual também fizeram parte.

Ao construir histórias que incluem ativamente as crianças, cria-se um ambiente onde estas se sentem mais conectadas com a aprendizagem, participam com maior entusiasmo e desenvolvem competências linguísticas de forma espontânea e contextualizada. A narrativização afirma-se, assim, como uma abordagem pedagógica que promove uma aprendizagem mais profunda, duradoura e gratificante, ao despertar o interesse, a imaginação e, fundamentalmente, o gosto pela língua inglesa desde os primeiros anos de escolaridade.

CAPÍTULO III- “PROFESSORA, HOJE VAMOS APRENDER GESTOS NOVOS?” – PARA ALÉM DAS PALAVRAS: A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA NA APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO NA LÍNGUA INGLESA

No contexto educativo atual, considera-se fundamental promover valores como a diversidade e a inclusão desde os primeiros anos de escolaridade. Ao longo do seu percurso académico de licenciatura, a professora-estagiária teve a oportunidade de aprender e de se envolver com a LGP, assim como com a comunidade surda, apercebendo-se de que esta língua não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma parte essencial da identidade de quem a utiliza.

Por esse motivo, considerou essencial integrá-la como elemento complementar nas aulas de inglês, não apenas pela sua vertente visual e gestual, que desperta naturalmente a curiosidade dos alunos, mas também como meio de sensibilização para a realidade da comunidade surda. Ao articular a LGP com práticas de *storytelling* e narrativização, a professora-estagiária conseguiu proporcionar momentos de aprendizagem mais interativos, cinestésicos e inclusivos, nos quais os alunos recorreram ao corpo, às emoções e à criatividade para aprender e comunicar.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 16/2018 que se encontra em vigor, a LGP foi considerada como uma das três línguas oficiais de Portugal:

Na revisão constitucional de 1997, a Constituição da República Portuguesa, passou a consagrar expressamente a Língua Gestual Portuguesa (LGP) enquanto língua oficial, na sua atual alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º, numa altura em que não era generalizado o reconhecimento constitucional das línguas gestuais ao nível mundial.

O reconhecimento da LGP como uma das línguas oficiais de Portugal representa um marco importante na valorização dos direitos da comunidade surda. Esta decisão reflete um compromisso com a inclusão e com a promoção da igualdade no acesso à comunicação, à educação, à participação social e à valorização das pessoas surdas.

A LGP é uma língua visual-espacial com identidade linguística própria, distinta da língua portuguesa oral e escrita. Possui uma gramática, sintaxe e léxico próprios, e baseia-se no uso do movimento das mãos, do espaço, da expressão corporal e facial para comunicar. A LGP é fundamental para garantir a inclusão e a acessibilidade das pessoas surdas em Portugal. Ao contrário do que se pensa, importa ainda desmistificar a ideia de uma língua gestual universal: tal como acontece com as línguas orais, cada país possui a sua própria língua gestual. (Quadros et al., 2009) Assim, no contexto do ensino em território nacional, mesmo tratando-se do ensino da língua inglesa, é a LGP que faz sentido e deverá ser ensinada e usada como veículo de comunicação. Qualquer outra opção, como a Língua Gestual Britânica (BSL) ou a Americana (ASL), comprometeria a base comunicativa e a identidade linguística dos alunos surdos portugueses.

Neste sentido, e no contexto desta investigação, a LGP surge como um elemento complementar ao *storytelling* e à narrativização, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem do ensino da língua inglesa no 1.º CEB. Se o *storytelling* estimula a imaginação através de histórias envolventes e a narrativização organiza a aula como uma jornada lógica e significativa, a introdução da LGP acrescenta uma dimensão sensorial e inclusiva que potencia todo o processo. Desta forma, promove-se não só uma comunicação mais visual, mas também se valoriza a diversidade linguística e cultural em sala de aula.

Posto isto, importa compreender melhor a especificidade da LGP e o seu lugar no contexto educativo. Nas palavras de Correia (2020, p. 103), a LGP e a língua portuguesa (LP) coexistem no mesmo território geopolítico e, embora partilhem diversas propriedades enquanto línguas naturais, apresentam diferenças fundamentais. A LGP caracteriza-se por ser uma língua de modalidade visuogestual, ou seja, é produzida através de gestos manuais realizados num espaço sintático específico, geralmente em frente ao corpo do gestuante, enriquecida por expressões faciais com função gramatical, e é percecionada visualmente. Em contraste, a LP é uma língua de modalidade oroauditiva, articulada vocalmente e rececionada através da audição.

Neste estudo, embora a comparação entre a LGP e a LP seja pertinente para compreender a natureza linguística das línguas envolvidas, é na articulação entre a LGP e a língua inglesa que se centra a abordagem pedagógica adotada. Tal como a LP, o inglês é uma língua oroauditiva, mas neste contexto surge enquanto língua estrangeira em processo de aprendizagem.

No âmbito desta investigação, a LGP foi utilizada como uma ferramenta visual e expressiva de apoio à aquisição de vocabulário em inglês, facilitando a associação entre a palavra e o seu significado. É fundamental sublinhar que esta abordagem não implicou o ensino formal da LGP nem a criação de um contexto bilingue. Pelo contrário, tratou-se de uma estratégia didática que valoriza a diversidade de modalidades comunicativas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do inglês. Reforça-se, igualmente, que o foco do estudo esteve exclusivamente na promoção da aprendizagem de vocabulário em inglês com o apoio da LGP, através da seleção de gestos associados a palavras pertinentes para os temas abordados. Deste modo, a abordagem implementada não visou a aquisição de fluência em LGP por parte dos alunos, nem se defende que a integração pontual de gestos configure uma prática de bilinguismo.

De facto, a prática de conciliar a língua gestual com a aprendizagem da língua oral tem vindo, aliás, a ser alvo de investigação, como demonstrado por Schneden (2006, p. 7) :

Sign language is not a stand alone or replacement teaching strategy for the hearing classroom. Implementation of Signed English is meant to supplement teaching strategies that are already in place in the classroom. For example, Sign can be used in a balanced literacy approach by having students spell words through Sign during interactive writing; it could also be utilized during guided reading to help students stretch out the sounds in words. Sign language gives hearing teachers and hearing students an additional method to transmit thoughts and ideas. Many students need extra reinforcement of ideas and concepts and perhaps sign language can address that need. Sign language provides students the opportunity to see voices and feel words.

Esta perspetiva reforça o valor da língua gestual como apoio complementar à aprendizagem, promovendo uma experiência mais rica e acessível, mesmo em contextos de alunos ouvintes.

Antes de abordar a utilização da LGP como ferramenta pedagógica no ensino do inglês, é fundamental reconhecer o seu estatuto linguístico e a sua legitimidade enquanto língua natural. Graças à contribuição de diversos estudos e autores, a perceção sobre a LGP evoluiu significativamente. Hoje, ela é compreendida não como um mero meio de comunicação da comunidade Surda, mas como um sistema linguístico autónomo, dotado de uma gramática complexa e de um valor cultural que fundamenta a sua legitimidade e a necessidade do seu respeito no contexto educativo.

As autoras Ornelas & Correia (2023) salientam que a LGP, à semelhança de qualquer outra língua natural, possui uma gramática própria que se rege por universais linguísticos,

manifestando-se de acordo com regras específicas que lhe são inerentes. Nesse sentido, Delgado-Martins (1991, citado por Almeida, 2007, pp. 26-27) defende o estatuto linguístico da língua gestual, descrevendo-a como “um sistema organizado segundo as regras de uma língua, com modalidade de produção motora da mão e do corpo, e com modalidade de percepção visual.”

Por sua vez, Almeida (2007) destaca diversas características e estudos que fundamentam estas afirmações. Entre elas, encontram-se a natureza arbitrária do signo gestual, o facto de a LGP ser a língua natural e nativa das crianças surdas e, de forma conclusiva, a evidência neurocientífica de que o processamento da língua gestual ocorre na mesma área cerebral responsável pela linguagem verbal.

Neste sentido, Ornelas (2022, p.47) defende a autonomia e o valor intrínseco das línguas gestuais:

De facto, as línguas gestuais não dependem das línguas orais dos seus respetivos países. Esta língua tem, como qualquer outra, um grande valor que, em contextos sociais de aprendizagem, permite a compreensão entre pessoas, e minimiza as barreiras que se colocam à aprendizagem.

Esta citação reforça, assim, a autonomia das línguas gestuais, sublinhando que o seu valor não deriva da sua relação com as línguas orais, mas da sua própria natureza enquanto sistemas de comunicação completos e naturais da comunidade surda.

Para complementar, Almeida (2007, pp. 26-27) refere que o primeiro estudo científico comprovado e divulgado em Portugal, intitulado *Mãos que Falam*, foi pioneiro ao explorar o estatuto linguístico da LGP e a sua relevância na educação de crianças surdas. Esta investigação teve um papel determinante no reconhecimento da LGP como uma língua natural, com uma estrutura gramatical própria, sublinhando ainda a sua importância no desenvolvimento linguístico e educativo das crianças surdas em contexto escolar.

Estes resultados demonstram, claramente, que o uso precoce da língua gestual não impede a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades com ela relacionadas, como a leitura e a escrita, mas, antes, facilita, de modo efetivo, essa aquisição.

Esta valorização científica veio reforçar a legitimidade da LGP no panorama educativo português, contribuindo para que fosse encarada como uma verdadeira língua natural das pessoas surdas. A mesma autora (presumo que seja Almeida, 2007) aprofunda a questão ao

referir outro estudo de Delgado-Martins (1996, como citado em Almeida, 2007, p.16) sobre o estatuto linguístico da língua gestual. Nesse estudo, a língua é definida e justificada da seguinte forma:

Um sistema organizado segundo as regras de uma língua, com modalidade de produção motora da mão e do corpo, e com modalidade de percepção visual” e aponta várias características e estudos que o comprovam, como: a arbitrariedade do signo gestual; o facto de ser uma língua natural e materna das crianças surdas e a sua localização específica no cérebro ser a mesma que para a linguagem verbal.

A análise de Almeida (2007), baseada em Delgado-Martins, sublinha assim três pilares que fundamentam o estatuto da LGP: a sua sistematicidade (os gestos não são aleatórios), a sua primazia no desenvolvimento (é a língua natural das crianças surdas) e a sua base neurológica (é processada como qualquer outra língua). A convergência destes aspetos não só valida a LGP como uma língua plena, mas também reforça o seu potencial como ferramenta pedagógica no ensino de outras línguas, como o inglês.

Compreender a LGP como uma língua materna, com a sua própria gramática e valor comunicativo, é o resultado direto da análise destes estudos. Esta compreensão permite, acima de tudo, desconstruir a noção redutora e ainda persistente de que as línguas gestuais são sistemas de comunicação inferiores. Pelo contrário, a evidência científica afirma a LGP como uma língua natural e legítima.

Esta valorização da LGP torna-se ainda mais evidente quando analisamos a diversidade e a complexidade dos gestos que a compõem. A LGP é composta por diferentes tipos de gestos que foram categorizados por Amaral et al. (1994, como citado em Silva, 2012) em três categorias: gestos icónicos, arbitrários e referenciais. Os gestos referenciais são aqueles que apontam ou fazem referência a objetos, pessoas ou locais específicos dentro do espaço de sinalização, estabelecendo uma ligação direta com o referente (objeto ou ação representados). Um exemplo de gesto referencial ensinado na turma do 4.º ano, no âmbito do tema "Body Parts", foi o gesto correspondente à palavra "Cabeça" (*head*). Este gesto, ilustrado na Figura 8, consiste em tocar duas vezes com a palma da mão virada para baixo na parte lateral da cabeça, representando de forma direta e visual essa parte do corpo.

Figura 8

Gesto CABEÇA em LGP²



Os gestos referenciais, por apontarem diretamente para o objeto ou espaço que representam, são geralmente fáceis de aprender e memorizar pelos alunos. A sua ligação clara e imediata com o referente representado, facilita a compreensão e ajuda os alunos a associarem o gesto ao seu significado de forma mais intuitiva.

Por outro lado, os gestos arbitrários não apresentam qualquer semelhança visual com a realidade. Ou seja, não existe uma relação evidente entre a forma do gesto e o seu significado, trata-se de uma convenção partilhada e aprendida dentro da comunidade linguística. Estes gestos são, geralmente, mais difíceis de aprender e memorizar especialmente para os alunos que estão a iniciar o contacto com a língua. Um exemplo de gesto arbitrário é o gesto correspondente à palavra “Lápis” (*pencil*), ensinada à turma do 3.º ano no âmbito do tema “School Objects”, ilustrado na Figura 9, cuja forma não sugere de imediato o objeto que representa.

² Retirado de <https://www.spreadthesign.com/pt.pt>

Figura 9

Gesto LÁPIS em LGP²



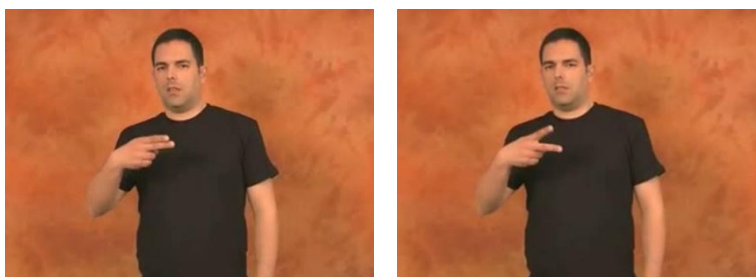
O gesto para "Lápis" realiza-se com a configuração da mão em pinça fechada que toca e desliza duas vezes junto do canto da boca como se observa na figura 9. Este gesto não estabelece uma correspondência visual direta com o referente, o que torna necessária uma explicação adicional para se compreender o seu significado. Durante a PES, ao ensinar o vocabulário do tema "School Objects" à turma do 3.º ano, a professora estagiária reparou que o gesto correspondente à palavra "LÁPIS" (*pencil*) em LGP exigiu uma contextualização extra. Devido à sua natureza menos icónica, os alunos tiveram dificuldade em associá-lo imediatamente ao objeto o que levou à necessidade de explicar a sua origem e lógica, facilitando assim a sua compreensão e a memorização. Importa ainda destacar a perspetiva de Amaral et al. (1994, como citado em Silva, 2012), que afirmam que a maior parte do léxico da LGP é constituída por gestos arbitrários.

Por fim, importa destacar os gestos icónicos que de um modo geral constituem a categoria mais simples de aprender. Estes gestos apresentam uma relação direta com o referente que representam, ou seja, a sua forma ou movimento espelha visualmente o seu significado, facilitando assim a sua compreensão e memorização. Neste sentido, Thompson et al. (2009, como citados por Silva, 2012) reiteram que "a iconicidade é um elemento facilitador, já que as propriedades icónicas de um gesto são mais salientes para o gestuante do que as propriedades não-icónicas."

Um exemplo de um gesto arbitrário é “tesoura” (*scissors*), como pode ser observado na figura 10.

Figura 10

Gesto TESOURA em LGP²



Ao abordar o tema “School Objects” (Material Escolar) com a turma do 3.º ano, foi ensinado vocabulário correspondente, incluindo o gesto para “Tesoura” (*scissors*). Como se pode observar nas figuras, este gesto é claramente icónico, uma vez que reproduz com as mãos a forma e o movimento característicos do objeto real. Antes de o demonstrar, os alunos foram desafiados a tentar adivinhar como seria o gesto. O facto de a maioria o ter representado corretamente evidencia a natureza visual e intuitiva deste tipo de léxico.

Neste sentido, Correia & Ornelas (2023) reforçam que o uso das mãos como articulador principal facilita a criação de gestos icónicos, que exibem um elevado grau de semelhança com o seu referente. No entanto, as autoras alertam que, apesar desta potencial transparência visual, o léxico da LGP é, na sua maioria, arbitrário.

Importa distinguir a legitimidade interna da LGP da sua validação externa. Para a comunidade surda em Portugal, a língua e a cultura sempre foram elementos centrais da sua identidade, história e direitos. O reconhecimento oficial por parte das instituições não foi um ato constitutivo, mas sim declarativo: veio apenas formalizar e dar visibilidade a um estatuto que, para a comunidade, era já uma realidade incontestável. (Almeida, 2007)

No âmbito da PES, para além do ensino de vocabulário em LGP, a professora-estagiária procurou igualmente promover momentos de sensibilização e consciencialização relativamente à comunidade surda. Um momento de particular relevância ocorreu na turma do 4.º ano quando, no final de uma das aulas, alguns alunos utilizaram a expressão "surdo-mudo" ao comentarem a atividade ao referirem-se às pessoas surdas. Esta ocorrência foi encarada como uma oportunidade pedagógica para desmistificar o termo incorreto e promover uma conversa esclarecedora aos alunos. Foi explicado aos alunos que, embora algumas pessoas surdas possam não usar a fala, isso não significa que sejam "mudas", pois a capacidade de desenvolver a oralidade existe, dependendo do estímulo e apoio terapêutico recebido. A distinção fundamental é que a surdez é uma questão auditiva, não vocal. Esta explicação despertou grande interesse entre as crianças que colocaram imensas questões. Considerou-se este momento profundamente comovente e significativo, pois refletiu não só a importância da sensibilização em contexto educativo, como também a capacidade das crianças para acolher a diferença com abertura e empatia.

A utilização da LGP nesta investigação teve como finalidade complementar a aprendizagem do vocabulário em inglês através de uma abordagem visual e gestual. Considerando que as componentes visual e cinestésica são fundamentais nos estilos preferências de aprendizagem das crianças, esta metodologia procurou diversificar os estímulos oferecidos ultrapassando a predominância da vertente auditiva.

Segundo Pinho (2016, p.26), as crianças tendem a recorrer à memória de curto prazo na aprendizagem do léxico, o que limita a retenção da informação para além do momento da aula. Assim, torna-se essencial repetir os conteúdos ao longo do tempo para garantir uma aquisição sólida e duradoura do vocabulário. Perante esta necessidade, surge uma questão fundamental: se os gestos são um apoio pedagógico eficaz, por que não utilizar gestos que já possuem significado, que pertencem a uma língua real e que, simultaneamente, promovem a inclusão e o conhecimento da comunidade surda? A resposta a esta pergunta constitui a essência desta proposta pedagógica: ao integrar a LGP, não só se otimiza a memorização do vocabulário, como se transformam as aulas em espaços mais inclusivos e que respondem de forma mais completa às necessidades de todos os alunos.

A professora-estagiária valoriza ao longo da PES profundamente o uso de gestos no ensino do léxico, reconhecendo o seu poder na ativação da componente visual da aprendizagem. Apesar de não ser fluente em LGP, demonstra um grande apreço por esta língua, que a acompanhou desde os primórdios da sua licenciatura em TILGP, reconhecendo nela uma aliada essencial no ensino do inglês, enquanto complemento enriquecedor.

A articulação da LGP com estratégias de *storytelling* e narrativização no ensino do inglês provou ser um método eficaz para uma aprendizagem mais marcante para os alunos. A evidência recolhida neste estudo sugere que o uso da LGP não só não interfere na aquisição da língua materna ou de uma língua estrangeira, como, pelo contrário, serve de apoio. Na próxima parte deste estudo debruçar-nos-emos na apresentação do desenho do estudo, assim como na análise de dados recolhidos no âmbito do contexto da PES.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I: DESENHO DO ESTUDO

No primeiro capítulo da segunda parte deste relatório final de estágio, pretende-se partilhar o percurso metodológico e investigativo que foi construindo com o intuito de alcançar os objetivos delineados para este estudo. Este capítulo está estruturado em quatro categorias, que acompanham as várias fases do meu trabalho realizado. Num primeiro momento, descreve-se com maior detalhe as metodologias que foram adotadas explicando as razões que estiveram na base das escolhas. De seguida, apresenta-se as questões e os objetivos de investigação que orientaram todo o processo, assim como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que permitiram recolher a informação relevante para o desenvolvimento do estudo. Após esta contextualização, realizar-se-á uma breve exposição dos instrumentos utilizados na recolha de dados, explicando o seu contributo para a análise dos resultados obtidos. Por fim, considera-se essencial enquadrar e caracterizar o contexto em que decorreu a intervenção pedagógico-didática, uma vez que este teve um papel determinante na forma como o estudo se desenrolou.

1.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Ao iniciar a parte prática pedagógica, sentiu-se a necessidade de reunir e refletir sobre um conjunto de questões que, se revelaram fundamentais como ponto de partida para a intervenção no âmbito da PES. Estas questões não surgiram por acaso, foram sendo moldadas ao longo do percurso, através da experiência e do olhar crítico que se procurou manter durante toda a intervenção e nas observações de aulas realizadas.

A formulação destas questões teve como base a temática central deste relatório, nomeadamente os três pilares que sustentam este estudo: o *storytelling*, a narrativização, e a LGP.

Deste modo, apresenta-se de seguida o conjunto de questões e objetivos que nortearam esta fase da intervenção:

Tabela 1

Questões e Objetivos de Investigação

Questões de Investigação	Objetivos de Investigação
1. Poderá o uso da LGP no ensino do Inglês contribuir para transformar a aprendizagem dos alunos mais eficaz e significativa?	a) Avaliar de que forma o uso da LGP no ensino de vocabulário pode facilitar na aprendizagem do Inglês.
2. De que forma a narrativização pode ser aplicada em sala de aula para potenciar a aprendizagem do Inglês?	b) Analisar como a narrativização pode ser aplicada para aprimorar o ensino do Inglês, identificando os benefícios específicos desta abordagem no processo de aprendizagem dos alunos.
3. Que práticas e recursos pedagógicos potenciam a implementação de um <i>storytelling</i> enriquecido, sustentado na narrativização e no uso da LGP?	c) Identificar e descrever as práticas pedagógicas e os recursos didáticos que favorecem a implementação de um <i>storytelling</i> aumentado, baseado na narrativização e no uso da LGP, visando uma integração eficaz destas metodologias no ensino do Inglês.

Após a apresentação das questões e objetivos de investigação, serão expostas as metodologias de investigação.

1.2.METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia adotada neste estudo insere-se no âmbito da investigação-ação, uma vez que foi desenvolvida no contexto da PES, com o objetivo de planejar, aplicar e refletir sobre estratégias didáticas centradas no uso do *storytelling*, da narrativização e da LGP. Através de um processo contínuo de observação, intervenção e reflexão, pretendeu-se inovar as práticas pedagógicas e promover uma aprendizagem mais inclusiva, significativa e motivadora no ensino do inglês no 1.º CEB.

O estudo apresenta uma natureza predominantemente qualitativa, privilegiando a compreensão aprofundada das dinâmicas pedagógicas e das experiências dos alunos. Contudo, foram também integrados elementos quantitativos, nomeadamente através da aplicação de questionários no final da intervenção, que permitiram recolher dados objetivos e complementares à análise qualitativa.

Segundo Elliott (2009), a investigação-ação constitui uma forma de ação ética e situada, na qual o professor-investigador participa ativamente na análise e transformação do seu próprio contexto educativo. Esta abordagem, centrada na reflexão crítica e melhoria contínua da prática, permitiu articular o percurso académico com a prática profissional, promovendo estratégias pedagógicas inovadoras e transformadoras no ensino do inglês.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, 2003), a investigação qualitativa privilegia o ambiente natural como fonte de dados, valorizando a observação direta e o contacto próximo com os participantes. Para além do rigor, procura compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, dando voz aos alunos e reconhecendo as suas perceções como elementos centrais na avaliação das práticas implementadas. Deste modo, quando os alunos são o foco do estudo, é essencial considerar as suas perceções para avaliar a eficácia das práticas implementadas. Tal como referem os autores, investigar qualitativamente em educação é observar, ouvir e interpretar, permitindo captar as dinâmicas do quotidiano escolar e compreender e recorrer a práticas pedagógicas inovadoras.

A análise dos dados qualitativos foi conduzida segundo a análise de conteúdo (Bardin, 2016), técnica que permite interpretar dados textuais e visuais de forma sistemática, revelando

padrões e significados relevantes. Este método mostrou-se particularmente útil na organização dos diários de bordo e planificações de aula, possibilitando uma leitura reflexiva do percurso realizado e a identificação de evoluções e ajustamentos ao longo da prática pedagógica. Ao serem valorizados como fontes de reflexão, estes documentos contribuíram para compreender o percurso realizado, rever decisões, identificar evoluções e aprofundar a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto real de sala de aula.

Em complemento, os questionários aplicados aos alunos, com questões fechadas e abertas, permitiram uma análise quantitativa descritiva simples, seguindo a proposta metodológica de Cohen et al. (2017). Estes instrumentos contribuíram para identificar tendências e percepções gerais sobre as estratégias implementadas.

Para além dos instrumentos formais de recolha de dados, importa referir que, ao longo da intervenção, surgiram momentos de interação informal com os alunos, cujos comentários espontâneos são pertinentes para a interpretação das suas percepções e do seu envolvimento nas aulas. Estes comentários irão ser posteriormente mencionados no final da análise.

Em síntese, o estudo seguiu uma metodologia com contornos de investigação-ação com enfoque qualitativo, complementada por dados quantitativos recolhidos através de questionários, o que possibilitou uma análise robusta e contextualizada da prática pedagógica e das experiências dos alunos.

Tendo em conta as metodologias de investigação apresentadas, seguem-se agora as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo.

1.3.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a realização deste estudo recorreu-se a diferentes instrumentos de recolha de dados, com o intuito de obter uma visão abrangente e aprofundada da intervenção pedagógica. A combinação de métodos qualitativos e quantitativos permitiu uma análise mais completa e coerente das práticas implementadas, ajustada à complexidade do contexto educativo.

Começando pela descrição dos instrumentos de recolha de dados, a investigação baseou-se na análise de dados qualitativos obtidos através da análise documental dos diários de bordo elaborados ao longo das fases de observação, lecionação e das planificações das aulas. Para além disso, foram utilizados *exit tickets* no final de algumas aulas para recolher a opinião dos alunos sobre as sessões. Estes dados de carácter descritivo permitiram compreender melhor as perceções, experiências e envolvimento dos alunos relativamente às estratégias pedagógicas.

Por sua vez, os dados quantitativos foram recolhidos através da aplicação de questionários estruturados, realizados no final do período de lecionação. Estes questionários, com perguntas de resposta fechada e aberta relacionadas aos métodos e recursos utilizados, possibilitaram avaliar, de forma mais sistemática, a eficácia da abordagem. Além disso, permitiram identificar os níveis de motivação e preferência dos alunos quanto ao *storytelling*, à personagem Max e ao uso de gestos como apoio na aprendizagem do inglês.

Relativamente ao diário de bordo, este instrumento de recolha de dados constituiu-se como um dos principais instrumentos de registo e reflexão, elaborados de forma sistemática após cada aula. Inspirados na perspetiva do professor reflexivo (Schön, 1983), estes registos possibilitaram a análise crítica da prática docente, a identificação de dificuldades e a reformulação de estratégias. Tal como defendem Ferreira e Lacerda (2017), os diários assumem um carácter autobiográfico e formativo, refletindo a individualidade de quem os escreve e o contexto em que são produzidos, influenciando diretamente as formas de aprender e ensinar.

Estes registos ultrapassaram a simples descrição factual das aulas: permitiram observar a prática com maior distanciamento e sentido crítico, identificar dificuldades e fragilidades, bem como reconhecer os sentimentos que acompanharam ao longo da intervenção. Para além dos registos das aulas, considerou-se igualmente pertinente elaborar diários de bordo relativos às aulas observadas da professora cooperante e das colegas de estágio. Estes momentos de observação permitiram refletir sobre as estratégias utilizadas pelas docentes na gestão do comportamento da turma (*classroom management*), analisando como reagiam a situações de distração, desmotivação ou conflito, e que tipo de postura adotavam para manter o foco e a dinâmica da aula. Reanalisar essas experiências com um olhar crítico permitiu compreender, reajustar e aperfeiçoar a intervenção pedagógica, tornando cada aula numa oportunidade real de crescimento pessoal e profissional.

A documentação dos diários de bordo foi realizada digitalmente, estando incluído no Portefólio Digital (Anexo I). Foram elaborados com base numa estrutura regular e coerente, permitindo registar e refletir de forma contínua sobre as aulas observadas e lecionadas durante a PES. Cada entrada corresponde a uma aula específica e íntegra, de forma organizada, a identificação da turma e o respetivo número de alunos, a data da aula, o número da aula (se observada ou lecionada), o tema abordado, a descrição detalhada da aula e, por fim, uma reflexão final (incluindo apreciação crítica e sentimentos pessoais). Nos diários de bordo relativos às aulas lecionadas foi ainda incluída uma secção dedicada aos aspetos a melhorar, onde se procurou identificar fragilidades e propor ajustamentos à prática pedagógica.

Considerando como exemplo o diário de bordo apresentado na figura 11 refere-se à primeira aula observada da professora cooperante, realizada no dia 24 de setembro de 2024, com a turma do 4.º em estudo.

Figura 11

Exemplo de um registo do diário de bordo

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE OBSERVAÇÃO
4º	18	24/09	1ª AULA
<p>TEMA: Teste de diagnóstico</p> <p>OBSERVAÇÃO DA AULA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A aula observada decorreu numa sala de aula espaçosa, bem iluminada, arejada e decorada com trabalhos dos alunos. A turma, revelou-se calma e receptiva. A sala apresentava um "English Corner" com materiais organizados e apelativos. ○ A aula iniciou-se com a <i>opening routine</i>, tendo o sumário já escrito no quadro interativo. A professora perguntou quem tinha feito os trabalhos de casa e colocou a música "Start the Magic". De seguida, cumprimentou cada aluno individualmente acompanhada com o fantoche Max, o que causou bastante entusiasmo entre os alunos. Após os cumprimentos, a turma foi incentivada a levantar-se para cantar e dançar a música da rotina. ○ Seguiu-se a correção dos trabalhos de casa, em que cada aluno apresentou o seu desenho. A professora valorizou e elogiou as produções dos alunos, promovendo um ambiente positivo. Durante a aula, a professora fez uso do "Voice Levels", um cartaz com diferentes níveis de voz que vai ajustando ao longo da aula, o que se revelou eficaz na regulação do comportamento da turma. ○ Posteriormente, foi distribuído o teste diagnóstico, momento que gerou alguma agitação inicial na turma. Durante o teste, foi notório que a componente <i>listening</i> representou uma dificuldade para os alunos, tendo-se observado expressões de esforço e frustração. ○ Enquanto os alunos realizavam o teste, a professora percorreu as mesas para conversar individualmente com cada um sobre a atividade do Dia das Línguas. Cada aluno foi convidado a escolher um país para decorar a sua t-shirt e procurar palavras na língua correspondente como tarefa de casa, para futura dinamização da atividade em aula. ○ A aula terminou com a <i>closing routine</i>, onde se realizou uma raspadinha aleatória premiando um aluno com um <i>sticker</i> de bom comportamento, prática que reforça o bom comportamento. <p>REFLEXÃO FINAL: A aula observada mostrou uma estrutura bem organizada e rotinas bem definidas, que promovem um ambiente de aprendizagem positivo. A gestão da sala foi eficaz, recorrendo a estratégias visuais como os "Voice Levels". O uso do fantoche Max revelou-se um recurso bastante positivo que envolveu os alunos e os entusiasmou. A sensibilidade da professora em aproveitar o momento do teste para dialogar com os alunos sobre a próxima atividade curricular reforça a sua atenção à individualidade e ao envolvimento dos alunos nas atividades escolares.</p>			

No que concerne às planificações de aula, estes documentos orientadores constituem um guião antecipado da prática pedagógica, permitindo estruturar, organizar e sequenciar os conteúdos, estratégias e recursos de uma determinada aula a ser lecionada. De acordo com Farhang et al. (2023), o cerne do planeamento está em estabelecer uma ligação lógica entre os objetivos, os conteúdos, os métodos de ensino e de aprendizagem e os critérios de avaliação, respeitando simultaneamente as características e necessidades dos alunos. Por sua vez, Harmer (2007) sublinha que o planeamento deve ser entendido como um processo flexível e adaptativo, no qual o professor ajusta o plano às respostas e dinâmicas da turma, em vez de seguir rigidamente o que foi delineado. Esta visão reforça a importância de o docente manter uma postura reflexiva e responsiva face ao contexto real de sala de aula.

No âmbito deste estudo, através das planificações foi possível identificar as escolhas pedagógicas, os objetivos de aprendizagem, os materiais selecionados e os princípios que orientaram a prática. A sua análise permite perceber como as intenções didáticas se relacionam com base nos temas centrais deste estudo, o *storytelling*, a narrativização e o uso da LGP e integraram atividades cuidadosamente pensadas para promover a aprendizagem do inglês de forma inclusiva. As planificações de aula elaboradas no âmbito desta intervenção estarão disponíveis no Anexo I, podendo ser consultadas na íntegra. A seguir, apresenta-se um excerto representativo de uma das planificações, com o intuito de ilustrar de que forma o trabalho pedagógico foi organizado com base nos princípios orientadores deste estudo.

Cada planificação segue uma estrutura consistente e introdutória, seguida pela apresentação dos objetivos gerais, da duração da aula, do ano de escolaridade e dos recursos didáticos que foram planeados. Posteriormente, inclui-se uma tabela com os conteúdos a abordar, as expectativas para a aula e ainda uma antecipação de possíveis dificuldades e as possíveis estratégias de resolução. Para além disso, cada descrição de atividade é complementada por uma concisa reflexão pedagógica acerca das estratégias adotadas, com o intuito de tornar transparente o processo de tomada de decisão e as aprendizagens que foram sendo solidificadas na prática.

Um exemplo representativo da estrutura adotada observa-se na primeira planificação da intervenção, relativa à aula lecionada na turma do 3.º ano, dedicada ao tema do *Halloween*. (Figura 10) O excerto apresentado na tabela seguinte corresponde à última atividade da aula, o momento de *storytelling* com o vídeo *Who's in the Pumpkin?*

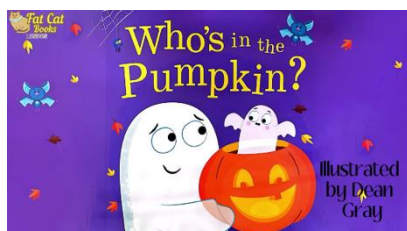
Tabela 2

Excerto representativo de uma atividade da planificação

Lesson plan	Strategies	Time
<p><u>Activity 3 «Who's in the pumpkin – storytelling</u></p> <p>The final activity of the lesson will be the reading of the animated story 'Who's in the Pumpkin?', a moment of storytelling. The teacher will read the story animatedly, trying to capture the pupils' attention.</p> <p>As mentioned in the previous activity, the 6 words chosen were selected from the story so that during the narration the teacher and the pupils would gesture whenever the words were pronounced.</p> <p>The animated story is very interactive, with soft background music alluding to the theme, sound effects and short questions for the pupils to answer. In addition to the questions in the story, the teacher will ask more pertinent questions to once again capture the pupils' attention.</p> <p>As the final activity of the lesson, the animated story <i>Who's in the Pumpkin?</i> will be read, providing a moment of storytelling. The teacher will read the story in an animated way, with the aim of capturing the pupils' attention.</p> <p>The six words selected earlier have been taken from this story so that, during the narration, the teacher and pupils can gesture in LGP whenever these words are pronounced.</p> <p>The animated story is very interactive, with soft background music alluding to the theme, sound effects, and short questions already</p>	<p>For the storytelling activity to be successful, the intonation of the voice, the rhythm of the reading and the involvement of the pupils enrich the experience.</p> <p>The story wasn't just chosen because it tackles the topic in a fun and dynamic way, but because the vocabulary of Halloween and Numbers are related. Numbers is a topic that is being addressed, so it's an excellent way to consolidate content learnt with new content.</p> <p>Performing the gestures in LGP further enriches the narrative and its dynamism, providing more engaging learning for the pupils.</p>	

inserted into the story so that the pupils can answer and take an active role in the narration.

In addition to the questions in the story, the teacher can ask other questions.



25'

Relativamente aos formulários, estes foram inspirados pela minha colega de estágio IB e elaborados sob a forma de *exit tickets*. Os *exits tickets* foram aplicados no final de algumas aulas, com o objetivo de avaliar o aproveitamento, o progresso e a perceção dos alunos sobre cada aula (ver Figura 12). As questões incluíram respostas abertas, nas quais os alunos eram convidados a indicar uma palavra nova aprendida, um gesto novo aprendido e a identificar a sua atividade favorita, justificando a escolha. Paralelamente, foram incluídas questões de resposta fechada, destinadas a recolher dados sobre os sentimentos dos alunos relativamente à aula e ao tópico abordado.

Figura 12

Formulários apresentados no final das aulas

Desde o início, procurou-se ajustar e diversificar as perguntas à medida que a intervenção progredia, de forma a evitar repetições desnecessárias e recolher dados mais variados. Pretendia-se, por exemplo, incluir questões relacionadas com o *storytelling*, como “*Gostaste da história de hoje?*” ou “*O que achaste de interagir com o Max?*”, adequando as perguntas aos temas e estratégias abordados em cada aula. Contudo, devido a limitações de tempo no final das aulas nem sempre foi possível aplicar os *exits tickets*.

No âmbito do presente estudo, recorreu-se a um questionário para a recolha de dados quantitativos. Este instrumento, como define Creswell (2018), permite descrever de forma sistemática as tendências, atitudes ou comportamentos de uma amostra, revelando-se vantajoso pela sua fácil implementação e pela possibilidade de uma análise estatística eficaz. Estes questionários foram aplicados no final da intervenção com o objetivo de recolher informação sobre a perceção dos alunos relativamente às práticas pedagógicas utilizadas. Incluíram tanto questões de resposta fechada como de resposta aberta e foi construído com o objetivo de recolher a perceção dos alunos sobre o uso das estratégias inovadoras no ensino do inglês, como gestos em LGP, *storytelling*, e a presença da mascote Max.

O questionário elaborado, como pode ser consultado no Anexo II foi aplicado em formato papel, tendo sido cuidadosamente adaptado à faixa etária dos alunos do 1.º CEB. Para garantir a acessibilidade e a compreensão por parte das crianças, recorreu-se a uma linguagem simples e familiar, mais próxima da sua realidade. As opções de resposta foram organizadas de acordo com uma escala de Likert adaptada, inclui perguntas fechadas de natureza quantitativa, e perguntas abertas que permitiram recolher comentários e justificações mais pessoais dos alunos.

Uma vez apresentados os instrumentos de recolha de dados deste estudo, é pertinente apresentar e caracterizar o contexto pedagógico-didático da intervenção e do estudo realizado, bem como descrever brevemente a turma onde esta teve lugar.

1.4.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A PES decorreu em duas escolas públicas do 1.º CEB, integradas num agrupamento de escolas situado no centro da cidade do Porto. Este agrupamento destaca-se pelo seu compromisso com a inclusão e com o acompanhamento individualizado dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social e académico.

O Projeto Educativo da instituição, elaborado em articulação com a comunidade escolar, orienta-se por uma visão de escola reflexiva, autorreguladora e socialmente significativa, com foco na eficiência e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assenta numa conceção de educação multidimensional que valoriza a democracia participativa, a equidade, a inovação pedagógica e a integração tecnológica, visando a formação integral dos alunos enquanto cidadãos éticos e ativos. Paralelamente à componente curricular, são promovidas diversas atividades de enriquecimento curricular, de apoio ao estudo e ocupação formativa dos tempos livres, contribuindo para a criação de uma escola inclusiva, dinâmica e centrada nas necessidades da comunidade educativa.

No que diz respeito à turma do 3.º ano de escolaridade, esta era constituída por 21 alunos, dos quais 14 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, existindo apenas uma aluna de nacionalidade brasileira. A turma incluía alguns alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), exigindo uma atenção acrescida por parte da docente cooperante e da professora-estagiária.

Em termos de dinâmica de grupo, tratava-se de uma turma geralmente calma, participativa e motivada para a aprendizagem, demonstrando curiosidade e interesse pelas atividades propostas. Apesar deste envolvimento positivo da turma, foi possível identificar algumas dificuldades de aprendizagem em certos alunos, o que exigiu uma atenção mais individualizada.

O ambiente relacional revelou-se muito acolhedor, tendo a turma estabelecido, desde os primeiros contactos, uma relação próxima e positiva com a professora estagiária. Alguns alunos

demonstraram um entusiasmo especial pela sua presença e pelas metodologias que foi implementando, o que contribuiu para um clima de grande empatia e colaboração. Esta receptividade criou as condições ideais para o desenvolvimento das atividades planeadas, permitindo sentir integração no grupo. De facto, foi nesta turma que se sentiu uma maior facilidade em lecionar e onde a intervenção decorreu com mais fluidez, confiança e conforto profissional, o que reforçou a motivação ao longo de toda a prática pedagógica.

A turma do 4.º ano de escolaridade era constituída por 20 alunos, dos quais 7 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Ao contrário da turma de 3.º ano, este grupo apresentava uma maior diversidade cultural e étnica, contando igualmente com alguns alunos com NAS. A turma caracterizava-se por ser participativa, embora mais agitada e com tendência para a distração. A convivência entre alguns alunos era, por vezes, marcada por pequenos conflitos, o que ocasionalmente perturbava o grupo. Ainda assim, quando devidamente motivados, os alunos demonstravam entusiasmo pelas atividades propostas e revelavam empenho nas tarefas. Inicialmente, a turma mostrou-se algo apreensiva em relação à presença da professora estagiária e à abordagem pedagógica, o que exigiu um maior esforço da sua parte para conquistar a sua confiança. No entanto, com persistência e dedicação foi gradualmente conseguindo estabelecer uma relação mais próxima e positiva com a turma. Ao longo das aulas, notou-se uma mudança significativa na sua postura, tornando-se mais recetivos e participativos.

CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como mencionado anteriormente, a análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo será conduzida através de uma abordagem maioritariamente qualitativa, articulando a abordagem quantitativa simples, com o intuito de compreender em profundidade as perceções e o envolvimento dos alunos relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas.

Por um lado, os diários de bordo elaborados ao longo da intervenção serão submetidos a uma análise de conteúdo, segundo os princípios propostos por Bardin (2016), que envolve a leitura atenta, categorização temática e interpretação reflexiva dos dados. Esta técnica permitirá identificar padrões, regularidades e inferências relevantes sobre o impacto das práticas implementadas.

As categorias de análise foram construídas de forma indutiva, emergindo diretamente dos dados recolhidos e organizando-se em torno de três eixos principais: (1) sentimentos e perceções dos alunos sobre o *storytelling*, (2) envolvimento e compreensão através da LGP em articulação com o inglês, e (3) relação afetiva e motivacional com o Max. Estas categorias serão posteriormente articuladas com o enquadramento teórico que sustenta o estudo, permitindo interpretar as evidências empíricas à luz dos contributos de autores previamente mencionados.

A componente quantitativa, por sua vez, incidirá sobre os dados recolhidos nos questionários. Será realizada uma análise estatística descritiva, utilizando o software Microsoft Excel para gerar gráficos e calcular percentagens. Este tratamento permitirá identificar tendências gerais nas respostas dos alunos relativamente à opinião dos mesmos acerca da abordagem pedagógica implementada, oferecendo um panorama geral que complementa a profundidade da análise qualitativa.

CAPÍTULO III: DOS DIÁRIOS DE BORDO À CRIAÇÃO DE PERCURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DIFERENCIADOS COM BASE NA NARRATIVIZAÇÃO

Nesta secção procede-se à análise dos instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, com o objetivo de compreender o impacto das estratégias pedagógicas implementadas e a forma como foram percebidas pelos alunos. A análise incide, em primeiro lugar, sobre os diários de bordo que, como já referido, foram uma ferramenta essencial de observação e reflexão, permitindo documentar de forma contínua e organizada os episódios das aulas, as atividades desenvolvidas e as reações dos alunos.

A análise organiza-se em duas fases complementares. A primeira integra os diários elaborados durante a observação das aulas da professora cooperante, das colegas de estágio e da própria intervenção, possibilitando uma reflexão crítica sobre diferentes estilos de ensino, estratégias e dinâmicas de sala de aula.

A segunda fase procede-se à categorização dos diários segundo quatro eixos de análise: (1) a dimensão afetiva e os sentimentos dos alunos; (2) o impacto do *storytelling*; (3) a integração da LGP como ferramenta pedagógica; e (4) o papel da personagem Max no processo de narrativização. Esta análise permite refletir sobre os percursos didáticos desenvolvidos, evidenciando como a observação e interpretação dos dados contribuíram para reorganizar o planeamento das aulas e ajustar as decisões pedagógicas.

Começando por analisar a prática pedagógica da colega de estágio AG, importa referir que desenvolveu a sua intervenção pedagógica no âmbito de “Competências interculturais e plurilingues no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e avaliação de percursos didático-pedagógicos”. Lecionou duas turmas, uma do 3.º ano e outra do 4.º ano tendo sido selecionadas pelo elevado número de crianças de diferentes nacionalidades, fator que representou uma mais-valia para o seu estudo.

A sua prática destacou-se pela promoção da diversidade cultural e da inclusão, através de atividades dinâmicas e adaptadas ao contexto de cada turma. Planeou cuidadosamente as aulas

e produziu materiais próprios, incluindo momentos de *storyreading*, exploração de festividades culturais (como o *Thanksgiving* e o *Día de los Muertos*), apresentações visuais e atividades lúdicas como a construção de uma cara gigante (*My Face*) e uma visita à escola com o Max, no tema *School Places*.

Contudo, a sua atitude enquanto docente foi o mais marcante. A AG conseguiu gerir a turma com firmeza e empatia, impondo respeito sem recorrer a estratégias autoritárias. Mesmo perante situações de maior agitação, mantinha a calma, reorganizava as turmas e conseguia recentrar a atenção dos alunos, assegurando o envolvimento nas tarefas. A sua liderança pedagógica revelou um equilíbrio entre criatividade, segurança profissional e sensibilidade afetiva na relação com os alunos. A observação da sua prática revelou-se determinante para o fortalecimento da identidade docente, ao evidenciar a relevância de uma postura coerente, empática e confiante em contexto de sala de aula.

Em seguida ao analisar a prática pedagógica da colega IB, importa referir que desenvolveu a sua intervenção pedagógica no âmbito da tese intitulada “A Competência Musical como Trampolim para a Aprendizagem mais Eficaz da Língua Inglesa no 1.º Ciclo”. O seu principal objetivo foi explorar o potencial da música como estratégia facilitadora da aprendizagem do inglês. IB optou por lecionar duas turmas do 3.º ano com características diferentes, permitindo-lhe testar e comparar a eficácia da abordagem musical.

Uma das turmas escolhidas apresentava um comportamento mais agitado e desafiante, embora demonstrasse grande entusiasmo e participação; a outra, mais tranquila e controlada, revelava igualmente interesse e envolvimento. Esta diversidade exigiu uma postura flexível e atenta na gestão das aulas e na seleção dos recursos.

Ao longo da sua intervenção, tornou-se evidente a evolução de IG enquanto futura docente. Inicialmente, as suas aulas apresentavam uma estrutura mais tradicional, com o uso recorrente de *flashcards* e músicas. No entanto, à medida que ganhava mais confiança e consciência do seu papel, começou a produzir os seus próprios materiais e a diversificar as atividades. Entre as práticas que implementou destacam-se o *Bingo* de Halloween, a criação de uma árvore de Natal feita com as silhuetas das mãos dos alunos, fichas de trabalho realizadas por

ela com palavras cruzadas e sopas de letras, e o uso muito bem-sucedido da música dos *Months of the Year*, que se revelou um verdadeiro sucesso junto das crianças.

A evolução da IB foi especialmente visível na gestão de sala de aula e na interação com os alunos, demonstrando que, com perseverança e reflexão é possível transformar fragilidades em pontos fortes. A sua prática evidenciou que o percurso docente é feito de crescimento gradual, de ensaios e erros, e que nem todas as aulas serão perfeitas, mas todas podem ensinar-nos algo. Ao reconhecer esse aspeto, reforçou-se a ideia de que a prática docente implica uma aprendizagem contínua, assente na aceitação da imperfeição e na procura constante de melhoria a cada aula.

Por fim analisando a prática pedagógica da professora cooperante, foi responsável pela lecionação das aulas de inglês em nove turmas, o que permitiu observar com mais detalhe e rigor diversas práticas pedagógicas. Desde cedo, a professora cooperante estabeleceu com as suas turmas rotinas claras e previsíveis tanto no início como no final das aulas, criando um ambiente organizado e emocionalmente seguro para os alunos, em consonância com Hohman e Weikart (2011), que defendem que a estabilidade das rotinas favorece a confiança e o envolvimento das crianças.

A *Opening Routine* era composta por três momentos chave: a escrita da lição no quadro e respetiva cópia no caderno, a música de abertura (escolhida de acordo com o ano de escolaridade) e o cumprimento individual aos alunos com o fantoche Max. A professora cooperante recorria ao fantoche Max apenas durante a rotina inicial o que fazia com que os alunos, especialmente os mais novos, esperassem com entusiasmo a sua presença. Essa reação tão positiva ao Max influenciou diretamente a decisão de o incluir como personagem medidora, contribuindo para o desenvolvimento da componente de narrativização.

Já a *Closing Routine* incluía o sorteio de uma raspadinha, um momento sempre aguardado pelos alunos e a entrega de um *sticker* de bom comportamento. Estes elementos demonstraram-se impactantes enquanto estratégias de motivação extrínseca e de reforço positivo, criando um momento final de aula muito apreciado pelos alunos. A reação dos alunos a esta rotina de final foi tão positiva que foi adaptada pelas estagiárias nas suas próprias aulas para garantir continuidade e coerência.

Em termos metodológicos, as suas aulas assentaram numa abordagem mista, conjugando práticas mais tradicionais enquadrada no paradigma do ensino direto, (Westwood, 2008) com momentos de maior dinamismo. Era evidente a sua clareza na apresentação dos conteúdos, na organização sequencial das atividades e no apoio constante aos alunos.

O manual escolar era utilizado de forma recorrente, funcionando não apenas como suporte para atividades de consolidação e exercícios de *listening*, mas também como instrumento de introdução e revisão de vocabulário. A correção do *homework* era bastante valorizada funcionando como uma forma de retomar e consolidar os conteúdos lecionados na aula anterior.

Apesar desta estrutura tradicional, a professora recorria frequentemente a recursos visuais, como *flashcards*, para introduzir e praticar vocabulário, músicas temáticas em que algumas eram acompanhadas de gestos lúdicos. Os gestos que acompanhavam as músicas tiveram um forte impacto, uma vez que, através da observação dessas aulas se constatou a necessidade natural que muitos alunos apresentavam em associar o vocabulário a gestos, o que reforçou a decisão de integrar a LGP como abordagem complementar no ensino do inglês.

A professora cooperante demonstrava também preocupação em diversificar os recursos e selecionar materiais adequados aos temas, como a sua coleção de livros infantis, que por vezes apresentava nas aulas. Sempre que a professora lia uma história, os alunos reagiam com grande entusiasmo, o que reforçou a convicção sobre o poder do *storytelling* como ferramenta pedagógica. Da mesma forma, os jogos e atividades mais "out of the box" revelavam-se sempre motivadores e cativantes para os alunos, superando muitas vezes o entusiasmo gerado pelos exercícios convencionais do manual.

A observação da sua prática permitiu concluir que o seu método de ensino se baseia num modelo estruturado e diretivo, aliado a uma abertura à inclusão de momentos interativos e multissensoriais, conjugando estratégias de ensino tradicionais com elementos motivadores, como músicas, vídeos, jogos e histórias. Para além das suas competências didáticas, a professora cooperante destacava-se por ser profundamente dedicada, atenta e carinhosa, estabelecendo uma relação próxima com os alunos e demonstrando uma verdadeira paixão pelo ensino da língua inglesa.

A análise das observações realizadas relativamente às intervenções das colegas, da professora cooperante e da própria intervenção permitiu identificar episódios-chave organizados em quatro dimensões principais: os sentimentos demonstrados pelos alunos, as perceções sobre o *storytelling*, a integração da LGP e o impacto da personagem Max enquanto elemento de narrativização.

Os resultados revelaram um padrão consistente de envolvimento emocional, curiosidade e motivação por parte dos alunos, sobretudo quando as aulas integravam narrativas, gestos e o Max. Com base nestas observações, o planeamento das aulas foi reorganizado para que a narrativização, sustentada no *storytelling*, assumisse o papel central, com o Max como mediador narrativo e emocional. Em paralelo, a LGP passou a ser utilizada de forma regular enquanto estratégia inclusiva e de apoio à memorização.

Esta opção metodológica resultou não apenas da reflexão sobre as práticas observadas, mas também da afinidade pessoal com o *storytelling* e do interesse académico pela LGP, que sustentaram a intenção de unir ambas as dimensões numa abordagem pedagógica mais significativa e inclusiva.

1.1. A DIMENSÃO AFETIVA E OS SENTIMENTOS DOS ALUNOS

Os alunos demonstraram, de forma geral, sentimentos de entusiasmo, curiosidade e empatia, especialmente quando participavam em atividades mais dinâmicas, afetivas ou com momentos de expressão. Esta preferência ficou clara tanto na prática pedagógica como nas aulas das colegas e da professora cooperante. De um modo geral, os alunos demonstraram maior interesse por atividades que fugiam ao uso constante do manual ou de fichas de trabalho.

Nos diários de bordo, vários exemplos de participação espontânea e comentários positivos foram registados mesmo perante imprevistos técnicos ou momentos de incerteza, o que reflete o vínculo afetivo criado em sala de aula. Num dos registos lê-se:

Notei que [a pen drive] não era reconhecida, o que me impossibilitou de aceder aos recursos necessários para a aula. Apesar dos contratemplos técnicos [...] considero que a aula teve momentos positivos [...] embora tenha ficado desapontada com a sensação de uma aula incompleta. (cf. Diário de Bordo, Aula 6, 4º, 25/11/2024)

Da mesma forma, surgiram episódios de carinho e reconhecimento espontâneo, como o descrito no registo seguinte:

A afetividade dos alunos tornou-se evidente em momentos como o da aula de 10 de dezembro, em que uma aluna se aproximou espontaneamente para me elogiar e dar um abraço, gesto que considerei profundamente encorajador. (cf. Diário de Bordo, Aula 9, 4º, 10/12/2024).

Também nas aulas observadas das colegas e da professora cooperante se verificou um clima afetivo semelhante. A colega AG, apesar de enfrentar uma turma mais desafiante, mantinha o envolvimento dos alunos através de uma postura firme e empática, enquanto a colega IB ajustava os recursos às necessidades de cada grupo, criando um ambiente emocionalmente equilibrado e propício à aprendizagem.

Estas observações e registos reforçam a importância de criar um ambiente seguro, empático e emocionalmente positivo, demonstrando que o afeto e a relação interpessoal são elementos centrais para o sucesso educativo.

1.2. STORYTELLING

Dando continuidade à análise, destaca-se de seguida a dimensão do *storytelling*, cuja relevância se tornou evidente ao longo da intervenção. Como já referido, as aulas da professora cooperante reforçaram esta perceção, uma vez que, sempre que lia uma história os alunos manifestavam entusiasmo e concentração. Continuamente, a colega AG recorreu a narrativas com temas culturais, como o *Thanksgiving* ou o *Día de los Muertos*, despertando a curiosidade dos alunos e promovendo o respeito pela diversidade cultural.

Esta observação vai ao encontro os autores referidos no enquadramento teórico em relação à leitura de histórias. Esta observação corrobora o que é defendido por Wright (1995), segundo o qual "as crianças têm uma necessidade intrínseca de ouvir histórias e demonstram

grande receptividade para as ouvir ou ler, especialmente no momento certo”, e por Marinho (2022), que sublinha que as histórias têm o poder de encantar, ensinar e aproximar, enquanto despertam a imaginação e criam memórias inesquecíveis.

Como previamente assinalado, ao longo deste relatório, recorreu-se a vários momentos de *storytelling*, considerados marcantes, tendo como exemplo:

O Max e eu concluímos que a turma estava preparada para a atividade principal: o *storytelling* do Max com flashcards. Conteí a história três vezes [...] A turma mostrou-se bastante atenta, e a professora registou esta atividade. Recebi feedback sobre o uso da LGP nas aulas de inglês. (cf. Diário de Bordo, Aula 4, 3º, 18/11/2024)

Relatei a história do pinheiro de Natal, utilizando um livro físico e uma apresentação em PowerPoint projetada. A turma mostrou-se atenta e envolvida. A história do Pinheiro de Natal criou um momento significativo. (cf. Diário de Bordo, Aula 8, 3º, 09/12/2024)

Li a história da Eraser acompanhada das animações no PowerPoint. Fiz diferentes vozes para cada personagem, o que prendeu a atenção da turma. Apesar de ter de apressar algumas partes, [...] a aula foi bem-sucedida. A narração da história pareceu ser bem recebida pela turma e pelos professores presentes. (cf. Diário de Bordo, Aula 10, 3º, 06/01/2025)

Estes registos ilustram o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos perante as narrativas. O uso de vozes diferentes, recursos visuais, repetição e gestos, contribuiu para uma melhor compreensão e retenção do vocabulário, além de permitir ensinar estruturas gramaticais de forma mais contextualizada e interessante. De forma geral, ficou claro que os alunos se sentem mais motivados e envolvidos quando as histórias estão presentes nas aulas, seja através da leitura, da oralidade ou de vídeos.

1.3.LGP

Concluída a análise relativa ao *storytelling*, importa agora abordar a integração da LGP na intervenção, a qual se revelou uma mais-valia pedagógica tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo. Embora a LGP não tenha sido utilizada pelas colegas de estágio, esta decisão foi também influenciada pelas aulas da professora cooperante que por vezes, recorria a gestos em momentos musicais de modo a facilitar a compreensão e a memorização.

O entusiasmo e o envolvimento dos alunos eram notórios aquando da introdução de novos gestos. A sua motivação era evidente na forma como questionavam, de modo espontâneo,

se seriam ensinados mais gestos em cada aula e na persistência em reproduzi-los, mesmo que com alguma dificuldade: "Um aluno perguntou se 'iriam aprender gestos', o que me deixou satisfeita ao perceber o entusiasmo pela LGP". (Cf. Diário de Bordo, Aula 8, 3º, 09/12/2024)

Conforme referido no enquadramento teórico, Susete de Góis Ornelas (2023) sustenta que a LGP constitui uma língua natural com gramática e valor comunicativo próprios, legitimando a sua utilização em contexto educativo como apoio visual à aprendizagem de línguas. Do mesmo modo que Delgado Martins (1996, cit. por Almeida, 2007) defende que a LGP é processada na mesma área cerebral da linguagem verbal, reforçando a sua eficácia como ferramenta cognitiva e justificando a sua integração em contextos de alunos ouvintes.

Com base nestas observações, o planeamento foi organizado para garantir a presença LGP: os gestos foram cuidadosamente escolhidos para acompanhar vocabulário que se relacionava facilmente com a expressão gestual e articulação de gestos com o *storytelling*, sempre que possível. Ademais, os gestos eram explicados, especialmente quando não eram icónicos, para promover a compreensão do seu significado.

Todavia, o contacto prévio com a LGP, proporcionado pela formação em TILGP, foi crucial para a aplicação dos gestos com segurança e sensibilidade pedagógica. Tal como defende Almeida (2007), a valorização da LGP em contexto educativo é essencial não só para o desenvolvimento linguístico, mas também para o reconhecimento da identidade e cultura da comunidade surda. A LGP gerou momentos de reflexão social e empática, como descrito no registo:

Aproveitei a atividade inicial para falar sobre a surdez, promovendo a reflexão sobre a diferença entre igualdade e equidade, antes de ensinar os gestos das diferentes divisões da escola em LGP. Os alunos mostraram-se muito envolvidos, partilharam histórias pessoais e demonstraram curiosidade em relação à LGP. (Cf. Diário de Bordo, Aula 5, 4.º, 19/11/2024)

1.4. NARRATIVIZAÇÃO

Concluída a análise da integração da LGP, importa abordar a narrativização da prática pedagógica, que se revelou um dos eixos centrais da intervenção. Esta dimensão concretizou-se

sobretudo através do fantoche Max, que assumiu um papel simbólico e afetivo na construção de uma narrativa contínua em torno da aprendizagem do inglês.

Esta escolha foi inspirada pela unidade curricular de *Recursos Didáticos para o Ensino de Inglês no 1.º CEB*, onde se explorou o potencial do fantoche como mediador de conteúdos, facilitador de interações e elemento dinamizador das aulas. A observação das aulas da professora cooperante, que utilizava o Max exclusivamente nas *Opening Routines*, reforçou essa percepção, o que levou à decisão de lhe atribuir um papel mais ativo na estrutura das aulas, tornando-o a sua presença imprescindível.

Percebeu-se que o fantoche Max poderia desempenhar um papel essencial na construção dessa continuidade narrativa. Conforme referido no enquadramento teórico, Mendes (2024, p. 21) salienta que as personagens despertam o interesse das crianças, permitindo-lhes estabelecer laços afetivos e participar ativamente no processo de aprendizagem. Ao integrar esta figura que já era familiar às turmas, reforçou-se a coerência da narrativa e o envolvimento emocional dos alunos. Através dele, foram criadas micro-histórias que estruturaram as aulas de forma lógica e envolvente, como ilustram os seguintes exemplos:

Relacionei todas as atividades da aula numa narrativa com o Max, conectando ao tema 'Places at School'. [...] Na história, o Max sentia-se confuso por 'ter caído' e as atividades foram apresentadas como formas de o ajudar. [...] O jogo culminou com a descoberta do Max na sala de aula, o que gerou entusiasmo entre os alunos. (Cf. Diário de Bordo, Aula 5, 4.º, 19/11/2024)

A turma reparou de imediato na diferença no Max, o que aumentou a sua curiosidade. (Cf. Diário de Bordo, Aula 11, 4º, 7/01/2025)

Estas histórias embora simples, geraram nos alunos reações de empatia, curiosidade e motivação, resultando em momentos de bastante envolvimento. Conforme definido por Azeredo, Pinto & Lopes (2011, cit. por Rodrigues, 2020), uma estrutura narrativa assenta numa sequência de acontecimentos interligados e com personagens bem definidas — aspetos que o Max tangivelmente concretizou nas aulas.

Como referido no enquadramento teórico, estes exemplos de episódios exemplificam o que Azeredo, Pinto & Lopes (2011, cit. por Rodrigues, 2020) definem como estrutura narrativa: uma sequência de acontecimentos ligados entre si, com personagens bem definidas. Em várias aulas recorreu-se a flashbacks para desenvolver acontecimentos do Max e introduzir o vocabulário, criando um contexto mais emocional e próximo dos alunos, como uma história real.

O Max surge frequentemente como uma figura de ligação entre os momentos da aula: rotinas, introduzindo vocabulário, participando em diálogos, reagindo às ações dos alunos e até suscitando reflexões. A sua presença constante contribuiu para a criação de um ambiente de previsibilidade, segurança emocional e diversão.

As percepções inferidas dos alunos ao longo da intervenção demonstram que o Max foi uma figura de narrativização imprescindível. O reconhecimento do fantoche como uma "personagem real" e um amigo indica que ele foi incorporado na rotina afetiva da aula. Esta apropriação afetiva é um sinal claro de que o Max deixou de ser apenas um recurso didático, assumindo um papel de figura identitária no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, este percurso revelou-se um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional. A observação atenta das práticas das colegas e da professora cooperante, aliada à análise crítica dos diários de bordo, permitiu reconhecer fragilidades, redefinir estratégias e consolidar uma prática mais consciente e intencional. Gradualmente, foi-se afirmando uma docência mais segura, equilibrada entre estrutura e criatividade, marcada por uma relação empática com os alunos e por uma gestão de aula cada vez mais confiante e proficiente.

3.1. ANÁLISE DAS PLANIFICAÇÕES

Esta secção apresenta a análise de três momentos pedagógicos representativos da intervenção. Primeiramente, analisa-se uma atividade de *storytelling* para ilustrar esta prática em detalhe. Em segundo lugar, procede-se a uma análise detalhada de uma aula completa, que serve como um estudo de caso da aplicação integrada do modelo de narrativização. Por fim, explora-se uma atividade focada na inclusão e no fomento da equidade. Recorreremos também a entradas do diário de bordo para ilustrar momentos que são reveladores de comportamentos dos alunos ao nível da sua motivação, mas também de aprendizagens.

A primeira sequência didática apresentada refere-se à intervenção realizada na turma de 3ºano no dia 18 de novembro de 2024 sobre o tema: *The Weather*. Este momento considera-se dos mais marcantes da intervenção pedagógica por constituir o primeiro momento de *storytelling*

estruturado pela diversidade de recursos pedagógicos mobilizados: gestos em LGP, *flashcards*, um *chant* original e a presença do Max como mediador narrativo e personagem central da história. Revelou-se nesta atividade o verdadeiro potencial da triangulação entre gesto, imagem e palavra oral.

A estrutura da aula seguiu a rotina habitual: começou com o acolhimento com o Max e uma música de abertura, seguido da visualização de um vídeo temático e da aprendizagem de vocabulário com gestos em LGP. Após estas atividades preparatórias, culminou no momento de *storytelling* protagonizado pela professora estagiária e o Max, com o apoio de *flashcards* visuais e a participação ativa dos alunos. (Tabela 2) Este episódio espelha o que Azeredo, Pinto & Lopes (2011, cit. por Rodrigues, 2020) definem como uma estrutura narrativa significativa, em que os acontecimentos se organizam no tempo e no espaço e envolvem personagens bem definidas, permitindo uma ligação emocional e cognitiva com os conteúdos.

O momento mais significativo da aula ocorreu durante a terceira repetição da história, quando os *flashcards* são retirados do quadro e solicitado à turma que completasse oralmente as frases da narrativa. Apesar de inicialmente os alunos se sentirem reticentes, observa-se um envolvimento crescente e espontâneo, sobretudo quando os gestos eram retomados. A presença do Max, favoreceu este envolvimento afetivo e reduziu a ansiedade de participação. Tal como se observa no registo reflexivo desse dia,

“A turma mostrou-se recetiva e interessada, especialmente nas atividades interativas com o Max e o *storytelling*” (Cf. Diário de bordo, Aula 4, 3.º ano, 18/11/2024).

O *chant* ajudou a manter o ritmo e a concentração da turma ao longo da atividade. Também se destacou o interesse demonstrado pelos alunos no uso dos gestos em LGP, conforme anotado:

“durante esta atividade, a turma mostrou-se empenhada e atenta, repetindo o vocabulário com facilidade. Ao introduzir os gestos em LGP, os alunos demonstraram interesse e tentaram imitar os gestos, apesar de alguns apresentarem maior dificuldade” (Cf. Diário de bordo, Aula 4, 3.º ano, 18/11/2024)

Importa ainda destacar que foi possível abranger e articular outros conteúdos curriculares, nomeadamente o vocabulário relativo aos dias da semana (*days of the week*), que viria a ser explorado mais adiante pela professora cooperante e os sentimentos (*the feelings*), um tema já

anteriormente trabalhado com os alunos. Esta articulação intertemática contribuiu para a consolidação de aprendizagens prévias, reforçando a ideia de aprendizagem significativa proposta por (David P. Ausubel, 1968). O *storytelling*, permite exatamente essa ligação entre diversos temas de forma contextualizada, sendo esta uma das suas maiores mais-valias no ensino de línguas.

Tabela 3

Sequência didática Storytelling with Max – What's the weather like? – da planificação The Weather

STEP 3: Storytelling with Max – What's the weather like?

In this activity, Max announces to the class that he wants to listen to a story. The teacher agrees and proceeds to tell a story to the class about Max's week.

Max will be on the desk while the teacher tells the story as she will need both her hands to stick the flashcards to the board and to make the gestures.

This activity requires the use of various flashcards: Weather, Days of the Week and Feeling that the teacher will print out and bring to class. As she tells the story, the teacher puts the corresponding flashcards on the board. (e.g.: *It's cloudy and it's windy. Max is sleepy. He likes cloudy and windy days because they are quiet.*) the «windy»; «cloudy» and «sleepy» flashcards will be stuck to the board as she says the words.

The teacher will perform the gestures in LGP for each type of weather.

After the story has been told, the teacher retells the story and asks the pupils to make the gestures along.

The story will be translated into Portuguese if the teacher notices that they don't understand it very well.

At the end of the story, the teacher plays a kind of memory game with the class in which she removes some flashcards and asks the pupils to say what is missing, thus completing the story.

The teacher will also say a chant to captivate the pupil's interest and engagement in the story. (Annexe 1)

Max – What's the weather like?

👉 What's the weather, class? Look and see! 👉

👉 What's the weather? Tell me, please! 👉

👉 Is it sunny, rainy, or gray? 👉

👉 What's the weather like today? 👉

On **Monday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **sunny**" and it's hot.

On **Tuesday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **cloudy and it's windy**." Max is sleepy. He likes cloudy and windy days because they are quiet.

On **Wednesday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **rainy**." Max feels super happy. He **loves** the rain!

On **Thursday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **snowy and it's cold**." He wants to build a snowman.

On **Friday**, Max wakes up and looks outside.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's **stormy**." Max feels **angry**. He can't go out and play.

Note¹: The story was written by the teacher, and the chant was written with ChatGPT's help.

Note²: The flashcards that the teacher will use, and print are available in the References.

Como complemento da análise desta atividade, as fotografias recolhidas durante esse momento evidenciam o envolvimento dos alunos, observando-se que estes reproduziam os gestos realizados por mim enquanto entoava o *chant*. (Figura 13)

Figura 13

Momento de de storytelling «What's the weather like today? » com o Max



A segunda sequência didática em análise corresponde à aula lecionada a 19 de novembro de 2024, centrada no tema *Places at School*, com a turma do 4.º ano. Decidiu-se por analisar esta aula na sua totalidade, uma vez que representa de forma exemplar o processo de narrativização da prática pedagógica. Esta foi uma das aulas assistidas pelo supervisor Doutor Mário Cruz, o que trouxe um acréscimo de responsabilidade e exigência à sua preparação e execução. A aula foi concebida com o objetivo principal de explorar o vocabulário relativo ao tema *Places at School* de forma lúdica, visual e gestual, integrando música, gestos em LGP, jogos interativos e ainda a introdução de estruturas frásicas sobre afirmativa e negativa em inglês. Esta planificação permitiu articular os conteúdos linguísticos com uma lógica narrativa coerente, protagonizada pelo Max. A narrativa iniciou-se com a apresentação do Max, que surgia confuso e desorientado por "ter caído e batido com a cabeça" e não saber onde se encontrava. Este momento funcionou como a introdução da narrativa, atribuindo sentido a todas as atividades que se seguiriam. Foi solicitado à turma que ajudasse a situar o Max, transformando os alunos em participantes ativos da narrativa.

Cada uma das atividades propostas na aula correspondeu simbolicamente a um tipo de estímulo necessário para ajudar o Max a recuperar a memória e se orientar na escola.

Começou-se por ouvir a canção "Places at School", presente no manual, como forma de introduzir o léxico e permitir que, através da música, o Max começasse a reconhecer os espaços da escola. Foi explicado à turma que esta abordagem musical era o estímulo auditivo para o Max. Na atividade seguinte, como o Max ainda continuava confuso, recorreu-se à aprendizagem do vocabulário "Places at School" com o apoio de gestos em LGP.

A professora estagiária introduziu os gestos correspondentes a cada espaço, explicando o seu significado, e os alunos acompanharam-na com entusiasmo, tentando reproduzi-los. Como registado no diário de bordo correspondente:

"a turma mostrou interesse e tentou reproduzir os gestos, mesmo com algumas dificuldades" (Cf. Diário de bordo, Aula 5, 4.º ano, 19/11/2024).

Esta dimensão gestual funcionou como estímulo visual para o Max. Seguidamente, na terceira atividade, introduziu-se um *Memory Game* com imagens dos espaços escolares. Os alunos tinham de identificar as imagens e os nomes em falta, promovendo a repetição e

consolidação do vocabulário. Voltou-se a vincular que este momento serviu também para estímulo de atenção e memória do Max. No final do jogo da memória, a professora estagiária escondeu discretamente o Max sem que os alunos se apercebessem. De seguida, anunciou que o Max tinha desaparecido, o que gerou um momento de grande alvoroço na sala. Por fim, apresentou-se o jogo interativo em PowerPoint «Max is lost at school», no qual os alunos tinham de procurar o Max, explorando os diferentes espaços da escola e respondendo a perguntas simples. A atividade culminou com a descoberta do Max escondido na sala, o que provocou uma reação de euforia e entusiasmo por parte da turma. Este momento é descrito no diário de bordo como um episódio de forte envolvimento emocional e motivacional:

a turma participou ativamente e compreendeu o conteúdo (...), o jogo culminou com a descoberta do Max na sala de aula, o que gerou entusiasmo entre os alunos” (Cf. Diário de bordo, Aula 5, 4.º ano, 19/11/2024).

Este episódio revela de forma clara aquilo que, mais uma vez, Azeredo, Pinto & Lopes (2011, cit. por Rodrigues, 2020) identificam como estrutura narrativa: uma sucessão de acontecimentos relacionados no tempo e no espaço, com personagens bem definidas, gerando envolvimento e conduzindo a um desfecho. A estrutura da aula seguiu precisamente essa lógica: introdução (Max confuso), desenvolvimento (estímulos diversos), clímax (desaparecimento do Max), resolução (jogo para o encontrar) e desfecho (reencontro e reflexão).

A emoção gerada pelos alunos nesta aula comprova o poder da narrativa como estrutura organizadora da mesma, com o Max a atuar como eixo simbólico e afetivo da aprendizagem. Através da narrativa, os alunos participaram ativamente nas atividades, aprenderam novo vocabulário, utilizaram-no entusiasmadamente. A planificação desta aula encontra-se descrita a seguir:

Tabela 4

Planificação da aula acerca do tema «School Places»

Lesson description
STEP 1: «My School» song

The first activity is the lyrics video of the song that's in the book about the vocabulary of Places at School.

As the video is played, the pupils will try to understand what's the theme of today's lesson. As soon as the video ends, Max enters in the scene, a short moment of dialogue between Max and the class. Max asks the pupils whether they enjoyed the song. Max wants to know some of the vocabulary about places at school that they could be read in the song. This leads to a simultaneous dialogue between Max and the class.



STEP 2: Places at school vocabulary and LGP corresponding gestures

The second activity will be to introduce Places at school vocabulary with the corresponding gestures in LGP.

Firstly, the image on page 26 of the exercise 1 of the book will be projected on the board with the different Places at school and their corresponding names. Then, the teacher will pronounce the words and ask the pupils to pronounce them after her. In this way, they perfect their pronunciation.

Before introducing the gestures, the teacher will introduce the vocabulary on the page and encourage them to repeat it, then she will write on the board the places at school that are in the book and add these: hallway & toilet. The teacher asks the pupils to copy the Places at school list to their notebooks. Later, the teacher introduces the gestures to each word.

While the teacher says the words and gestures in LGP, she asks the pupils to do it with her.

Some mini activities can be carried out with the vocabulary pictures: saying the word and ask them to make the gesture, making the gesture and ask them to say the word, choosing a student to come to the board and make one of the gestures so that the class can guess the word. In this way the vocabulary is assimilated more easily.



STEP 3: Places at School - Memory Game

In this activity, the teacher puts up a PowerPoint with images of Places at school to consolidate. The teacher asks the pupils to listen to the audio of each place pronunciation and then asks them to repeat.

After practising the vocabulary, the teacher plays a mini-memory game to test the vocabulary learnt from the PowerPoint. On each slide, the images appear randomly with their captions, except for the missing word and corresponding image.

The pupils must pay attention and guess which image and its corresponding name are missing. (Annexe 1)



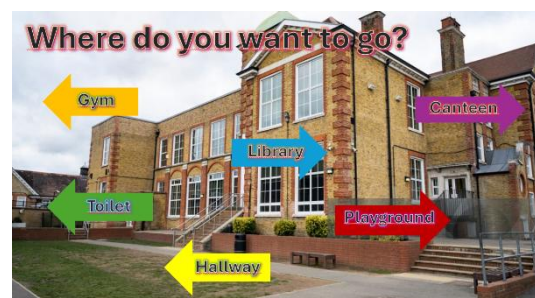
STEP 4: Game «Max got lost at school»

In this activity, the teacher strategically hides Max and announces to the pupils that she has lost him and doesn't know where he is. The teacher then asks the students to search the room for Max.

There will be a PowerPoint presentation as a kind of game to find him. The teacher plays the game for the class. (Annexe 2)



The game is interactive, and the class can choose the places they want to go to. In the game, the students will have simple questions to answer and progress through the game as they travel around the different places at school until they find Max.



The game introduces the sentence structure of affirmative and negative.



Esta aula reforçou a que, quando bem explorada, a narrativização permite transformar a aula num espaço de partilha simbólica, afetiva e significativa. Alguns dos momentos desta aula podem ser observadas na figura 14.

Figura 14

Momentos de interação com a turma e com o Max sobre o tema «Places at school»



Para encerrar, questionou-se a turma sobre a sua perceção de aprender inglês com LGP. As respostas dos alunos revelaram-se muito interessantes que despertou uma discussão sobre a surdez e a comunidade surda. Apesar de não ter sido uma etapa inicialmente prevista na planificação, a curiosidade genuína da turma possibilitou desmistificar preconceitos e promover uma reflexão espontânea sobre a diferença e a inclusão. Este momento final foi bastante

valorizado pelo professor supervisor, que destacou a pertinência pedagógica e o valor formativo desta interação, sublinhando o modo como a professora estagiária soube aproveitar o interesse dos alunos para transformar a aula num espaço de sensibilização e empatia. Ademais, a apreciação do professor supervisor reforçou esta percepção, reconhecendo o caráter inovador e inclusivo da aula. O docente destacou a coerência metodológica e a capacidade da narrativa em envolver todos os alunos, a ponto de solicitar autorização para utilizar esta aula como exemplo de boa prática no âmbito das suas aulas de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), no domínio da educação inclusiva.

A terceira e última sequência didática em análise corresponde à aula lecionada no dia 7 de janeiro de 2025, centrada no tema *Body Parts*, com a turma do 4.º ano, sendo esta a última aula realizada com a turma. A aula foi cuidadosamente estruturada para integrar o ensino de novo vocabulário e a sua associação com os gestos correspondentes em LGP e uma componente de educação para os valores, nomeadamente os conceitos de igualdade e equidade. A aula teve início com a rotina de abertura habitual e culminaria, idealmente, com um momento de *storytelling*, que acabou por não se realizar, devido ao entusiasmo e envolvimento da turma na *Bandaid activity*. O Max, surgiu com um penso de feridas colocado no seu braço, o que despertou de imediato a curiosidade dos alunos e serviu como ponto de partida para uma sequência de atividades encadeadas. O momento mais marcante da aula foi, sem dúvida, a *BandAid Activity*. Importa referir que a professora estagiária estava algo apreensiva em relação à implementação desta atividade nesta turma, que se revelou um pouco desafiante a nível do comportamento. No entanto, considerando a existência de alguns conflitos recorrentes entre os alunos, observou-se que esta seria uma oportunidade privilegiada para trabalhar a empatia e promover o respeito pela diferença, de forma simbólica e lúdica.

Durante a atividade, a professora estagiária contou à turma que o Max se tinha magoado no braço e, por esse motivo, precisava de um penso. De seguida, convidou os alunos a partilharem experiências pessoais em que “precisaram de um penso”, literal ou metaforicamente, referindo momentos em que necessitaram de apoio ou acolhimento. À medida que as crianças partilhavam as suas histórias, para surpresa e satisfação da professora, cada aluno realizava espontaneamente o gesto correspondente à zona do corpo em questão, sem que lhes fosse

solicitado. Este comportamento confirmou a interiorização natural do vocabulário e dos gestos em LGP, associando língua, gesto e emoção de forma significativa. da, convidou os alunos a partilharem experiências pessoais em que “precisaram de um penso”, literal ou metaforicamente, referindo momentos em que necessitaram de apoio ou acolhimento. À medida que as crianças partilhavam as suas histórias, para surpresa e satisfação da professora, cada aluno realizava espontaneamente o gesto correspondente à zona do corpo em questão, sem que lhes fosse solicitado. Este comportamento confirmou a interiorização natural do vocabulário e dos gestos em LGP, associando língua, gesto e emoção de forma significativa. Conforme se pode ler no diário de bordo:

a dinâmica com o Max foi bem-sucedida, e os momentos de partilha fortaleceram o ambiente de empatia na sala” (Cf. Diário de bordo, Aula 11, 4.º ano, 07/01/2025).

. Após cada partilha, a professora estagiária ofereceu um penso aos alunos que participaram nesta atividade, colocando-o sempre no braço (tal como no Max) independentemente do local referido. Como era previsível, esta decisão gerou surpresa e inquietação: os alunos questionavam por que razão o penso não era colocado no sítio onde se tinham magoado. Este momento, longe de ser um obstáculo, foi intencional e constituiu uma ponte para a reflexão sobre os conceitos de igualdade e equidade. Explicou-se então que, igualdade significa oferecer a todos exatamente o mesmo tratamento, independentemente das suas necessidades, tendo em conta que nem todos sejam beneficiados. Enquanto equidade implica responder às necessidades individuais de cada aluno de forma diferenciada. Para ilustrar este princípio, foi apresentado o exemplo concreto dos testes de avaliação adaptados, nos quais a professora de inglês ajusta os enunciados ou o nível de complexidade de acordo com as necessidades específicas dos alunos, com o objetivo de proporcionar a todos as mesmas oportunidades de sucesso. Enquanto alguns necessitam dessas adaptações para alcançar os objetivos propostos, outros conseguem atingi-los sem esse apoio diferenciado.

A atividade terminou com um momento de diálogo e reflexão. Os alunos demonstraram ter compreendido de forma clara os conceitos abordados, tendo-se verificado um ambiente marcado por maior envolvimento, empatia e sensibilidade na turma. Embora o momento final de *storytelling* não tenha sido concretizado, os objetivos essenciais da aula foram alcançados, tanto

nas dimensões linguística como humana e social. Este facto conferiu à sessão uma importância significativa no âmbito da intervenção pedagógica. Como registado no diário de bordo:

a dinâmica com o Max foi bem-sucedida, e os momentos de partilha fortaleceram o ambiente de empatia na sala” (Cf. Diário de bordo, Aula 11, 4.º ano, 07/01/2025).

Como mencionado no enquadramento teórico, nas palavras de Marinho, 2022, p. 13 “*when children grow up, and words start to flutter from their lips, and stories seem to travel without any obstacles in their way, children become storytellers themselves.*” Este momento foi precisamente vivenciado durante a *BandAid Activity*, em que os alunos, de forma espontânea, partilharam as suas histórias pessoais com entusiasmo, autenticidade e expressividade gestual, revelando-se pequenos narradores de experiências reais. Este episódio reforça ainda a ideia de que o *storytelling* não se limita à leitura de livros, mas pode emergir naturalmente a partir das vivências dos próprios alunos, dando-lhes voz e protagonismo no processo de aprendizagem. A organização e os principais momentos da *BandAid Activity* podem ser consultados na tabela que se segue.

Tabela 5

Sequência didática «Bandaid activity» da planificação «Body Parts»

STEP 3: BandAid activity

Now that pupils have learned the parts of the body and each gesture, we can move on to the next activity which is the 'band-aid activity'. Max will finally tell what happened to his arm, so he begins to tell the story, and the teacher tells the pupils: “*On Christmas Eve, Max wanted to decorate the tree, but he fell and scratched his arm on the star. It was hurting, so he needed a bandaid.*”

The teacher narrates Max's Christmas story, explaining how he hurt his arm while decorating the Christmas tree and why he needed a bandaid on his arm.

After telling Max's story, the teacher asks pupils to share their own experiences of getting hurt and needing a bandaid.

So that this activity doesn't take too long, the teacher will choose around 3 to 4 students who want to share their story of how they got hurt and needed a bandaid on different parts of their body (e.g. finger, knee, leg, etc.) and the teacher will make the gesture in LGP of the corresponding body part when asking pupils to come up front to share their stories, in Portuguese. After each pupil has shared their story, the teacher will put a bandaid on each pupil's arm, just like Max – even if the pupil didn't need the bandaid on that part of their body, all the pupils will receive the bandage on their arm. At this point, the teacher knows that the pupils will be confused and indignant that the bandaid wasn't put on where they hurt me, but that's part of the activity itself because the aim of it is to explain the difference between equality and fairness through this simple activity.

The teacher facilitates a discussion about whether everyone received the same treatment (the bandaid) and if it was what they truly needed. The teacher explains the difference between equality (giving everyone the same thing) and equity (giving each person what they need). At the end, the teacher will give a real-life example: The teacher mentions adapted tests, showing how different needs require different approaches to achieve success. The teacher hopes this activity ends with a reflective discussion on why equity is important and how it applies in various contexts, fostering empathy and understanding among pupils.

This activity will be divided into both English and portuguese to make sure that students can understand the concepts of equality and equity properly.



For this activity, the teacher will bring bandaids to the class.

3.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS IMPLEMENTADOS AOS ALUNOS

EXIT TICKETS

A análise dos formulários utilizados no final das aulas, aos quais nomeados como *exit tickets*, permitiram recolher algumas impressões dos alunos acerca das atividades desenvolvidas. Estes instrumentos ofereceram pistas valiosas sobre os recursos e estratégias que mais cativaram os alunos. As inferências obtidas a partir do *exit tickets* complementaram os dados recolhidos pelo questionário final, permitindo uma análise mais completa das aprendizagens e perceções dos alunos acerca das abordagens pedagógicas deste estudo.

Importa, contudo, voltar a referir que a aplicação do *exit tickets* foi realizada numa fase mais avançada da prática pedagógica e não foi possível a sua realização no final de todas as aulas. Ainda assim, este formulário aplicou-se em três momentos distintos: numa aula do 4.º ano e em duas aulas com a turma do 3.º ano. Seguidamente, procede-se à análise dos dados obtidos.

Os dados recolhidos através dos *exit tickets* foram organizados e analisados com recurso ao Microsoft Excel. A análise detalhada dos questionários aplicados aos alunos será apresentada no Anexo III, de forma a servir como elemento de referência e consulta complementar à leitura do corpo principal do trabalho. Com o objetivo de facilitar a análise e garantir maior clareza na interpretação dos resultados, as respostas abertas foram previamente categorizadas, agrupando-se respostas semelhantes sob designações comuns (ex.: "LGP" e "gestos" foram reunidas na mesma categoria).

Complementarmente, todos os gráficos circulares e de barras correspondentes às questões dos *exit tickets* encontram-se disponíveis no Anexo IV para efeitos de consulta e complementação da análise apresentada.

Como já fora referido, foram utilizados dois modelos distintos de *exit tickets*. No caso da turma do 4.º ano, foi aplicado um formulário com quatro questões principais, conforme se pode observar na Figura 15.

Figura 15

Formulário exit ticket aplicado à turma de 4.º ano

Formulário exit ticket aplicado à turma de 4.º ano. O formulário é rosa e tem o formato de um bilhete com o texto "Exit Ticket" escrito verticalmente nos lados. No topo, há campos para "Name:" e "Date:". Abaixo, há uma pergunta "How I feel about today's lesson:" com cinco ícones de rosto sorridente (verde), neutro (amarelo) e triste (vermelho). Segue-se um campo "A new word:" e uma pergunta "What was your favourite activity? Why?" com duas linhas para resposta. No fundo, há uma pergunta "Today's topic was:" com os mesmos cinco ícones de rosto.

Começando pela análise do formulário preenchido pela turma do 4.º ano, 21 alunos responderam (100%). Relativamente à distribuição por género, 13 alunos (61,9%) são do sexo masculino e 8 (38,1%) do sexo feminino. A análise revelou uma perceção global bastante positiva. Na questão "How I feel about today's lesson", 14 alunos (66,7%) indicaram "Gosto muito" e 5 alunos (23,8%) "Gosto", não se registando respostas negativas, apenas 2 alunos (9,5%) não responderam. Este resultado reflete um elevado nível de satisfação em relação à aula. Na pergunta "A new word", todos os alunos participaram, sendo que 19 (90,5%) apresentaram respostas válidas, identificando vocabulário novo do tema *Routine*.

As palavras mais mencionadas foram *get up* – 6 alunos (28,7%), *brush my teeth* – 3 (14,5%), *have lunch, canteen e routine* – 2 cada (9,5%), e *have lessons, get dressed, go to school e go to bed* – 1 cada (4,7%). Dois alunos (9,5%) não responderam adequadamente. Quanto à pergunta "What was your favourite activity?", 13 alunos (61,9%) apresentaram respostas válidas. A Rotina do Max destacou-se como a atividade favorita mais mencionada por 7 alunos (33,1%), evidenciando o impacto da personagem enquanto elemento estruturante da narrativa, conforme referido na análise da narrativização. Três alunos (14,5%) destacaram os LGP/gestos como a sua atividade preferida, revelando interesse pela componente visual e inclusiva da aula (Figura 16).

Outras respostas isoladas (4,7% cada) incluíram “a aula toda”, “o momento do *exit ticket*” e “aprender inglês”.

Figura 16

Exemplo de resposta ao exit ticket que evidencia a LGP como atividade favorita

The image shows a purple exit ticket form with the following fields and handwritten responses:

- Name:** [Redacted]
- Date:** 26-11-2024
- How I feel about today's lesson:** [Green smiley face selected]
- A new word:** Have lunch
- What was your favourite activity? Why?:** A minha atividade favorita foi os gestos em inglês porque eu posso comunicar-me com os surdos.
- Today's topic was:** [Green smiley face selected]

Um aluno (4,7%) não respondeu à questão. Relativamente às justificações, apenas 11 alunos responderam (52,3%). A categoria mais mencionada foi Aprendizagem (“porque não sabia e aprendi”, “because I like new things”, “porque aprendi”, “porque aprendo mais”) referida por 4 alunos (19,05%), seguida de Gestos/Inclusão (“porque aprendemos gestos”, “porque era só fazer gestos”, “porque posso comunicar com surdos”), referida por 3 alunos (14,5%). Outras justificações incluíram Facilidade (“foi a atividade mais fácil”) (4,7%), Diversão (“porque foi muito divertido”) e Satisfação (“porque foi muito bom”) referidas por 1 aluno cada (4,7%). Duas respostas (9,5%) foram excluídas da análise por não responderem diretamente à questão. Por fim, na questão “Today’s topic was”, 19 alunos (90,5%) responderam, dos quais 10 (47,7%) indicaram “Gosto muito” e 9 (42,8%) “Gosto”. Não se registaram respostas negativas, confirmando uma perceção globalmente positiva do tema abordado.

Seguidamente, analisando os formulários da turma do 3.º ano, o formulário aplicado integrou seis questões principais, representadas na Figura 17.

Figura 17

Formulário exit ticket aplicado à turma de 3ºano

Formulário exit ticket aplicado à turma de 3ºano. O formulário é amarelo e contém os seguintes campos:

- Nome: _____
- Date: _____
- Como me sinto acerca da aula: [emojis de felicidade, neutralidade e tristeza]
- Qual foi a tua atividade favorita? Porquê? _____
- O tema foi: [emojis de felicidade, neutralidade e tristeza]
- Qual foi o teu gesto favorito? _____
- Gostas de aprender com gestos? Yes. No. Porquê? _____

Começando pela análise da aula sobre o tema «Weather». No total, 20 alunos responderam ao *exit ticket*, correspondendo à totalidade da turma presente na aula. Dos alunos que responderam, 15 são do sexo feminino (75%) e 5 do sexo masculino (25%). Relativamente à questão “Como me sinto acerca da aula?”, 16 alunos (80%) responderam, sendo que 15 (75%) indicaram “Gosto muito” e 1 (5%) “Mais ou menos”. Quatro alunos (20%) não responderam. Não se registaram respostas negativas, o que evidencia uma perceção globalmente positiva da aula.

Na pergunta “Qual foi a tua atividade favorita?”, 19 alunos (95%) apresentaram respostas válidas. A atividade do Max e da Maxine destacou-se, sendo mencionada por 15 alunos (75%). As restantes respostas dividiram-se entre “Aprender com o Max”, “Jogo do tempo na consola” e “Atividade de dizer coisas sobre nós” (1 aluno cada – 5%), além de uma referência isolada à Atividade dos países (5%). Apenas 1 aluno (5%) não respondeu à pergunta. Estes resultados evidenciam o impacto positivo das personagens Max e Maxine na motivação e envolvimento dos alunos, reforçando o papel da narrativa na aula. Relativamente à questão “O tema da aula foi?”, 12 alunos (60%) apresentaram resposta. Destes, 10 alunos (50%) indicaram “Gosto muito”, 1 aluno (5%) respondeu “Gosto” e 1 aluno (5%) escolheu “Mais ou menos”. Verificou-se ainda que 8 alunos (40%) não responderam a esta pergunta. Não foram registadas respostas negativas. Quanto à pergunta “Qual foi o gesto favorito?”, todos os alunos responderam, sendo 18 respostas válidas (90%). O gesto mais mencionado foi “Sunny”, escolhido por 10 alunos (50%). Seguiram-se “Cold”,

“Todos” (os gestos) e “Hot”, cada um referido por 2 alunos (10%), “Windy”, Stormy e Cloudy mencionados por 1 aluno (5%) cada. Registaram-se ainda 2 respostas não adequadas (10%) e 1 caso (5%) em que um aluno indicou mais do que um gesto como favorito.

Um aspeto curioso e digno de registo foi a iniciativa de uma aluna que, ao indicar o seu gesto favorito, não se limitou a escrever o nome (*sunny*), mas procurou também representá-lo graficamente através de um pequeno desenho, como se pode observar na figura 18. Este cuidado criativo revela não só atenção e empenho na tarefa, como também uma ligação visual ao vocabulário aprendido.

Figura 18

Desenho realizado por uma aluna para representar o gesto “sunny”

The image shows a student's completed 'Exit Ticket' form. The form is titled 'Exit Ticket' and has a date of '20/11/2024'. The student's name is written as '34' and '6'. The form contains several questions and a drawing:

- Como me sinto acerca da aula:** The student has selected the green smiley face.
- Qual foi a tua atividade favorita? Porquê?** The student has written: 'A minha atividade favorita foi dizer as coisas sobre o porque foi engraçado'.
- O tema foi:** The student has selected the green smiley face.
- Qual foi o teu gesto favorito?** The student has written 'sunny' and drawn a butterfly.
- Gostas de aprender com gestos?** The student has checked 'Yes'.
- Porquê?** The student has written 'é animado, engraçado'.

Na questão “Gostas de aprender com gestos?”, todos os 20 alunos responderam afirmativamente, refletindo uma aceitação positiva da abordagem. Na última pergunta “Porquê?”, que procurava compreender a resposta à questão anterior, 18 alunos apresentaram respostas adequadas (90%), enquanto 2 alunos (10%) não responderam e outros 2 (10%) deram respostas não adequadas. As respostas consideradas não adequadas incluíram afirmações como “Inglês é divertido” e “Porque a professora é fantástica”. Apesar de não responderem diretamente à

questão colocada, estas respostas revelam apreciação pela disciplina e pela professora estagiária, funcionando como indicadores do envolvimento afetivo e do clima positivo na aula.

As justificações dividiram-se em três categorias: a categoria mais mencionada foi Diversão e emoções positivas, referida por 6 alunos (30%), com respostas que evidenciam que os gestos tornam a aula mais divertida: "Porque a aula fica mais fixe"; "Porque é engraçado, "Porque é mais divertido", "É animado, engraçado e giro "Porque é fixe", e as categorias Aprendizagem e LGP/Inclusão, ambas mencionadas por 5 alunos (25%) cada. As respostas associadas à aprendizagem destacam que os gestos ajudam a compreender e a aprender melhor, como "Porque assim consigo aprender" "Porque assim vejo melhor e aprendo melhor", "Porque assim aprendo mais". Já as respostas enquadradas na LGP/Inclusão refletem apreço pela língua gestual e pela possibilidade de comunicar com surdos, como "Porque eu adorei os gestos", "Porque posso falar com surdos" e "Gosto de aprender língua gestual" e "Porque sempre aprendo gestos novos".

A análise dos *exit tickets* da aula de Natal contou com 21 respostas (100% da turma), das quais 6 pertencem a alunos do sexo masculino (28,6%) e 15 ao feminino (71,4%). Na questão "Como me sinto acerca da aula?", 12 alunos (57,1%) responderam, sendo que 10 (47,6%) indicaram "Gosto muito", 1 (4,7%) "Gosto" e 1 (4,7%) "Mais ou menos", sem respostas negativas. Quanto à pergunta "Qual foi a tua atividade favorita?", todos os alunos responderam, mas apenas 19 (90,4%) apresentaram respostas válidas. A atividade mais mencionada foi "decorar a árvore de Natal", referida por 11 alunos (52,4%), seguida da "história do Pinheiro de Natal", mencionada por 5 alunos (23,8%). Foram ainda referidas, cada uma por 1 aluno (4,7%), o "gesto de rena (*reindeer*)", o "gesto *Christmas Tree*" e a "aula em geral", evidenciando a preferência dos alunos por momentos interativos e visuais. Relativamente à questão "O tema foi?", referindo-se ao tema da aula em questão, 16 alunos (76,2%) apresentaram resposta, enquanto 5 alunos (23,8%) não responderam. A maioria, 15 alunos (71,4%), indicou "Gosto muito", e apenas 1 aluno (4,7%) respondeu "Mais ou menos". Não se registaram respostas negativas.

Quanto à questão "Gostas de aprender com gestos?", 20 alunos (95,2%) responderam afirmativamente, revelando grande abertura e receptividade à utilização deste recurso na aprendizagem. Apenas 1 aluno (4,8%) respondeu negativamente.

Entre as respostas recolhidas, destaca-se a da aluna que indicou não gostar de aprender com gestos, justificando de forma simples com um “não” como pode ser observado na figura 19.

Embora a resposta seja sucinta, permite levantar algumas hipóteses: a aluna poderá não ter estabelecido uma ligação significativa entre o gesto e o conceito, ter sentido alguma dificuldade em processar simultaneamente o estímulo verbal e o gestual, preferir métodos mais visuais ou auditivos, ou até sentir desconforto com a exposição física associada a esta abordagem. Este exemplo mostra que a eficácia de estratégias multimodais, como o uso de gestos, varia consoante as características de cada aluno. Assim, é importante valorizar também as opiniões menos favoráveis, pois evidenciam a necessidade de diversificar as metodologias e ajustar o grau de multimodalidade às diferentes formas de aprender.

Figura 19

Exemplo de exit ticket em que a aluna manifesta uma perceção negativa relativamente à aprendizagem com gestos

The image shows a purple 'Exit Ticket' form with handwritten answers. The form includes fields for Name, Date, a mood scale, favorite activity, topic, favorite gesture, and a question about learning with gestures. The student's responses are as follows:

Name:		Date:	9/12/14
Como me sinto acerca da aula:	[Green smiley face]		
Qual foi a tua atividade favorita? Porquê?	Plantar as bolas e por na árvore natal		
O tema foi:	[Green smiley face]		
Qual foi o teu gesto favorito?	O da árvore de natal		
Gostas de aprender com gestos?	<input type="checkbox"/> Yes. <input checked="" type="checkbox"/> No.		
Porquê?	não		

Relativamente à questão “Qual foi o teu gesto favorito?”, todos os alunos responderam, sendo que 4 alunos (19%) mencionaram mais do que um gesto. O mais referido foi “Present” por 9 alunos (42,8%), seguido de “Star” por 6 alunos (28,5%), “Christmas Tree” por 4 alunos (19%) e “Reindeer” por 3 alunos (14,2%) Outros gestos mencionados incluíram “Merry Christmas”, “Todos” (os gestos), “Decorations” e “Sleigh”, cada um referido por 1 aluno (4,7%).

Na pergunta “Porquê?”, que procurava compreender as razões pelas quais os alunos gostam de aprender com gestos, 18 alunos (85,8%) apresentaram respostas, enquanto 3 alunos (14,2%) não responderam. Entre as respostas, 1 aluno (4,7%) apresentou uma resposta não adequada. As justificações válidas foram agrupadas em três categorias principais. A mais mencionada foi “Diversão”, com 11 respostas (52,3%), através de expressões como “Para ser mais divertido!”, “Porque foi muito divertido”, “Porque é divertido”, “Porque é giro”, “Porque é fixe”, “É animado e lindíssimo” e “Deixa a aula mais divertida”. Seguiu-se a categoria “Aprendizagem”, referida por 2 alunos (9,5%), com exemplos como “Assim aprendo mais” e “Porque decoramos a Christmas Tree”. Por fim, a categoria “LGP / Inclusão”, mencionada por 3 alunos (14,2%), incluiu respostas como “Porque aprendo língua gestual”, “Porque falo com surdos” e “Porque são sempre gestos novos”. Foi registada uma resposta negativa de uma aluna, que embora minoritária, a sua opinião foi contabilizada e analisada por refletir a diversidade de perceções na turma.

QUESTIONÁRIO FINAL

Antes de apresentar a análise detalhada dos resultados obtidos, importa descrever o processo de construção do questionário aplicado aos alunos.

Durante a sua elaboração, uma das principais preocupações foi garantir que as questões fossem simples, claras e adequadas à faixa etária dos alunos, permitindo que todos as compreendessem e conseguissem responder sem dificuldades. Este cuidado foi fundamental para assegurar a recolha de dados fidedignos e significativos, que refletissem de forma genuína as perceções dos alunos acerca das metodologias implementadas ao longo da intervenção. Neste sentido, seguiram-se os princípios metodológicos enunciados por James e Christensen (2000), que defendem a importância de construir instrumentos de recolha de dados eticamente responsáveis, linguisticamente acessíveis e ajustados à idade das crianças, assegurando a autenticidade das suas respostas e a sua participação efetiva no processo investigativo.

O questionário integrou diferentes tipologias de questões, procurando abranger várias dimensões da experiência dos alunos. A escala de Likert foi utilizada predominantemente, permitindo aferir o grau de concordância e satisfação dos alunos face a diversas afirmações

relacionadas com a prática pedagógica. Para complementar, foram incluídas questões de resposta aberta, que proporcionaram aos alunos a oportunidade de se expressarem de forma mais livre e detalhada, partilhando inferências pessoais sobre as aulas. Adicionalmente, foram incluídas questões de escolha múltipla que possibilitaram identificar preferências específicas.

A escala de Likert, criada por Rensis Likert (1932), foi concebida para medir atitudes sociais através de respostas verbais graduadas ao longo de um contínuo de avaliação (por exemplo: *concordo totalmente a discordo totalmente*). Habitualmente composta por 5 ou 7 pontos, permite avaliar graus de concordância, gosto, frequência ou dificuldade, sendo considerada um indicador fiável das disposições internas e motivações dos respondentes. No contexto educativo, onde a expressão verbal é central, esta escala possibilita aceder a informações significativas sobre as perceções, gostos e envolvimento emocional dos alunos.

Neste estudo, foi utilizada uma versão adaptada de 5 pontos, com vocabulário acessível e emocionalmente próximo das crianças (*Adoro, Gosto muito, Gosto, Não gosto muito, Não gosto nada*), garantindo a compreensão e a fiabilidade das respostas. A sua utilização permitiu recolher dados rigorosos sobre as preferências dos alunos relativamente às abordagens pedagógicas implementadas, o uso da LGP, o *storytelling* e a interação com a personagem Max.

Para uma melhor compreensão da estrutura e organização do instrumento de recolha de dados, apresenta-se na Figura 20 o *template* do questionário aplicado.

Figura 20

Template do questionário aplicado aos alunos

<p>NOME: <input type="text"/></p> <p>TURMA: <input type="text"/></p> <p>Uso de Língua Gestual Portuguesa</p> <p>1. Gostas de aprender inglês através de gestos em Língua Gestual Portuguesa? Rodeia a tua resposta.</p> <p>Adoro Gosto muito Gosto Não gosto muito Não gosto nada</p> <p>1.1. Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Como avalias o grau de dificuldade ao aprender Inglês com gestos em Língua Gestual Portuguesa? Rodeia a tua resposta.</p> <p>Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil</p> <p>2.1 Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Como avalias a importância de aprender gestos em Língua Gestual Portuguesa? Rodeia a tua resposta.</p> <p>Muito importante Importante Pouco importante Nada importante</p> <p>3.1 Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Consideras que os gestos em Língua Gestual Portuguesa ajudam a compreender melhor o vocabulário em inglês? Rodeia a tua resposta.</p> <p>Ajudam muito Ajudam Ajudam um pouco Não ajudam</p>	<p>5. Ao aprender novo vocabulário em Inglês:</p> <p>a) Prefiro aprender com gestos em língua gestual portuguesa. b) Prefiro aprender só o vocabulário. c) Prefiro aprender com música.</p> <p>Storytelling e métodos de Ensino</p> <p>1. Gostas de aprender inglês com a ajuda do Max durante as aulas? Rodeia a tua resposta.</p> <p>Adoro Gosto muito Gosto Não gosto muito Não gosto nada</p> <p>1.1. Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Gostas de aprender Inglês através de histórias? Rodeia a tua resposta.</p> <p>Adoro Gosto muito Gosto Não gosto muito Não gosto nada</p> <p>2.1. Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Como avalias a tua experiência nas aulas da teacher Patrícia? Rodeia a tua resposta.</p> <p>Adorei Gostei muito Gostei Não gostei muito Não gostei nada</p> <p>3.1 Tens algo que lhe gostavas de dizer ou alguma sugestão para melhorar as aulas dela?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Como preferes aprender Inglês? Sublinha as opções que preferes.</p> <p>a) Com jogos d) Com histórias b) Com música e dança e) Com o Max c) Com o manual f) Com fichas de exercícios</p>
---	---

À semelhança dos *exit tickets*, todos os gráficos referentes às questões do questionário estão disponíveis no Anexo IV, para possibilitar uma consulta mais detalhada.

Começando por analisar as respostas da turma do 3ºano, 20 alunos responderam ao questionário, dos quais 13 são do género feminino (65%) e 7 do género masculino (35%).

Quanto à primeira questão do questionário intitulada “Gostas de aprender inglês através de gestos em Língua Gestual Portuguesa?”, 12 alunos afirmaram “Adoro” (60%), 7 referiram “Gosto muito” (35%) e apenas 1 assinalou “Gosto” (5%). Não se registaram respostas negativas, o que demonstra elevada aceitação desta abordagem.

As respostas abertas foram devidamente categorizadas e agrupadas, seguindo o mesmo procedimento adotado nos questionários dos *exit tickets*. Um dos alunos (5%) apresentou mais do que uma resposta na mesma questão, evidenciando diferentes perspetivas relativamente ao tema. A primeira categoria “Diversão” mencionada por 6 alunos (30%), em que associaram a LGP a sentimentos de satisfação e entusiasmo, utilizando expressões como “divertido aprender”

(referida por dois alunos), “gestos divertidos”, “mais divertido”, “divertido...” e “muito bom”. Outra categoria com um peso igualmente relevante, “Interesse pela LGP”, foi mencionada por 5 alunos (25%), cujas respostas revelam curiosidade e valorização da língua gestual, como demonstram as expressões “aprender gestos” (referida por dois alunos), “posso aprender língua gestual”, “gosto de falar com gestos” e “é interessante aprender”. Numa outra categoria, 4 alunos (20%) apontaram razões relacionadas com a “Comunicação com surdos”, surgindo frases como “para falar com surdos” (referida por 3 alunos) e “o avô não ouve bem comunicar”, revelando que os alunos reconhecem a importância social da LGP, mesmo em contextos pessoais e familiares. Seguiu-se a categoria “Suporte de aprendizagem”, mencionada por 3 alunos (15%). Exemplos como “os gestos ajudam nos testes”, “os gestos tiram dúvidas” e “... fácil de aprender” indicam que os gestos têm impacto direto na consolidação de conhecimentos, inclusive em momentos de avaliação. Com menor expressão, uma resposta (5%) destacou a “Importância para todos”, através da afirmação “é importante para todos”, que revela uma visão mais global sobre da LGP enquanto linguagem acessível a toda a comunidade. Houve ainda uma resposta (5%) considerada “Indiferença”, expressa em “nem fixe nem chato”, e uma resposta não adequada (5%), que não foi incluída na análise.

Seguindo para a análise da turma do 4ºano, participaram 19 alunos, sendo 8 do género feminino (42,1%) e 11 do género masculino (57,9%).

Quanto à primeira questão, os resultados revelaram uma percepção maioritariamente positiva. A maioria dos alunos respondeu “Adoro” (12 alunos – 63,1%), seguida de “Gosto muito” (4 alunos – 21,1%) e “Gosto” (2 alunos – 10,5%). Apenas um aluno (5,3%) assinalou “Não gosto nada” representando uma minoria isolada.

No que respeita às respostas abertas, dois alunos (10,5%) apresentaram mais do que uma razão para justificar a sua escolha. A categoria mais representativa foi “Aprendizagem” referida por 11 alunos (42,1%). Estas respostas evidenciam que a LGP é percebida como uma ferramenta que apoia diretamente a aprendizagem, ajudando a adquirir novos conhecimentos e facilitando a compreensão dos mesmos. Entre os exemplos encontram-se expressões como: “aprende mais coisas”, “aprender coisas novas”, “aprendo coisas novas (mencionado por dois alunos)”, “aprendemos e muito divertido”, “é mais fácil de aprender”, “aprender, ajuda muito”, “gosto de aprender coisas novas” e “é divertido e aprendemos coisas novas”. Seguiu-se a categoria

“Comunicação com surdos”, surgindo em 3 respostas (15,8%). Aqui, os alunos revelaram empatia e uma consciência social surpreendente para a sua idade, reconhecendo que os gestos permitem comunicar com pessoas surdas ou ajudá-las. Exemplos disso são frases como: “falar com surdos” (mencionado por dois alunos) e “para ajudar meninos surdos”. Com igual peso, a categoria “Diversão” foi também referida por 3 alunos (15,8%). Estas respostas associam a aprendizagem do inglês com gestos a sentimentos de entusiasmo e satisfação. Expressões como “divertido e engraçado”, “aprendemos e muito divertido” e “é divertido...” Um aluno (5,3%) destacou o “Interesse pela LGP” através da resposta “gosto de falar língua gestual” o que demonstra valorização da aprendizagem da língua. Surgiram ainda algumas respostas menos frequentes, mas igualmente relevantes para a análise. Uma resposta (5,3%) foi classificada como “Sentimento ambíguo” na afirmação “porque é giro e chato”, esta resposta não revela de forma clara se a percepção é positiva ou negativa. Houve também uma Percepção Negativa (5,3%), em que foi referido “porque às vezes é difícil”, o que evidencia casos em que alguns alunos sentem desafios na aprendizagem da LGP. Por fim, registou-se um aluno que respondeu inadequadamente à questão (5,3%).

Em ambas as turmas, a percepção dos alunos foi maioritariamente positiva relativamente à aprendizagem de inglês através da LGP. Na turma de 3.º ano todos os alunos demonstraram entusiasmo, sem qualquer resposta negativa. Apesar da maioria das opiniões favoráveis na turma do 4.º ano, surgiu uma resposta negativa e uma observação sobre a dificuldade em aprender, revelando pequenos desafios na abordagem. Enquanto na turma de 3.º ano se destacou a diversão e interesse pela LGP, na turma do 4.º ano, os alunos evidenciaram mais a sua utilidade na aprendizagem.

Relativamente à segunda questão “Como avalias o grau de dificuldade ao aprender Inglês com gestos em Língua Gestual Portuguesa?”, todos os 20 alunos do 3.º ano responderam. A maioria considerou o processo como “Muito fácil” 8 alunos (40%) ou “Fácil” 6 alunos (30%), enquanto 5 alunos (25%) afirmaram que era “Nem fácil nem difícil” e apenas 1 aluno (5%) classificou a aprendizagem como “Difícil”.

Na análise das justificações a esta questão verificou-se que 19 alunos (95%) responderam, um aluno (5%) apresentou uma resposta inválida e outro não respondeu (5%). A análise destas respostas demonstra que a grande maioria respondeu de forma direta à questão

avaliando explicitamente a dificuldade ou facilidade na aprendizagem com gestos, enquanto os restantes alunos apresentaram respostas indiretas, expressando motivação ou satisfação sem abordar a questão central. Entre as respostas diretas, a “Facilidade de Aprendizagem” mencionada por 6 alunos (31,57%) foi a categoria mais representativa em que salientaram que aprender com gestos é simples e intuitivo, com exemplos como “aprendemos os gestos e são fáceis”, “é fácil aprender com gestos”, “os gestos são muito fáceis” “é mais fácil de entender inglês com gestos”, “é fixe, fácil e é muito importante aprender com gestos”, “gestos fáceis”. Seguiu-se a categoria “Memorização / Compreensão” mencionada por 4 alunos (20%) que surgiu em duas vertentes distintas. Em duas respostas (10%), os alunos associaram a facilidade de aprender à clareza e lógica dos gestos, como em “a professora explica como fazer os gestos” e “os gestos fazem sentido”. Em outras duas respostas (10%), os alunos relacionaram a memorização como indicador de facilidade, expressando ideias como “consigo aprender e perceber” e “eu consigo lembrar-me dos gestos”. A categoria “Dificuldade” foi mencionada por 3 alunos (15%), que partilharam enfrentar desafios ao aprender ou executar os gestos. Exemplos incluem: “às vezes tenho dificuldade em aprender alguns gestos”, “às vezes estou distraído” e “às vezes é difícil fazer gestos”. Um aluno (5%) apresentou uma resposta ambígua, categorizando-se em “Perceção Ambígua”, afirmando que “acho fácil, mas alguns gestos são difíceis” Esta resposta revela que, embora a aprendizagem seja vista como fácil, alguns gestos são mais desafiantes. Apenas 1 aluno (5%) demonstrou “Neutralidade”, afirmando que “a LGP nem fácil nem difícil”, mostrando uma perceção equilibrada, sem opinião clara sobre a facilidade ou dificuldade. Por outro lado, as respostas indiretas, não abordaram diretamente a questão da dificuldade, mas expressaram motivação e satisfação em aprender através da LGP. Estas respostas foram agrupadas na categoria “Motivação / Satisfação”, apresentada por 3 alunos (15%) incluindo frases como “gosto de aprender gestos”, “é engraçado aprender com gestos” e “é bom aprender com gestos”.

No 4.º ano, todos os 19 alunos responderam à segunda questão. A maioria avaliou o processo como sendo “Fácil” ou “Nem fácil nem difícil”, demonstrando perceções diversas. Em termos percentuais, 4 alunos (21,05%) consideraram-no “Muito fácil”, 7 alunos (36,84%) indicaram “Fácil”, outros 7 alunos (36,84%) assinalaram “Nem fácil nem difícil” e apenas 1 aluno (5,26%) classificou a experiência como “Difícil”. Estes resultados revelam que, embora a LGP seja geralmente bem aceite, existe uma maior variação de perceções nesta turma do que no 3.º ano.

Como sucedeu na turma de 3ºano, na análise qualitativa das respostas abertas, verificou-se que os alunos apresentaram respostas diretas, que abordam explicitamente a dificuldade sentida, e respostas indiretas, que se focam em aspetos complementares, como inclusão ou características técnicas dos gestos. A categoria mais mencionada “Dificuldades”, com 6 respostas (31,6%), classificando-se como a mais representativa. Esta categoria inclui expressões que evidenciam limitações ou desafios, como “às vezes não entendo”, “às vezes sei outras não, mas gosto”, “eu não sei alguns gestos”, “porque não sei muitos gestos” e “nem é fácil nem difícil porque não entendo”. Foi também incluída a frase “alguns gestos são difíceis e outros mais fáceis”, uma vez que, apesar de reconhecer que alguns gestos são simples, o aluno dá maior ênfase às dificuldades sentidas. Logo a seguir, a categoria “Facilidade de Aprendizagem” foi referida por 5 alunos (26,3%), representando a percepção da LGP como um complemento que facilita a aquisição do vocabulário. Exemplos incluem “os gestos são fáceis”, “é muito fácil porque consigo perceber as coisas”, “fácil de responder”, “porque assim não estamos só a escrever e também entra a matéria mais fácil” e “com gestos consigo entender, falar é difícil”. A categoria “Memorização” surgiu em 2 respostas (10,5%), evidenciando que os gestos facilitam a recordação do vocabulário. Entre os exemplos estão “é mais fácil lembrar-me dos gestos” e “os gestos ajudam-me a lembrar-me das palavras nos testes”. A categoria “Neutralidade com motivação” foi identificada em apenas uma resposta (10,5%), refletindo uma percepção equilibrada, sem tendência clara para facilidade ou dificuldade. Um exemplo é “não é fácil nem difícil, eu gosto muito de aprender”, onde se expressa satisfação, sem avaliar diretamente o grau de dificuldade. As respostas indiretas trouxeram contributos complementares. Na categoria “Comunicação com surdos”, 2 alunos (10,5%) salientaram o valor da comunicação da LGP, como se observa em “dá para falar com surdos” ou “a professora ensinou que ao saber gestos podemos falar com pessoas surdas”. Por outro lado, na categoria “Observações sobre características técnicas dos gestos”, outros 3 alunos (15,8%) comentaram aspetos relacionados com a forma como os gestos são realizados, como “porque não preciso de fazer gestos da anca para baixo”, “porque fazemos gestos do tronco para cima” e “dá para aprender coisas como eu aprendi que os gestos são da cintura até à cabeça” mostrando atenção aos pormenores físicos da comunicação gestual.

É importante salientar que a predominância da categoria “Dificuldades” (31,6%) sobre a “Facilidade de Aprendizagem” (26,3%) indica que, enquanto alguns alunos encaram a LGP como um apoio à aprendizagem do inglês, outros experienciam dificuldades possivelmente

relacionados com a complexidade de determinados gestos, a necessidade de maior prática ou diferenças individuais no ritmo de aprendizagem. Importa ainda contextualizar que, ao longo da intervenção, os alunos desta turma demonstraram, por vezes, episódios de distração e agitação. Esta característica poderá ter influenciado a forma como vivenciaram as atividades, refletindo-se nas respostas do questionário. No entanto, este contexto não invalida as dificuldades reais apontadas pelos alunos, mas antes reforça a importância de considerar as particularidades de cada turma.

A análise comparativa entre as turmas revela uma tendência comum e uma diferença notável. Em ambas, os alunos reconheceram que a LGP facilita a compreensão e a memorização. No entanto, enquanto a percepção do 3.º ano foi maioritariamente positiva e homogênea, o 4.º ano apresentou respostas mais diversificadas, com a categoria "Dificuldades" a superar a de "Facilidade". Como já referido, esta diferença pode ser atribuída tanto à maior complexidade dos gestos introduzidos como ao perfil comportamental mais desafiador da turma do 4.º ano.

No 3.º ano, todos os 19 alunos responderam à terceira questão "Como avalia a importância de aprender gestos em língua gestual?" A grande maioria considerou esta aprendizagem como "Muito importante", com 17 alunos (89,47%) a escolher esta opção. Apenas 1 aluno (5,26%) classificou-a como "Importante" e 1 aluno (5,26%) como "Pouco importante", revelando uma percepção positiva sobre o valor da LGP. Sucedendo-se tal como na questão anterior, na análise qualitativa, a maioria dos alunos apresentaram respostas diretas abordando explicitamente a importância de aprender gestos e um aluno (5,26%) apresentou uma resposta indireta que não responde diretamente à questão, mas é relevante para a análise. Foram ainda identificadas 3 respostas não adequadas (15,78%) e 1 aluno que não respondeu (5,26%). A categoria mais representativa "Comunicação com surdos" foi mencionada por 7 alunos (36,84%). As respostas mostram que os alunos percebem a importância da LGP, vendo-a como uma forma de comunicar com pessoas surdas. Exemplos incluem "falar com surdos" (mencionado cinco vezes), "os gestos podem servir para as pessoas surdas" e "compreender os surdos". Seguiu-se a categoria "Valorização da LGP", com 6 respostas (31,57%). Nesta categoria, os alunos destacaram a importância da aprendizagem de forma mais geral, sem mencionar diretamente a comunicação com pessoas surdas. As frases incluem: "importante aprender língua gestual", "aprendemos muito em LGP", "assim sabemos LGP", "temos de aprender a fazer gestos", "aprendemos" e "falar com gestos". A categoria "Desvalorização" foi representada por apenas 1 aluno (5,26%), que afirmou

“a maioria das pessoas não são surdas”. Embora relacionada com a questão, esta resposta mostra que o aluno vê a LGP como algo de utilidade limitada, por não a considerar necessária no dia a dia da maioria das pessoas. Por fim, a resposta indireta apresentada por 1 aluno (5,26%), corresponde à frase “gosto muito”, que expressa uma opinião positiva, mas não explica concretamente a razão pela qual considera importante aprender LGP. Assim categoriza-se em “Apreciação”.

Do mesmo modo, na turma de 4.º todos os alunos responderam à questão. A maioria considerou esta aprendizagem como “Muito importante”, por 13 alunos (68,42%), enquanto 5 alunos (26,32%) assinalaram a opção “Importante”. Apenas 1 aluno (5,26%) classificou-a como “Pouco importante”. Estes resultados revelam uma percepção maioritariamente positiva. Na análise qualitativa das respostas abertas, verificou-se que a maioria apresentou respostas diretas, abordando explicitamente a importância atribuída à LGP, enquanto apenas uma resposta foi considerada indireta. A categoria mais representativa “Comunicação com surdos” foi mencionada por 10 alunos (52,65%). Tal como no 3.º ano, as respostas demonstram que os alunos percebem a LGP como meio de interação com pessoas surdas. Entre os exemplos estão “falar com surdos” (mencionado sete vezes), “ajuda pessoas surdas” e “importante para os surdos” (referido duas vezes). Seguiu-se a categoria “Valorização da LGP”, com 5 respostas (26,31%). Aqui, os alunos expressaram a importância da aprendizagem de forma mais geral, sem referência direta à comunicação com pessoas surdas, tal como se verificou no 3.º ano. Exemplos incluem: “é importante aprender”, “é muito importante”, “conseguimos aprender” e “importante para os surdos (mencionado por 2 alunos)”. A categoria “Apoio” surgiu em 2 respostas (10,52%), destacando a percepção da LGP como meio de apoio ou ajuda. Exemplos são “para ajudar os meninos” e “ajuda a melhorar o inglês”. Por outro lado, a categoria “Desvalorização” foi representada por 1 aluno (5,26%), que afirmou “porque não vou usar”. Esta resposta revela uma visão mais limitada na qual a importância da LGP é relativizada pela percepção de uma menor aplicabilidade no quotidiano do aluno. A única resposta indireta (5,26%) surge na categoria “Utilidade prática”, com a frase “podemos ir para outro país”. Embora não responda diretamente à importância de aprender LGP, a resposta mostra que o aluno percebe os gestos como uma forma de comunicar em diferentes contextos culturais e linguísticos.

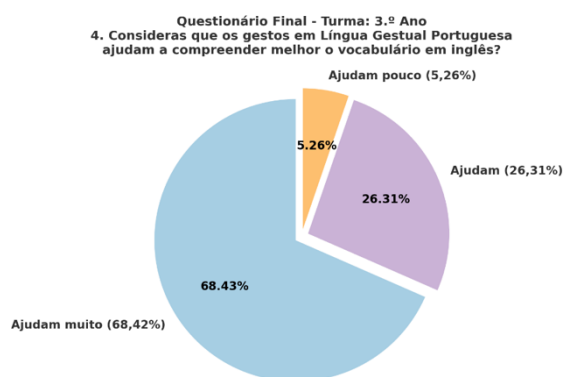
Em ambas as turmas, a percepção foi maioritariamente positiva, com a maioria dos alunos a reconhecer o papel da LGP na comunicação, sendo esta a categoria mais representativa em ambos os grupos. No 3.º ano, destacou-se uma visão quase unânime, com uma valorização clara

e consistente da aprendizagem da LGP. No 4.º ano, embora a maioria também considerasse a aprendizagem importante, verificou-se maior diversidade de opiniões, incluindo perspetivas ligadas à utilidade prática e uma visão menos positiva por parte de um aluno.

Na turma de 3.º ano, os resultados mostram uma perceção muito positiva relativamente à quarta pergunta “Consideras que os gestos em Língua Gestual Portuguesa ajudam a compreender melhor o vocabulário em inglês?” Responderam a esta questão 19 alunos (95%), a maioria dos considerou que os gestos “Ajudam muito”, com 13 respostas (68,43%), enquanto 5 alunos (26,31%) afirmaram que os gestos “Ajudam”. Apenas 1 aluno (5,26%) indicou que os gestos “Ajudam pouco” e nenhum aluno selecionou a opção “Não ajudam”. Esta perceção dos alunos do 3.º ano sobre a utilidade da LGP como ferramenta de apoio à aprendizagem do vocabulário em inglês está representada no Gráfico 1.

Gráfico 1

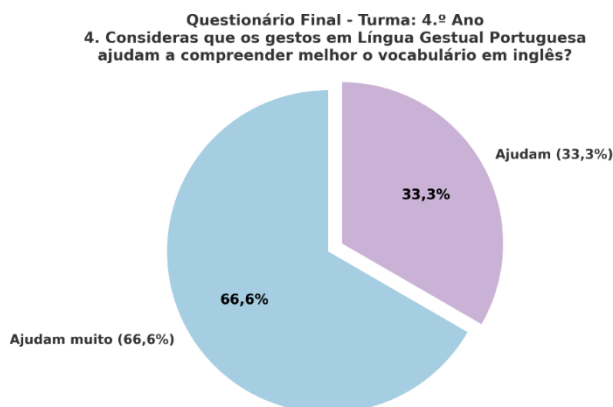
Perceção dos alunos do 3.º Ano sobre o contributo da LGP para a compreensão do vocabulário em inglês



Na turma de 4.º ano, 18 responderam a esta questão correspondendo a uma taxa de resposta de 94,7%. Os resultados revelam uma perceção unanimemente positiva. A maioria dos alunos (12 – 66,66%) afirmou que os gestos “Ajudam muito”, enquanto os restantes 6 alunos (33,33%) consideraram que “Ajudam”. Não foram registadas respostas negativas. O Gráfico 2 ilustra esta perceção dos alunos do 4.º ano sobre a utilidade da LGP como ferramenta de apoio à aprendizagem do vocabulário em inglês.

Gráfico 2

Percepção dos alunos do 4.º Ano sobre o contributo da LGP para a compreensão do vocabulário em inglês



Pode-se assim concluir que, em ambas as turmas, esta percepção positiva confirma que a integração da LGP na aula de inglês foi bem recebida reforçando a sua utilidade como complemento visual e gestual para consolidar novos conteúdos linguísticos.

Foi incluída uma opção de escolha múltipla na quinta pergunta para avaliar as preferências metodológicas dos alunos, formulada da seguinte forma: "Prefiro aprender com gestos em Língua Gestual Portuguesa", com as opções "Com gestos em LGP", "Aprender só vocabulário" e "Com música". A esta questão, 18 (90%) alunos do 3ºano responderam, a maioria dos alunos, 12 (66,66%), indicou que prefere aprender com gestos em LGP, por outro lado, 4 alunos (22,22%) afirmaram preferir aprender apenas através da apresentação direta do vocabulário, sem recurso aos gestos. Por fim, 3 alunos (16,66%) demonstraram preferência pela aprendizagem através da música, evidenciando interesse em abordagens mais dinâmicas e lúdicas. Esta escolha sugere que, para alguns alunos, métodos mais tradicionais continuam a ter relevância e conforto na aprendizagem.

No 4.º ano, dos 19 alunos 17 responderam a esta questão, correspondendo a uma taxa de participação de 89,48%. A maioria dos alunos, 10 (58,82%), indicou que prefere aprender com gestos em LGP, em segundo lugar, 6 alunos (35,29%) referiram que preferem aprender através

da música e 3 alunos (17,64%) escolheram aprender apenas através da apresentação direta do vocabulário, sem recurso a outras ferramentas como gestos ou música.

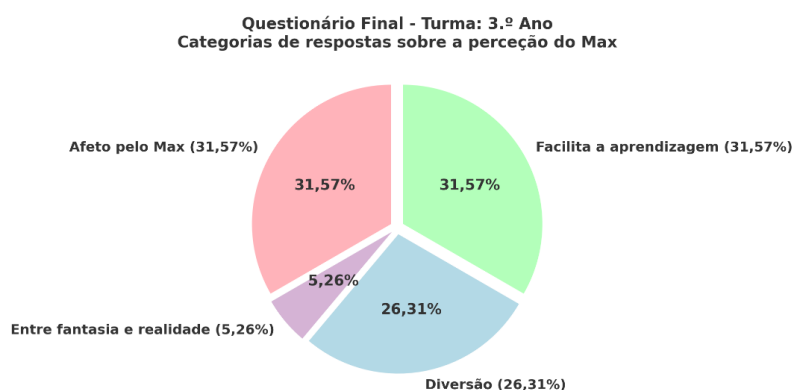
Pode-se concluir que em ambas as turmas a aprendizagem através de gestos em LGP foi a opção mais escolhida, confirmando a relevância desta metodologia no ensino do vocabulário. No 3.º ano, a preferência pelos gestos foi mais expressiva com uma maioria clara a optar por esta abordagem e um grupo menor a indicar a música ou a aprendizagem direta do vocabulário. Por outro lado, no 4.º ano, embora os gestos continuem a ser a escolha predominante, observou-se uma maior diversidade de preferências, com uma percentagem significativa de alunos a valorizar também a aprendizagem através da música.

Analisando a sexta questão “Gostas de aprender inglês com a ajuda do Max durante as aulas?”, 19 alunos (95%) de 20 da turma do 3ºano responderam. Os resultados revelam uma apreciação muito positiva por parte dos alunos, uma vez que a maioria, 14 (73,68%), afirmou “Adorar” aprender inglês com a ajuda do Max. Seguiram-se 2 alunos (10,52%) que escolheram a opção “Gosto muito” e 3 alunos (15,78%) que selecionaram “Gosto”. Nenhum aluno assinalou as opções de resposta negativas. Relativamente às justificações apresentadas, todos os 19 alunos responderam, ainda que se tenha registado 1 resposta não adequada (5,26%) e 1 aluno que apresentou mais do que uma razão (5,26%), cuja resposta foi contabilizada em mais do que uma categoria. As respostas foram agrupadas em quatro categorias distintas, refletindo diferentes dimensões da relação dos alunos com o Max. A primeira categoria, “Afeto pelo Max”, contou com 6 alunos (31,57%), que descreveram o Max com expressões de afeto, valorizando as suas características físicas e a relação emocional: “O Max é fofo”, “É fixe porque o Max é fofo”, “O Max é fixe”, “O Max é muito fofo”, “O Max é muito fofinho” e que ele “faz-nos companhia”. A categoria “Facilita a aprendizagem” obteve igualmente 6 respostas (31,57%), evidenciando mais uma vez que os alunos reconhecem que o Max auxilia na compreensão das atividades. As justificações incluíram frases como “O Max ajuda-nos nas aulas e assim aprendemos”, “Aprendo mais com o Max”, “É mais fácil aprender com o Max”, “Adoro porque o Max ajuda a aprender inglês”, “Aprender melhor com o Max”, “O Max ajuda muito” e ainda “O Max faz-nos perguntas”. A categoria “Diversão” foi mencionada em 5 respostas (26,31%), onde os alunos destacaram o carácter lúdico proporcionado pelo Max. Surgiram expressões como “Posso abraçar o Max e é mais divertido aprender com ele”, “As aulas ficam mais divertidas”, “Aprender com o Max é muito mais divertido na sala de aula”, “O Max é divertido” e “É muito mais divertido”. Por fim, apenas uma resposta foi

classificada como “Entre fantasia e realidade” (5,26%), na qual o aluno afirmou: “O Max é fixe, mas não existe”, o que reflete uma mistura entre admiração pela personagem e a consciência de que se trata de uma construção ficcional, evidenciando o equilíbrio entre a fantasia do *storytelling* e a percepção da realidade. As categorias pelas quais os alunos do 3.º ano justificam a presença do Max, apresentam-se no gráfico 3.

Gráfico 3

Justificação dos alunos do 3.º Ano sobre o papel do Max como mediador da aprendizagem



No 4.º ano, 18 alunos responderam à questão (94,7%), os resultados revelam uma avaliação muito positiva, uma vez que 12 alunos (66,66%) afirmaram “Adorar” aprender inglês com a ajuda do Max, 4 alunos (22,22%) selecionaram a opção “Gosto muito” e 2 alunos (11,11%) indicaram “Gosto”.

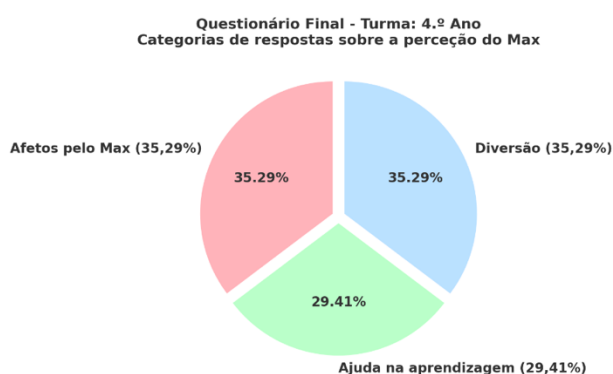
Assim como no 3.º ano, nenhum aluno selecionou as opções negativas, confirmando uma aceitação unânime desta estratégia pedagógica. Em relação às justificações, 2 alunos (10,52%) não apresentaram resposta, e 1 aluno (5,88%) apresentou mais do que uma razão, sendo contabilizada em mais do que uma categoria.

As respostas válidas foram organizadas em três categorias principais, revelando diferentes dimensões associadas ao papel do Max nas aulas. A categoria “Afetos pelo Max” foi a mais

mencionada pelos alunos com 6 respostas (35,29%) revelando uma forte ligação emocional à personagem. Estes resultados demonstram que o Max não é apenas um recurso didático, mas também uma figura afetiva, que desperta empatia e carinho, contribuindo para um ambiente positivo em sala de aula. Surgiram expressões como “Eu gosto do Max”, “Chama à atenção e é fofo”, “O Max é fofo”, “Eu adoro”, “O Max é engraçado e fofo” e “Adoro o Max, é bonito e simpático”. Também com 6 respostas (35,29%), a categoria “Diversão” destacou-se por evidenciar a importância do Max na motivação e no carácter lúdico das aulas. Os alunos referiram que “O Max é divertido”, “Ele é a nossa mascote e é divertido aprender”, “O Max é divertido, alegre e nos faz feliz”, “O Max é divertido é um colega”, “O Max é divertido” e “O Max é muito fixe”. A categoria “Ajuda na aprendizagem” foi mencionada por 5 alunos (29,41%), evidenciando que os alunos percebem o Max como um apoio direto na aprendizagem. As respostas incluíram frases como “Acontece sempre alguma coisa com o Max para nós aprendermos”, “Ajuda a perceber inglês com mais detalhe”, “... (o Max) ajuda”, “É mais fácil com a ajuda do Max” e “O Max ajuda a entender as coisas”. Apresenta-se no gráfico 4 as justificações da turma sobre a presença da personagem Max como mediador da aprendizagem.

Gráfico 4

Justificação dos alunos do 4.º ano sobre o papel do Max como mediador da aprendizagem



Ao comparar as duas turmas, é evidente que a personagem Max foi um sucesso em ambas, não tendo recebido nenhuma avaliação negativa. A principal diferença foi na forma como os

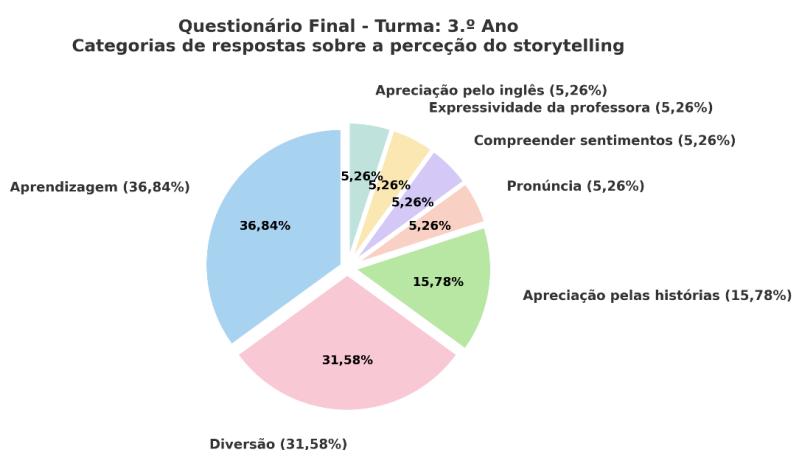
alunos mostraram o seu apreço: o 3.º ano foi mais entusiasta e expressivo, enquanto o 4.º ano, embora também tenha gostado muito, mostrou opiniões mais equilibradas. De qualquer forma, os dados confirmam que o Max teve um grande impacto na motivação dos alunos, validando a sua importância na estratégia de narrativização.

Analisando a questão “Gostas de aprender inglês através de histórias?”, 19 alunos (94,74%) da turma do 3ºano responderam. A análise quantitativa revelou uma percepção muito positiva relativamente à utilização de histórias no ensino do inglês. A maioria, 9 alunos (47,36%), afirmou “Adorar” aprender através de histórias, 7 alunos (36,84%) escolheram a opção “Gosto muito” e 3 alunos (15,78%) assinalaram “Gosto”. Não se registaram respostas negativas. Relativamente às justificações, 1 aluno (5,26%) não respondeu, e 1 aluno (5,26%) apresentou mais do que uma razão, sendo a sua resposta contabilizada em diferentes categorias. As respostas foram organizadas em seis grupos principais, permitindo compreender as diferentes razões pelas quais os alunos apreciam aprender inglês através de histórias. A categoria “Aprendizagem” foi mencionada por 7 alunos (36,84%), que destacaram a importância das histórias como recurso para aprender novas palavras, melhorar a compreensão e facilitar a aprendizagem. Entre as respostas apresentadas encontram-se: “aprender mais palavras”, “ajuda a perceber melhor”, “aprender melhor”, “aprendo mais facilmente”, “aprendo mais palavras”, “aprendemos a ler em inglês” e “aprendo outras palavras”. Por sua vez, a categoria “Diversão” foi igualmente referida por 6 alunos (36,84%), evidenciando o carácter lúdico e motivador das histórias. Os alunos descreveram as histórias como algo positivo e entusiasmante, utilizando expressões como “histórias em inglês é fixe”, “(...) é divertido” e “as histórias são divertidas” (mencionado quatro vezes). Três respostas (15,78%) enquadraram-se na categoria “Apreciação pelas histórias”, evidenciando um gosto genuíno e valorização do ato de ouvir e participar nas histórias. Exemplos incluem “gosto de histórias”, “é fixe e eu gosto muito” e “as histórias são fantásticas”. Houve também respostas menos frequentes, mas igualmente relevantes. Um aluno (5,26%) destacou o impacto das histórias na “Pronúncia”, afirmando: “posso pronunciar melhor as palavras”. Outro aluno (5,26%) referiu que as histórias contribuem para “Compreender sentimentos” através da frase “faz compreender os sentimentos”. Além disso, um aluno (5,26%) associou a sua apreciação ao papel da professora estagiária, afirmando “é bom por causa da professora” inserindo-se na categoria “Expressividade da professora”. Este comentário sugere que a expressividade da docente ao narrar as histórias teve um impacto significativo na forma como o *storytelling* foi

vivenciado. Para terminar, uma resposta (5,26%) expressou “Apreciação pelo inglês”, com a frase “gosto de estudar inglês”, evidenciando uma ligação mais ampla à disciplina. O gráfico 5 detalha as diferentes dimensões do impacto do *storytelling*, de acordo com as respostas dos alunos do 3.º ano.

Gráfico 5

Categorias da justificação do impacto do storytelling na aprendizagem do inglês – 3ºano

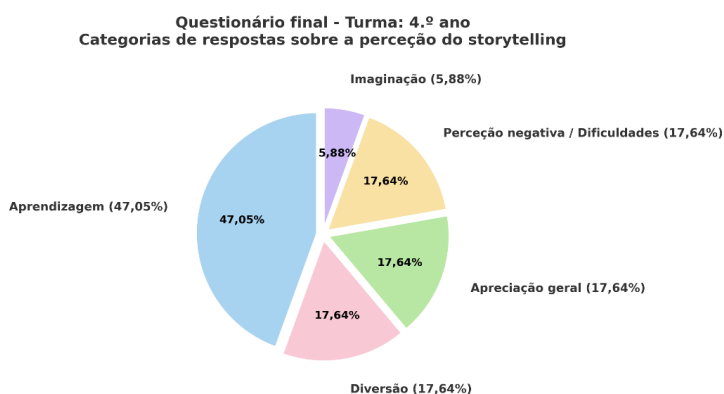


Na turma de 4.º ano, 18 alunos (94,7%) responderam a esta questão. A análise quantitativa revelou uma percepção positiva, mas menos uniforme do que na turma de 3.º ano. Apenas 4 alunos (22,22%) afirmaram “Adoro” aprender inglês através de histórias, 6 alunos (33,33%) escolheram “Gosto muito” e 5 alunos (27,77%) selecionaram “Gosto”. No entanto, 3 alunos (16,66%) indicaram “Não gosto muito”, evidenciando a existência de menor afinidade com as histórias. Relativamente às justificações, 2 alunos (11,11%) não responderam, e 1 aluno (5,88%) apresentou mais do que uma razão, sendo a sua resposta contabilizada em mais do que uma categoria. A categoria mais mencionada foi “Aprendizagem”, com 8 respostas (47,05%), evidenciando que quase metade dos alunos reconhece as histórias como uma estratégia que contribui diretamente para a aprendizagem e compreensão do inglês. Entre os comentários incluíram-se frases como “aprendemos e entendemos inglês”, “porque compreendo”, “consigo falar e tentar em inglês”,

“aprendo coisas novas”, “aprendo novas palavras em inglês”, “aprendemos”, “ensina coisas” e “ajuda aprender coisas novas”. A categoria “Diversão” foi referida por 3 alunos (17,64%), que valorizaram a vertente lúdica das histórias, associando-as a momentos divertidos. As respostas incluíram “é divertido”, “em algumas histórias fazemos brincadeiras e é divertido” e “as histórias são muito fixe”. Também com 3 respostas (17,64%), surgiu a categoria “Apreciação geral”, que expressa o gosto pessoal pela aprendizagem e pela experiência com histórias, através de frases como “eu adoro”, “adoro muito aprender inglês” e “é muito legal lermos”. Por outro lado, a categoria “Perceção negativa/Dificuldades” também contou com 3 respostas (17,64%), demonstrando que existe um grupo de alunos que encontra desafios ou limitações na compreensão das narrativas. Exemplos incluem “prefiro aprender com vocabulário”, “as histórias são muito chatas” e “é um bocado difícil aprender inglês”. Por fim, uma resposta (5,88%) foi incluída na categoria “Imaginação”, destacando o papel das histórias em estimular a imaginação e pensamento crítico através da frase “as histórias fazem imaginar coisas”. O gráfico 6 detalha as diferentes dimensões do impacto do *storytelling*, de acordo com as respostas dos alunos do 4.º ano.

Gráfico 6

Categorias da justificação do impacto do *storytelling* na aprendizagem do inglês – 3ºano



Embora o *storytelling* tenha sido uma estratégia globalmente apreciada, a sua eficácia variou entre as turmas. A receção foi unânime no 3.º ano, mas mais dividida no 4.º, onde alguns

alunos consideraram as histórias menos apelativas. Esta observação levou a uma reflexão crítica: à medida que os alunos crescem, as suas expectativas em relação às narrativas mudam. Tal facto implica que a prática do *storytelling* não pode ser estática, exigindo do professor uma constante adaptação e sofisticação das suas abordagens para continuar a cativar os alunos mais velhos.

Na última questão “Como avalias a tua experiência nas aulas da *teacher* ?” 18 alunos (94,74%) da turma de 3ºano responderam. Os resultados revelam uma perceção bastante positiva, uma vez que 14 alunos (73,68%) afirmaram “Adorei” as aulas, enquanto 5 alunos (26,31%) indicaram “Gostei muito”. Não foram registadas respostas negativas, o que demonstra um consenso positivo e um forte acolhimento relativamente à prática pedagógica por parte dos alunos. Relativamente à questão aberta, na qual os alunos podiam deixar uma mensagem ou sugestão de melhoria, todos os 19 alunos responderam, ainda que 1 resposta (5,26%) tenha sido classificada como ausência de resposta direta. As restantes foram agrupadas em quatro categorias principais. A categoria “Elogios à professora” foi a mais mencionada, surgindo em 6 respostas (31,57%). Os alunos expressaram reconhecimento e afeto através de comentários como “A professora é incrível”, “És muito gentil, boa professora e muito bonita”, “Continua a seres como és”, “Gosto muito da professora Patrícia e das suas aulas e nos divertimos e estar atentos nas aulas”, “Foi tudo perfeito!!” e “Eu adorei tudo!”. Estes elogios refletem a forte ligação emocional entre a professora e os alunos, assim como a valorização do ambiente positivo em sala de aula. A categoria “Valorização das aulas e atividades” contou com 4 respostas (21,05%), nas quais os alunos destacaram elementos específicos das aulas que mais apreciaram. Foram mencionadas frases como “Adorei muito as aulas de gestos e as histórias”, “Gostei muito das aulas porque fizemos jogos muito divertidos”, “Eu adoro as tuas aulas porque gosto muito de jogos e histórias e aprender coisas novas” e “As aulas são fixes”. As “Sugestões de melhoria” foram pouco frequentes, surgindo apenas em 2 respostas (10,52%), através das frases “Podíamos ouvir mais histórias” e “As aulas têm que ser mais fixes”. Por fim, 7 respostas (36,84%) não apresentaram qualquer sugestão de melhoria, apenas comentários neutros ou a indicação explícita de que não tinham nada a acrescentar.

Na turma de 4.º ano, 16 dos 19 alunos responderam à questão, correspondendo a 84,22%. A análise quantitativa revela uma perceção muito positiva, uma vez que a maioria dos alunos, 14 (87,50%), afirmou “Adorei” as aulas, enquanto 1 aluno (6,25%) selecionou a opção “Gosto” e outro aluno (6,25%) indicou “Não gosto muito”. Como já foi referido, na questão aberta os alunos foram

convidados a partilhar comentários ou sugestões de melhoria. A categoria “Elogios à professora” foi a mais frequente, surgindo em 7 respostas (53,84%). Os alunos expressaram uma forte ligação emocional e uma percepção muito positiva do trabalho desenvolvido pela docente em respostas como: “Eu aprendi muitas coisas com a professora, ela vai ser uma professora incrível”, “A professora fez tudo perfeito”, “Ela vai ser uma ótima professora”, “Espero que sejas uma boa professora. Gosto muito de ti!”, “É uma excelente professora”, “Eu adoro-te professora”, “Eu adoro muito” e “Eu adoro”. A categoria “Apoio motivacional” foi representada por 1 resposta (7,69%), em que o aluno escreveu “Não desistir”. Este comentário embora breve, reflete uma mensagem de incentivo e reconhecimento, revelando a percepção do esforço e dedicação da professora estagiária. As “Sugestões de melhoria” surgiram igualmente em 1 resposta (7,69%), através da frase “Devíamos fazer coisas em inglês e português”. Esta observação indica a curiosidade e interesse de um aluno em diversificar as atividades, sugerindo a integração de momentos bilingues na aula. Além disso, 6 respostas (31,57%) foram classificadas como ausência de resposta, enquanto 3 respostas (23,07%) foram consideradas comentários neutros ou sem sugestões.

A análise comparativa das percepções sobre a prática pedagógica evidencia uma tendência geral positiva, mas com diferenças significativas entre os anos. No 3.º ano, a avaliação foi maioritariamente enaltecida, com as poucas sugestões de melhoria a refletirem um desejo de intensificar os elementos lúdicos. Por sua vez, o 4.º ano, embora também satisfeito, revelou uma maior maturidade crítica, com um feedback mais diversificado.

Analisando a última questão de escolha múltipla do questionário “Como preferes aprender inglês?” No 3.º ano, 19 dos 20 alunos (94,74%) responderam. Cada aluno podia selecionar mais do que uma opção, o que permitiu identificar as estratégias que mais valorizam na aprendizagem do inglês. A opção mais escolhida “Com o Max”, foi mencionada por 16 alunos (84,21%), evidenciando que a presença da personagem tem um papel central na motivação e envolvimento dos alunos. Este resultado confirma, mais uma vez, o impacto positivo da abordagem da narrativização na aprendizagem. Em segundo lugar, “Com jogos” foi selecionada por 13 alunos (68,42%), demonstrando a importância das atividades lúdicas, o que reforça a necessidade de integrar momentos de diversão que simultaneamente favoreçam a motivação e a consolidação do vocabulário. As “histórias” também se destacaram, com 11 alunos (57,89%) a indicarem preferência por esta metodologia, o que demonstra que o *storytelling* continua a ser uma estratégia

apreciada. As opções “Com música e dança” foram mencionadas por 9 alunos (47,36%), evidenciando o interesse por abordagens que envolvem movimento e ritmo, criando experiências mais dinâmicas e interativas. Por sua vez, “Com o manual” foi selecionado por 7 alunos (36,84%), revelando que, embora os métodos tradicionais ainda tenham relevância, são menos valorizados em comparação com as estratégias mais participativas. Finalmente, “Com fichas e exercícios” foi a opção menos escolhida, indicada por 6 alunos (31,57%), sugerindo que os alunos tendem a preferir atividades práticas e criativas, em detrimento de tarefas mais formais e estruturadas.

No 4.º ano, 16 dos 19 alunos responderam à questão (84,21%). A opção mais escolhida foi “Com o Max”, assinalada por 12 alunos (75%). Em seguida, “Com jogos” foi selecionada por 7 alunos (43,75%), as “Histórias” e a opção “Com música e dança” obtiveram cada uma 5 respostas (31,25%), revelando que estas metodologias são ainda relevantes, mas não se destacam de forma tão expressiva. As opções mais tradicionais, como “Com o manual” e “Com fichas e exercícios”, foram assinaladas por 4 alunos (25%) cada. Embora estas estratégias tenham menor adesão, mostram que continuam a desempenhar um papel complementar na aprendizagem.

Em suma, em ambas as turmas, a aprendizagem com o Max, baseada na narrativização, foi valorizada em ambas as turmas, motivando os alunos. Enquanto os alunos do 3.º ano demonstraram preferência por métodos lúdicos (jogos, histórias), os do 4.º ano mostraram menor adesão a estas estratégias e maior aceitação de metodologias tradicionais (manual, fichas), indicando uma transição para abordagens mais estruturadas. Estes resultados sublinham a necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas às diferentes idades e interesses dos alunos.

3.3.COMENTÁRIOS INFORMAIS

Para além da análise sistemática dos dados recolhidos, a prática pedagógica foi marcada por momentos informais de partilha com os alunos, que forneceram perceções valiosas sobre o trabalho desenvolvido. Sempre que, por motivos de tempo, não era possível aplicar os *exit tickets*, a professora-estagiária recolhia impressões verbais, observando um feedback geralmente positivo em ambas as turmas.

Quando questionados sobre o uso da LGP, os alunos manifestavam entusiasmo em aprender novos gestos, reforçando a dimensão visual e interativa desta estratégia. Em várias ocasiões, foram os próprios alunos que, de forma espontânea, perguntavam: “Teacher, vamos aprender mais gestos hoje?” ou “O Max vai estar connosco e aprender também?”, demonstrando envolvimento e expectativa positiva.

Três episódios marcantes ilustram, de forma mais profunda, a percepção dos alunos sobre esta prática. Numa aula com o 3.º ano, no final da sessão, a professora estagiária conversou com alguns alunos com NAS sobre a sua relação com os gestos. Apesar de partilharem que, por vezes, os achavam desafiantes, expressaram vontade de continuar a aprender mais, demonstrando motivação e envolvimento. Curiosamente, eram também esses alunos que mais entusiasmo demonstravam ao realizar os gestos. Um caso particular foi o de uma aluna que declarou não gostar de aprender com gestos. Perante esta reação, a professora procurou abordá-la com empatia, explicando que é legítimo não se gostar da abordagem e que a sua participação continuava a ser bem-vinda. O sorriso da aluna, após esta conversa, demonstrou que se sentiu compreendida e respeitada, reforçando a importância de uma postura docente aberta à diferença e promotora de segurança emocional.

Por fim, destaca-se ainda um momento durante o teste escrito de inglês do 3.º ano, no qual uma aluna com NAS revelou dificuldade em lembrar-se de uma palavra associada ao tema *Weather*. Sem dizer o termo, a professora realizou discretamente o gesto correspondente, e a aluna prontamente o reconheceu e completou o exercício com sucesso, uma evidência clara do potencial da LGP na memorização e na ativação visual do vocabulário aprendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES, LIMITAÇÕES E CAMINHOS FUTUROS

O presente estudo surgiu do desejo de compreender o impacto do *storytelling*, da narrativização e da LGP enquanto práticas pedagógicas transformadoras no ensino do inglês como língua estrangeira no 1.º CEB. Com base numa abordagem que integra os gestos, a emoção e a narrativa, procurou-se dar vida à sala de aula como um espaço mais expressivo, inclusivo e de descoberta onde a aprendizagem é vivida como uma experiência significativa.

A investigação foi guiada por três questões principais:

1. Poderá o uso da LGP no ensino do Inglês contribuir para transformar a aprendizagem dos alunos mais eficaz e significativa?
2. De que forma a narrativização pode ser aplicada em sala de aula para potenciar a aprendizagem do Inglês?
3. Que práticas e recursos pedagógicos potenciam a implementação de um *storytelling* enriquecido, sustentado na narrativização e no uso da LGP?

Relativamente à primeira questão, ficou claro que a LGP, enquanto língua visual e gestual se revelou um recurso valioso na aprendizagem do vocabulário em inglês. Ao associar cada palavra a um gesto com significado real e pertencente a uma língua reconhecida, os alunos demonstraram maior facilidade na memorização e uma crescente curiosidade por compreender a lógica e a cultura por detrás de cada gesto. A aprendizagem precoce de uma língua estrangeira pode ser uma oportunidade para descobrir novas formas de sentir, compreender e exprimir o mundo, promovendo uma educação mais sensível às diferenças. Neste contexto, a integração entre o ensino do inglês e a LGP demonstrou ser simultaneamente promotora da aprendizagem e impulsionadora de uma educação mais inclusiva, empática e atenta à diversidade cultural e linguística. (Pinho, 2016 p. 24)

Quanto à segunda questão, a aplicação da narrativização permitiu transformar a estrutura das aulas em narrativas coerentes, com personagens, conflitos e resoluções. O uso contínuo do Max enquanto personagem mediadora das aulas, auxiliou a construir uma narrativa afetiva, à qual os alunos se sentiam emocionalmente ligados. Os alunos demonstram grande interesse pelas histórias e pelas personagens que delas fazem parte e, nesse sentido, a presença de uma figura como o Max, possibilitou o estabelecimento de relações, a partilha de experiências e uma aprendizagem mais envolvente. (Mendes, 2024). A presença de uma personagem despertou o interesse e criou uma ligação afetiva com os alunos, fazendo da aula um momento vivido em conjunto.

No que se refere à terceira questão, os dados recolhidos permitiram reconhecer um conjunto de estratégias multimodais utilizadas. Entre estas destacam-se o uso de uma personagem fantoche (o Max), as dramatizações, os *chants* acompanhados por gestos em LGP, os livros físicos, os *powerpoints* animados e o recurso a imagens ilustrativas (*flaschards*). As histórias não só facilitam a aquisição lexical, mas também promovem o autoconhecimento, a empatia e o desenvolvimento emocional dos alunos ao integrar temas que se relacionam com as suas experiências pessoais e ajudam-nas a enfrentar dúvidas e inseguranças. (Osório, 2012). Assim, quando aliadas à expressividade, aos gestos e a outros recursos pedagógicos as histórias contribuem para uma aprendizagem mais lúdica e memorável.

Considerando os estudos analisados e a prática educativa vivida, considera-se que o contributo desta investigação reside precisamente na forma como propõe uma abordagem didática que coloca a expressividade, a emoção e a inclusão no centro do processo educativo. Contudo, importa reconhecer algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, a duração da intervenção foi limitada, o que condiciona a possibilidade de aferir os efeitos das práticas implementadas a médio ou longo prazo. Considera-se que o tempo de estágio, embora intenso e formativo, é ainda reduzido para permitir uma análise mais aprofundada e rigorosa do impacto das estratégias adotadas, bem como uma preparação mais sólida para a prática docente.

Em segundo lugar, importa referir um desafio observado durante a implementação da LGP como recurso pedagógico: o facto de a intervenção ter decorrido ao longo de um número reduzido de aulas (12 sessões no total) e de forma não consecutiva. Esta fragmentação dificultou a consolidação dos gestos ensinados, uma vez que, ao introduzir novos gestos associados a

determinado vocabulário, as aulas seguintes já incidiam sobre temas distintos, sem oportunidade de retomar ou reforçar os gestos anteriormente trabalhados. Assim, considera-se que, para que esta abordagem possa revelar todo o seu potencial, será fundamental garantir uma aplicação mais regular e sustentada ao longo do tempo.

Em terceiro lugar e último lugar, uma das limitações sentidas durante a elaboração desta investigação prende-se com o limite de páginas imposto institucionalmente. Dado o carácter abrangente e interligado dos três eixos temáticos em análise (*storytelling*, narrativização e LGP), este limite constituiu um desafio significativo, obrigando a uma seleção criteriosa dos conteúdos e exemplos apresentados. Apesar de se ter procurado manter o equilíbrio entre profundidade teórica e descrição prática, considera-se que este constrangimento impediu o desenvolvimento mais extensivo de algumas reflexões e análises, que poderiam ter enriquecido ainda mais o estudo. Por esta razão, entende-se que, em investigações futuras, a ampliação do espaço disponível para exposição e discussão dos resultados seria fundamental para permitir uma exploração mais detalhada e completa de cada dimensão pedagógica abordada.

Para terminar, como propostas futuras, seria pertinente desenvolver um estudo longitudinal que acompanhasse o impacto destas práticas ao longo de um ano letivo completo, assim como alargar a investigação a contextos educativos com maior diversidade cultural e linguística. Seria igualmente interessante explorar a formação docente neste domínio, percebendo de que forma os professores podem ser apoiados na integração da LGP e da narrativização como recursos pedagógicos regulares nas suas práticas.

Conclui-se, assim, com a certeza de que ensinar inglês através do corpo, da narrativa e do gesto é, mais do que uma estratégia didática, é uma forma de tocar corações e transformar aprendizagens em vivências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. J. F. de. (2007). *A criança surda e o desenvolvimento da literacia* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Assis, E. P. de, Lima, A. P. de, & Galvão, A. S. M. (2020). Storytelling nas aulas de inglês para crianças: Sugestões para professores. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*, 12(2), 211–232.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Cambridge Dictionary. (2023, 22 de novembro). Storytelling. In *Cambridge English Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Correia, I. C. (2020). Línguas e linguagens: Língua Gestual Portuguesa e Português. Obtido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/341568881_Linguas_e_Linguagens_Lingua_Gestual_Portuguesa_e_Portugues
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Decreto-Lei n.º 16/2018. (2018, 7 de março). *Diário da República, I Série, N.º 47*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/16-2018-114825662>

Elliott, J. (2009). *Building educational theory through action research*. SAGE Publications.

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/>

Ellis, G., & Mourão, S. (2021). Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional*, 136, 22–25.

Estremina, M. C. de O. C. e S. (2020). *Animar a educação: Contributo do audiovisual e storytelling interativo no ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.

Farhang, Q., Hashemi, S. S. A., & Ghorianfar, S. M. (2023). Lesson plan and its importance in teaching process. *International Journal of Current Science Research and Review*, 6(8), 357–363.

Ferreira, S. L. M. B., & Lacerda, F. K. D. de. (2017). A importância do diário de bordo na formação docente: Uma experiência no projeto PIBID de Nova Friburgo, RJ. *VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES*. Rio de Janeiro: 11 a 13 de setembro de 2017.

Hohman, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa. [Editora não especificada].

James, A., & Christensen, P. (2000). *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas*. Porto Editora.

Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.

Marinho, R. C. (2022). *“Peter Pan Project”: A narrativisation model proposal* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum do IPP. <https://recipp.ipp.pt/entities/publication/e6a8a3d3-5b1c-4ee7-81f0-0267e6a2c940>

Mendes, M. M. B. e. (2024). *Roleplaying e narrativização na interação oral e no ensino de inglês no 1º ciclo* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum do IPP.

Ornelas, S. de G., & Correia, I. (2023). A gramática em Língua Gestual Portuguesa: Aprendizagem de categorias morfológicas de português como língua segunda por alunos surdos. In *Percursos convergentes e divergentes na educação*. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Osório, P. A. de C. (2012). *Das histórias ao teatro: Um caminho para a motivação e participação nas aulas de língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico de turmas multiculturais* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da U.Porto.

Pinho, C. (2016). *Knock, knock! Is it English or Portuguese Sign Language?* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum do IPP.

Quadros, R. M. de, Pizzio, A. L., & Rezende, P. L. F. (2009). *Língua Brasileira de Sinais I*. Universidade Federal de Santa Catarina. https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisl/assets/459/Texto_base.pdf

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157–163.

Rodrigues, M. B. (2020). *A narrativização da aula: A inclusão das categorias da narrativa na conceção da aula de inglês no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum do IPP.

Schneden, A. M. (2006). *Sign to learn: Sign language as a teaching tool in hearing classrooms* [Graduate research paper, University of Northern Iowa]. UNI ScholarWorks.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Silva, J. S. de S. e. (2012). *Terminologia específica em Língua Gestual Portuguesa: Perceção da adequação em categorias gestuais* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum do IPP.

Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. ACER Press.

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

ANEXOS

ANEXO I – PORTEFÓLIO DIGITAL

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

Prática de Ensino
Supervisionada

✦
Portefólio
Digital ✦

Professora: Patrícia Alexandra Sousa Silva

Orientadora: Lara Amaral

Supervisor: Prof. Doutor Mário Cruz

1. INTRODUÇÃO

Este portefólio digital foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, com o objetivo de proporcionar uma visão abrangente do meu percurso durante o estágio. Este portefólio apresenta o trabalho desenvolvido ao longo deste período, destacando as planificações de aula, os recursos didáticos utilizados e as reflexões críticas realizadas ao longo da experiência.

PLANOS DE AULA E DIÁRIO DE BORDO

1. DIÁRIOS DE BORDO

1.1. DIÁRIO DE BORDO – HALLOWEEN

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
3ºAT	21	30/10	1	1

TEMA: Halloween

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- Foi a primeira aula lecionada, e a professora estagiária sentiu-se bastante nervosa. Apesar disso, a turma estava calma e receptiva no início da aula.
- A professora estagiária iniciou a aula, escrevendo a *lesson* no quadro enquanto pediu à sua colega Inês para colocar a música «New Start» como rotina de abertura da aula. Cumprimentou os alunos de forma simpática e positiva
- Após a rotina inicial, introduziu o tema "Halloween". Explicou o gesto em LGP e iniciou a primeira atividade com a música "Halloween ABC". Distribuiu-se uma ficha com a letra da música em que algumas palavras estavam em falta para os alunos completarem enquanto acompanhavam a música. (Figura 1)
- Em seguida, a professora estagiária apresenta um PowerPoint com imagens do vocabulário escolhido relacionado ao Halloween, associando os gestos em LGP. A turma mostrou-se muito participativa e interessada, repetindo palavras e gestos com entusiasmo. Para dinamizar ainda mais a aula, introduziu o fantoche Max, que a turma adora, o que ajudou a tornar a atividade mais divertida. (Figuras 2)
- A segunda atividade da aula consistiu num jogo de memória em PowerPoint, utilizando as mesmas imagens escolhidas na atividade anterior no qual os alunos tinham de identificar qual imagem estava em falta. A explicação foi clara, e os alunos participaram ativamente, demonstrando boa retenção do vocabulário.
- A última atividade realizada em aula foi um vídeo interativo de storytelling interpretado e narrado pela professora estagiária. Recorreu a diferentes entoações de voz e envolveu a turma com perguntas relacionadas à história e aos gestos aprendidos. Embora a turma estivesse atenta e entusiasmada, a necessidade de pedir à sua colega Inês para pausar o vídeo constantemente dificultou um pouco a fluidez desta atividade da aula.
- Para terminar a aula, finalizou com uma atividade em que os alunos iam ao quadro representar os gestos aprendidos para a turma adivinhar. Como *closing routine*, sorteou-se uma raspadinha de Halloween aleatoriamente para um aluno, o que agradou muito ao grupo.

ASPETOS A MELHORAR:

- *Classroom management* – encontrar outras formas de regular o comportamento da turma (ser mais assertiva, talvez).
- Fazer um balanço melhor entre o inglês e o português. Tentei equilibrar as duas línguas, mas acredito que posso melhorar a transição entre elas e usar mais consistentemente o Inglês.
- Vídeos interativos de *storytelling*, embora sejam uma abordagem dinâmica e divertida em aula, pode-se perder alguma fluidez da história quando é necessário pausar o vídeo para que a turma responda às perguntas e analise as imagens. Talvez a atividade que correu menos bem e a mais caótica devido à necessidade de pausar o vídeo várias vezes e voltar atrás.

REFLEXÃO FINAL: Apesar do nervosismo, a professora estagiária considera que a aula foi bem executada para uma primeira experiência. A turma aderiu de forma muito positiva às atividades, especialmente aos jogos e ao uso do Max, e demonstrou boa retenção do vocabulário. A professora estagiária sentiu-se bastante satisfeita por os alunos terem recebido de forma tão positiva a primeira abordagem aos gestos. Algumas sugestões de melhorias para prática pedagógica foram identificadas. A motivação para a preparação e lecionação das aulas futuras aumentou significativamente.

Figura 1- Professora estagiária a ensinar gestos de vocabulário em LGP alusivos ao tema do Halloween



Figura 2- Visualização do vídeo da música «Halloween ABC»



1.2. DIÁRIO DE BORDO – COUNTRIES AND ORIGINS

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
3ºAT	21	11/11	2	2

TEMA: Countries and Origins

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- Na segunda aula com a turma a ansiedade já não era tão presente, pois a professora estagiária sentia-se mais confiante.
- A turma estava relativamente calma e receptiva a aprender. A professora estagiária começou pela *opening routine* e escreveu a *lesson* e cumprimentou os alunos com o Max, como usual.
- A primeira atividade consistiu numa dinâmica com o Max, para introduzir o tema dos «Countries». A professora estagiária colocou um vídeo musical, durante o qual a turma mostrou-se maioritariamente atenta. A música foi ouvida uma segunda vez, e durante este momento o Max interagiu com a turma, criando um ambiente animado e descontraído. (Figuras 5)
- Em seguida, iniciou um diálogo entre o Max e a turma, com os alunos e os mesmos responderam com entusiasmo às perguntas.
- A professora estagiária tinha planeado um exercício do manual para consolidar o tema, mas optou por não o realizar, receando não ter tempo para as outras atividades. Posteriormente, percebeu que sobram alguns minutos no final da aula e que teria sido possível executar o exercício, o que poderia ter contribuído para uma melhor consolidação do tema.
- A segunda atividade foi a apresentação de um PowerPoint com as bandeiras dos países e as respetivas nacionalidades, novamente envolvendo o Max. A turma mostrou-se mais agitada durante esta atividade, o que dificultou a comunicação e o controlo da turma, comprometendo a consolidação do tema. Durante esta atividade, a professora estagiária elevou a voz várias vezes para regular o comportamento da turma, mas nem sempre conseguiu captar a atenção necessária.
- A última atividade foi um jogo interativo realizado com a consola +Power, relacionado com o tema da aula. A turma mostrou-se muito entusiasmada com o recurso tecnológico, compreendendo rapidamente o seu funcionamento. Contudo, alguns alunos demonstraram dificuldades em acertar nas respostas, o que pode ter sido reflexo de uma consolidação insuficiente do tema ou de questões relacionadas com a configuração do jogo. Para garantir que todos os alunos participassem, a professora decidiu repetir o jogo, o que agradou à turma. (Figuras 6 e 7)
- A aula terminou com a *closing routine* com a atribuição de uma raspadinha a um aluno, sorteado aleatoriamente.

ASPETOS A MELHORAR:

- *Classroom management* – Apesar da professora estagiária ter elevado a voz para manter a sua assertividade não foi o suficiente. Para melhorar é necessário encontrar estratégias mais

eficazes para captar e manter a atenção da turma, especialmente durante atividades em que os alunos tendem a ficar mais agitados.

- Equilíbrio entre atividades- Fazer um planejamento mais ajustado ao tempo disponível, garantindo que atividades relevantes, como exercícios de manual, não sejam excluídas.

REFLEXÃO FINAL: Apesar dos desafios enfrentados, a professora estagiária considerou a aula uma experiência positiva e enriquecedora. A turma aderiu bem às atividades, especialmente às dinâmicas com o Max e ao jogo interativo +Power, demonstrando interesse e entusiasmo. Foi identificada a necessidade de equilibrar as atividades que são prioritárias e as que devem ser realizadas ou omitidas.

Figura 5- Professora estagiária a interagir com o fantoche Max e a turma



Figuras 6– Professora estagiária a explicar à turma como se utiliza a consola +Power



Figuras 7– Alunos a manusearem a consola +Power ao jogar o jogo dos «Countries & Nationalities»



1.3. DIÁRIO DE BORDO – ORDINAL NUMBERS

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
4ºAP	22	12/11	3	1

TEMA: Ordinal numbers

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- Foi a primeira aula com a turma e sentia-me bastante ansiosa, pois não sabia como iriam reagir. No entanto, para meu espanto, a turma estava calma e receptiva à aprendizagem, diferentemente do comportamento habitual com a professora Lara.
- Iniciei a aula colocando a música de fundo "Start de Magic" enquanto os alunos copiavam a *lesson*. Nesse momento, cumprimentei as crianças no lugar juntamente com o Max, o que gerou um ambiente acolhedor.
- No primeiro momento da aula, utilizei um diálogo interativo entre mim, o Max e a turma, completamente em língua inglesa. A turma compreendeu as minhas indicações e perguntas, conseguindo identificar o tema da aula. A professora Lara demonstrou aprovação com o decorrer deste momento.
- O segundo momento foi o momento de *storytelling*, que inicialmente temi não ser bem recebido. No entanto, revelou-se o ponto alto da aula. Conteí a história em inglês, recorrendo ao português apenas para explicar as regras. A história apresentava os "Ordinal Numbers" de forma interativa, introduzindo os amigos do Max. Apesar de um pequeno erro em que troquei dois animais, corriji a situação de forma calma e segui com a história, mantendo a atenção da turma.
- No momento do *chant*, fiquei surpreendida ao perceber que os alunos queriam acompanhar-me na canção. Isso foi extremamente gratificante e ajudou a reduzir o meu nervosismo. Após este momento, expliquei as regras dos "Ordinal Numbers", que foram bem compreendidas pela turma, permitindo avançar para as próximas atividades.
- Solicitei à turma que abrisse o manual na página indicada para realizar um exercício de *listening*. Durante esta atividade, escrevi no quadro os "Ordinal Numbers" para a última tarefa.

ASPETOS A MELHORAR:

- Classroom management: Identificar formas mais eficazes de regular o comportamento da turma, mantendo um tom mais assertivo quando necessário.

REFLEXÃO FINAL: Apesar do nervosismo inicial, considero que a aula foi bem executada para uma primeira experiência. A turma aderiu de forma muito positiva às atividades, mostrando entusiasmo no jogo do Max e uma boa retenção do vocabulário.

1.4. DIÁRIO DE BORDO- WEATHER

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
3ºAT	22	18/11	4	3

TEMA: Weather

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- Devido à transição entre aulas, a aula iniciou-se um pouco mais tarde que o habitual, o que me deixou receosa de não conseguir concretizar as atividades planeadas. Ainda assim, procurei seguir o plano de aula conforme o planeado.
- Como habitual, iniciei a aula abrindo a *lesson* e cumprimentando os alunos com a mascote Max, enquanto eles transcreviam a *lesson* para os cadernos. Durante este momento, organizei os flashcards para a atividade seguinte.
- A turma mostrou-se calma e disposta para a aprendizagem, evidenciando maior à vontade comigo e aumentando a minha confiança ao longo das aulas.
- Elaborei um pequeno diálogo com a turma para introduzir o tema "Weather" com o Max. A turma demonstrou bastante interesse e respondeu atentamente a todas as perguntas, mostrando envolvimento.
- No momento seguinte, apresentei um vídeo sobre o tema "Weather". Os alunos assistiram atentamente e em silêncio, repetindo algumas palavras ouvidas espontaneamente durante o vídeo.
- O Max interagiu novamente com a turma, questionando-os sobre os estados do tempo observados no vídeo. As respostas conduziram à próxima atividade, que consistia em aprender os gestos relacionados com o "Weather" e os respetivos nomes.
- Durante esta atividade, a turma mostrou-se empenhada e atenta, repetindo o vocabulário com facilidade. Ao introduzir os gestos em LGP os alunos demonstraram interesse e tentaram imitar os gestos, apesar de alguns apresentarem maior dificuldade.
- Solicitei que alguns alunos viessem ao quadro para realizarem um gesto escolhido por mim, enquanto a restante turma tentava adivinhar o estado do tempo representado. Identifiquei algumas dificuldades neste exercício, mas a atividade decorreu com entusiasmo.
- O Max e eu concluímos que a turma estava preparada para a atividade principal: o *storytelling* do Max com flashcards. Com o apoio da minha ficha-guia, comecei com um chant para introduzir a história e organizei os flashcards na seguinte ordem: "days of the week", "weather" e "feelings".
- Durante o *storytelling*, coleí cada flashcard no quadro ao contar a história, acompanhando com os gestos correspondentes do "weather". Conteí a história três vezes: A primeira em língua inglesa, colando os *flashcards* com os gestos correspondentes. A segunda em inglês, repetindo os gestos e traduzindo para português, incentivando os alunos a completarem a frase "What's the weather like today?". Poucos participaram, mas evidenciaram compreensão. A terceira vez foi mais interativa: retirava os *flashcards* do "weather" enquanto os alunos completavam os estados de tempo em falta. A turma mostrou-se bastante atenta, e a professora registou esta atividade. (Figura 12)
- Finalizei a aula com a closing routine, realizando a raspadinha com um aluno de forma aleatória, como usual.
- No final, conversei com alguns alunos sobre a aula e recebi feedback sobre o uso do LGP nas aulas de inglês.

ASPETOS A MELHORAR:

- *Classroom management*: Continuar a melhorar a regulação do comportamento da turma, promovendo maior envolvimento geral.

- Incentivar mais participação dos alunos durante momentos como o *storytelling*, reforçando a confiança deles em completar frases ou interagir.
- **REFLEXÃO FINAL:** Apesar do atraso inicial, a aula foi bem-sucedida e seguiu conforme o planejado. A turma mostrou-se receptiva e interessada, especialmente nas atividades interativas com o Max e o *storytelling*. Senti-me orgulhosa da minha prestação na atividade de *storytelling* por ter sido a primeira vez a executar algo do gênero e ter sido bastante apreciado pelos alunos.

Figura 12– Atividade de Storytelling sobre o tema «Weather»



1.5. DIÁRIO DE BORDO – PLACES AT SCHOOL

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
4ºAP	22	19/11	5	2

TEMA: Places at School

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- Recebi a informação à última hora que o meu orientador de estágio iria supervisionar a aula, o que aumentou a ansiedade, mas a aula correu aprazivelmente bem.
- Solicitei à turma que copiasse a lição enquanto colocava a música "Greetings". Apesar de ter colocado a versão do 3.º ano, não houve problema. Fui aos lugares dos alunos com o Max e cumprimentei-os.
- Aguardei que todos copiassem a lição e, em seguida, iniciei o diálogo de introdução com o Max. Relacionei todas as atividades da aula numa narrativa com o Max, conectando ao tema "Places at School". O diálogo com o Max foi bem recebido e a turma compreendeu as instruções sem necessidade de tradução. Na história, o Max sentia-se confuso por "ter caído" e as atividades foram apresentadas como formas de o ajudar.
- Coloquei a música «Places at school», dizendo que o Max precisava de estímulos auditivos para se lembrar de onde estava. A turma ouviu atentamente e, no final, já cantava algumas partes, compreendendo o tema da aula. (Figura 13)
- De seguida, disse que a Max precisava de estímulos visuais e introduzi o vocabulário e gestos em LGP. Apresentei os lugares principais e acrescentei outros não presentes no manual escolar, escrevendo os nomes no quadro e pedindo à turma para copiá-los. Introduzi gestos correspondentes a cada lugar, explicando o significado de cada um. A turma mostrou interesse e tentou reproduzir os gestos, mesmo com algumas dificuldades. (Figura 14)
- Na atividade seguinte, disse que o Max precisava de estímulos de memória, então apresentei o *Memory Game*. A turma repetiu os nomes dos lugares e os gestos correspondentes com facilidade. Durante o jogo, escondi estrategicamente o Max na minha bolsa sem que os alunos notassem. No final do jogo de memória, anunciei que o Max tinha desaparecido, criando um alvoroço na turma.
- Como atividade final de aula, o jogo interativo – «Max is lost at school.» O jogo interativo consistia em encontrar o Max perdido na escola, durante o qual introduzi as formas afirmativa e negativa. A turma participou ativamente e compreendeu o conteúdo. O jogo culminou com a descoberta do Max na sala de aula, o que gerou entusiasmo entre os alunos.
- Para encerrar, questionei a turma sobre o que acharam de aprender inglês com LGP. Obtive respostas muito interessantes que levaram a uma discussão sobre a surdez e a comunidade surda. Apesar de não ter sido predeterminado, a turma mostrou curiosidade e fez várias perguntas, permitindo desmistificar mitos e sensibilizar os alunos.

ASPETOS A MELHORAR:

- *Classroom management*: Desenvolver estratégias para manter a atenção da turma em momentos mais calmos ou reflexivos.

REFLEXÃO FINAL: A aula foi bem recebida pelos alunos e cumpriu os objetivos pedagógicos. A integração do LGP foi positiva e despertou curiosidade e empatia nos alunos. Apesar do nervosismo inicial, senti que a supervisão do orientador contribuiu para uma aula bem estruturada e motivadora.

Figura 13 – Alunos a ouvir a música «Places at school»



Figura 14 – Gestos em LGP «School Places»



1.6. DIÁRIO DE BORDO – WEATHER (CONTINUAÇÃO)

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
4ºAT	21	25/11	6	4

TEMA: Weather

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- A aula começou com algum atraso, mas os alunos receberam-me calorosamente, mostrando-se receptivos e simpáticos.
- Após inserir a pen drive no computador, notei que não era reconhecida, o que me impossibilitou de aceder aos recursos necessários para a aula. Expliquei a situação à professora, que tentou resolver o problema enquanto comecei a aula de forma adaptada.
- Escrevi a lição no quadro e pedi aos alunos que copiassem. Enquanto isso, a professora colocou uma música de *background* para cumprimentar os alunos, mantendo um ambiente descontraído.
- Utilizei o Max como intermediário para corrigir os exercícios de trabalho de casa sobre o tema «Autumn». Os alunos participaram ativamente, e escrevi as respostas corretas no quadro para consolidar o conteúdo.
- Revisei os gestos aprendidos sobre o tema «Weather» na aula anterior, e a maioria dos alunos recordava-se bem, mostrando entusiasmo na interação.
- Assim que o problema da pen drive foi resolvido, utilizei os recursos digitais. Anunciei um jogo na consola *+Power* relacionado ao «Weather», explicando novamente as instruções. A atividade correu melhor desta vez, graças às orientações mais detalhadas. (Figura 15)
- Após o jogo, apresentei o diálogo entre Max e Maxine. Embora alguns alunos tenham rejeitado a Maxine por acharem que não corresponde à personagem, consegui manter a dinâmica da aula. O diálogo abordou os temas «Weather», «Greetings» e «Feelings», com perguntas para reforçar a compreensão.
- Introduzi slides explicativos sobre gramática, que foram bem recebidos pela turma, embora não tenha certeza se todos entenderam completamente. Por falta de tempo, não foi possível realizar a atividade final em pares. Em vez disso, dois alunos vieram ao quadro para interpretar o diálogo. Um dos alunos teve mais dificuldades, o que tornou a atividade mais demorada. (Figura 16)
- A aula encerrou com uma raspadinha e *sticker*, uma forma de premiar os alunos e encerrar de forma positiva, apesar de eu ter ficado desapontada com a sensação de uma aula incompleta.

ASPETOS A MELHORAR:

- Recursos tecnológicos: Rever a escolha de recursos digitais, como vídeos e apresentações, para evitar situações desconfortáveis e aumentar o impacto pedagógico.
- *Time management*: Trabalhar na otimização do tempo da aula para assegurar que todas as atividades planeadas sejam realizadas.
- Adaptação: Preparar estratégias alternativas para lidar com imprevistos técnicos sem comprometer a execução do plano de aula.

REFLEXÃO FINAL: Apesar dos contratempos técnicos e da minha frustração com algumas reações dos alunos, considero que a aula teve momentos positivos, como a participação ativa da turma nas atividades e a revisão dos temas aprendidos. A experiência, embora desafiante, reforçou a minha motivação para continuar a desenvolver estratégias mais eficazes e envolventes a repensar algumas escolhas de atividades.

Figura 15- Alunos a jogarem o jogo «The Weather gestures game»



Figura 16- Professora estagiária a explicar gramática com o Max



1.7. DIÁRIO DE BORDO – ROUTINES

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
4ºAT	22	26/11	7	3

TEMA: Routines

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- A aula foi supervisionada pelo Prof. Dr. Mário, o que me deixou nervosa desde o início. Coloquei a música de background enquanto cumprimentava os alunos com o Max, mas o nervosismo manteve-se evidente.
- Aguardei que terminassem de escrever a *lesson* no quadro e introduzi o Max, que iniciou uma interação ao pedir que os alunos partilhassem as suas rotinas antes da escola. A atividade correu bem, criando um vínculo positivo com os alunos.
- O Max quis mostrar a sua rotina diária, mas antes introduzi gestos em LGP. Apesar de o projetor não funcionar, utilizei o manual para ensinar os gestos, o que a turma executou sem dificuldades.
- Apresentei *flashcards* com fotos da rotina do Max, explorando as imagens com perguntas à turma, como «What colour is this?» ou «What is he doing?». Os alunos demonstraram interesse nas imagens e participaram ativamente, repetindo o vocabulário. (Figura 17)
- À medida que associava gestos às fotos, a turma tornou-se muito inquieta e faladora, interrompendo frequentemente a atividade. Tive de chamar a atenção várias vezes, o que comprometeu o tempo e o fluxo da aula. Senti-me frustrada por não conseguir controlar o comportamento e manter a atividade num ritmo adequado.
- Após o *drill* de linguagem e gestos, o Max escolheu alunos para vir ao quadro, o que foi bem recebido. No entanto, não houve tempo para desenvolver a atividade dos ordinal numbers e routines, algo que o Prof. Mário considerou essencial, recomendando ajustes futuros para evitar cortes.
- Distribuí uma ficha sobre ordinal numbers e routines para ser feita como *homework* e expliquei-a brevemente. Entreguei também os «Exit tickets» para recolher o feedback da turma, mas percebi que entreguei os errados, o que me deixou desiludida.
- Ao final, distribuí raspadinhas e *stickers* como forma de encerrar positivamente. Porém, um aluno manifestou descontentamento, dizendo que não gostava das minhas aulas nem de mim, o que me deixou pensativa acerca da minha atitude e das atividades em aula.

ASPETOS A MELHORAR:

- *Classroom management*: Trabalhar em estratégias mais eficazes para gerir a inquietação e falatório da turma, garantindo que o tempo da aula não seja comprometido. Mesmo sendo mais severa, por mais que custe por vezes não é eficaz e outras adaptações precisam de ser executadas.
- Planeamento e flexibilidade: Ajustar o plano de aula para priorizar atividades essenciais, como os *ordinal numbers*, mesmo em situações de tempo reduzido.
- Confiança e postura: Adotar uma postura mais segura e confiante para evitar que os nervos prejudiquem o desempenho durante a aula.
- Entrega de materiais: Rever previamente os materiais a distribuir, para evitar erros como a entrega dos «Exit tickets» incorretos.
- Relação com os alunos: Trabalhar para fortalecer o vínculo com os alunos, abordando eventuais críticas com resiliência e profissionalismo.

REFLEXÃO FINAL: A supervisão do Prof. Dr. Mário aumentou a pressão e o meu nervosismo, o que pode ter contribuído para as dificuldades enfrentadas durante a aula. Apesar disso, identifiquei momentos positivos, como o interesse demonstrado pelos alunos nas fotos do Max e o envolvimento na aprendizagem dos gestos. A gestão de comportamentos e a priorização de tarefas serão os

principais focos de melhoria para as próximas aulas. O comentário negativo de um aluno foi desmotivador, mas servirá como motivação para refletir e evoluir enquanto docente.

Figura 17- Professora estagiária apresentando «Max's routine»



1.8. DIÁRIO DE BORDO – CHRISTIMAS (3º ANO)

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
3ºAT	21	09/12	8	5
<p>TEMA: Christmas</p> <p>OBSERVAÇÃO DA AULA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A aula iniciou-se ligeiramente depois da hora marcada. Alguns alunos acolheram-me calorosamente, o que foi muito positivo. No início, tive um contratempo com a pen drive, que não foi reconhecida pelo computador. Contudo, como já tinha enfrentado este problema antes, mantive a calma e reiniciei o computador enquanto adiantava a escrita da <i>lesson</i> no quadro. ○ Para a última atividade da aula, levei uma pequena árvore de Natal, que despertou grande curiosidade nos alunos desde o início. Após resolver o problema da pen drive, consegui iniciar a <i>opening routine</i> com a música «New Start», cumprimentando os alunos com o Max. ○ Iniciei a tão aguardada aula de Natal com um pequeno diálogo sobre o tema. A turma respondeu com entusiasmo, demonstrando interesse no assunto. Distribuí o Christmas <i>chant</i> do Max, que preparei previamente, para que os alunos colassem nos cadernos e acompanhassem. Projetei a imagem do <i>chant</i>, li-o e associei <i>flashcards</i> ao vocabulário de Natal. Perguntei as correspondências em português para facilitar a aprendizagem. ○ Um aluno perguntou se «iriam aprender gestos», o que me deixou satisfeita ao perceber o entusiasmo pela LGP. A turma acompanhou o <i>chant</i> e os gestos, embora alguns alunos não participassem ativamente. Ainda assim, repetimos o <i>chant</i> juntos, e a turma acompanhou calmamente, o que foi satisfatório. Perguntei se queriam repetir ou avançar, e a maioria preferiu avançar. (Figura 18) Respeitei a decisão e introduzi a próxima atividade: <i>Storytelling</i>. ○ Relatei a história do pinheiro de Natal, utilizando um livro físico e uma apresentação em PowerPoint projetada. A música de fundo «Silent Night» criou um ambiente acolhedor. Li cada frase calmamente, traduzindo para português para assegurar a compreensão. A turma mostrou-se atenta e envolvida. No final da história, fiz perguntas para avaliar a compreensão e a receção da mensagem. A turma gostou muito da história, o que foi gratificante. ○ Introduzi a última atividade: a decoração da árvore de Natal do Max. Distribuí pequenas bolas de Natal para que cada aluno decorasse à sua maneira. Simultaneamente, entreguei os <i>exits tickets</i> para recolher feedback sobre a aula. (Figura 19) A aula terminou com os alunos a decorar a árvore, encerrando com um momento de alegria e partilha. <p>ASPETOS A MELHORAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação ativa: Incentivar a participação de todos os alunos, especialmente durante os momentos de gestos e o <i>chant</i>, garantindo maior envolvimento coletivo. ○ <i>Time management</i>: Planejar de forma a assegurar que todas as atividades sejam realizadas sem pressas ou omissões. <p>REFLEXÃO FINAL: Apesar dos contratempos iniciais, senti-me preparada para lidar com os desafios e manter o foco na aula. A receção positiva das atividades, como o <i>Christmas chant</i> e a decoração da árvore, refletiu o envolvimento e entusiasmo da turma. A história do pinheiro de Natal criou um momento significativo, destacando o valor de incorporar elementos emocionais e culturais. Saí satisfeita com o meu desempenho e motivada para continuar a melhorar, especialmente na gestão de imprevistos e no envolvimento dos alunos.</p>				

Figura 18- Professora estagiária a ensinar os gestos em LGP com o *chant* sobre o Christmas



Figura 19- Árvore de Natal decorada pelos alunos



1.9. DIÁRIO DE BORDO – CHRISTMAS (4º ANO)

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
3ºAT	21	09/12	8	5

TEMA: Christmas

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- A aula iniciou-se ligeiramente depois da hora marcada. Alguns alunos acolheram-me calorosamente, o que foi muito positivo. No início, tive um contratempo com a pen drive, que não foi reconhecida pelo computador. Contudo, como já tinha enfrentado este problema antes, mantive a calma e reiniciei o computador enquanto adiantava a escrita da *lesson* no quadro.
- Para a última atividade da aula, levei uma pequena árvore de Natal, que despertou grande curiosidade nos alunos desde o início. Após resolver o problema da pen drive, consegui iniciar a *opening routine* com a música «New Start», cumprimentando os alunos com o Max.
- Iniciei a tão aguardada aula de Natal com um pequeno diálogo sobre o tema. A turma respondeu com entusiasmo, demonstrando interesse no assunto. Distribuí o Christmas *chant* do Max, que preparei previamente, para que os alunos colassem nos cadernos e acompanhassem. Projetei a imagem do *chant*, li-o e associei *flashcards* ao vocabulário de Natal. Perguntei as correspondências em português para facilitar a aprendizagem.
- Um aluno perguntou se «iriam aprender gestos», o que me deixou satisfeita ao perceber o entusiasmo pela LGP. A turma acompanhou o *chant* e os gestos, embora alguns alunos não participassem ativamente. Ainda assim, repetimos o *chant* juntos, e a turma acompanhou calmamente, o que foi satisfatório. Perguntei se queriam repetir ou avançar, e a maioria preferiu avançar. (Figura 18) Respeitei a decisão e introduzi a próxima atividade: *Storytelling*.
- Relatei a história do pinheiro de Natal, utilizando um livro físico e uma apresentação em PowerPoint projetada. A música de fundo «Silent Night» criou um ambiente acolhedor. Li cada frase calmamente, traduzindo para português para assegurar a compreensão. A turma mostrou-se atenta e envolvida. No final da história, fiz perguntas para avaliar a compreensão e a receção da mensagem. A turma gostou muito da história, o que foi gratificante.
- Introduzi a última atividade: a decoração da árvore de Natal do Max. Distribuí pequenas bolas de Natal para que cada aluno decorasse à sua maneira. Simultaneamente, entreguei os *exits tickets* para recolher feedback sobre a aula. (Figura 19) A aula terminou com os alunos a decorar a árvore, encerrando com um momento de alegria e partilha.

ASPETOS A MELHORAR:

- Participação ativa: Incentivar a participação de todos os alunos, especialmente durante os momentos de gestos e o *chant*, garantindo maior envolvimento coletivo.
- *Time management*: Planejar de forma a assegurar que todas as atividades sejam realizadas sem pressas ou omissões.

REFLEXÃO FINAL: Apesar dos contratempos iniciais, senti-me preparada para lidar com os desafios e manter o foco na aula. A receção positiva das atividades, como o *Christmas chant* e a decoração da árvore, refletiu o envolvimento e entusiasmo da turma. A história do pinheiro de Natal criou um momento significativo, destacando o valor de incorporar elementos emocionais e culturais. Saí satisfeita com o meu desempenho e motivada para continuar a melhorar, especialmente na gestão de imprevistos e no envolvimento dos alunos.

Figura 20 – Professora estagiária a interagir com o Max e a ensinar gestos em LGP dos «School Objects»



Figura 21– Momento de storytelling «Eraser»



1.10. DIÁRIO DE BORDO – BODY PARTS

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
4ºAP	22	07/01	11	5

TEMA: Body Parts

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- A aula começou um pouco depois da hora devido à professora titular ainda estar dentro da sala no computador e à aula da colega anterior se ter prolongado. Enquanto esperava, escrevi a lição no quadro para a turma copiar.
- Assim que a professora titular saiu e as minhas colegas chegaram à sala, iniciei a aula. Coloquei a música de fundo *'Start the Magic'* e cumprimentei a turma com o Max, que desta vez tinha um penso na mão para introduzir a dinâmica planeada.
- A turma reparou de imediato na diferença no Max, o que aumentou a sua curiosidade. Após os cumprimentos, perguntei à turma como se sentiam e como tinham sido as férias, introduzindo então o tema da aula: The Body Parts. Usei o Max para apontar para várias partes do corpo e nomeá-las, começando com *hand*.
- Distribuí fichas com a silhueta do Max para os alunos ajudarem a completar as partes do corpo. No quadro, coleí uma silhueta maior do Max, escrevendo os nomes das partes do corpo à medida que os alunos ajudavam. Durante este processo, também ensinei os gestos correspondentes, explicando a lógica por trás de cada um. (Figura 22)
- Para tornar a aula mais interativa e pessoal, contei à turma que o Max se tinha magoado na estrela pontiaguda de uma árvore de Natal, necessitando de um penso. Pedi então aos alunos que partilhassem situações em que também se tinham magoado e precisaram de um penso. Alguns alunos participaram, e foi um momento bonito de partilha e empatia.
- Como parte da atividade, coloquei um penso na mão de cada aluno, tal como no Max. Isso despertou curiosidade, pois a turma ficou intrigada por não estar a colocar o penso exatamente nos locais onde se tinham magoado.
- No final, expliquei os conceitos de Igualdade e Equidade, relacionando-os com a atividade: igualdade foi dar o mesmo penso a todos (como o Max), enquanto equidade seria adaptar o penso às necessidades individuais de cada um. Esta explicação foi bem recebida pela turma.
- Terminei a aula com algumas perguntas sobre se gostam de aprender com o Max e se os gestos ajudam na aprendizagem. A turma esteve calma e atenta durante a aula.
- Não consegui realizar a última atividade planeada de *Storytelling*, mas achei necessário que a atividade anterior se estendesse pelo entusiasmo da turma.
- Foi a última aula com a turma.

ASPETOS A MELHORAR:

- Recursos alternativos: O planeamento sem o uso do projetor foi eficaz, mas ter mais recursos visuais alternativos pode enriquecer a experiência.
- *Time management*: Não me preocupar em executar todas as tarefas planeadas se alguma atividade se estender por entusiasmo dos alunos – é necessário e importante saber quando uma atividade tem de se estender.

REFLEXÃO FINAL: Sinto que esta aula correu muito bem, com a turma envolvida e atenta. A dinâmica com o Max foi bem-sucedida, e os momentos de partilha fortaleceram o ambiente de empatia na sala. A introdução dos conceitos de Igualdade e Equidade foi um ponto alto, pois permitiu abordar um tema importante de forma prática e compreensível. Fiquei satisfeita com o resultado da aula e com o progresso da turma pois realmente pensava que a atividade não iria ser bem recebida pelos alunos por abordar um tema complexo.

Figura 22– Professora estagiária a dinamizar a atividade «Max's body parts»



1.11. DIÁRIO DE BORDO – PREPOSITIONS OF PLACE

TURMA	Nº ALUNOS	DATA	Nº AULA DE LECIONAÇÃO	Nº AULA C/ TURMA
3ºAT	21	08/01	12	7

TEMA: School Objects – Prepositions of place

OBSERVAÇÃO DA AULA:

- A aula começou de forma tranquila, com alguns alunos a mostrarem os seus desenhos feitos como trabalho de casa. Dei oportunidade para todos os que quisessem partilhar os seus desenhos, e tanto a professora como os alunos apreciaram o momento de troca e criatividade.
- Após este momento, projetei a lição no quadro e coloquei a música de fundo 'New Start' para criar o ambiente habitual. Cumprimentei a turma como de costume e iniciei o tema da aula: *Prepositions*.
- Para introduzir o tema, utilizei o Max e coloquei-o em diferentes posições para exemplificar as *prepositions In, On, Under e Near*. A turma percebeu de imediato o objetivo e, para reforçar, ensinei gestos simples associados a cada preposição. Os alunos rapidamente aprenderam e acompanharam com os gestos e a repetição dos nomes das *prepositions*. (Figura 23)
- Distribuí a *worksheet* para os alunos completarem enquanto realizávamos as questões em conjunto. Para complementar, projetei um jogo interativo sobre *prepositions*, que foi bem recebido pela turma. Os alunos responderam às questões sem dificuldades, mostrando uma boa compreensão do tema.
- Seguiu-se uma segunda atividade de jogo, na qual escolhi alunos aleatoriamente para lerem frases, traduzirem-nas e colocarem os *school objects* no local correto. Nesta fase, introduzi os *flashcards* dos *school objects*, recitei o *chant* associado e fiz os gestos, pedindo à turma para acompanharem também.
- Durante o jogo, aproveitei para introduzir o conceito de singular e plural. Expliquei a diferença enquanto a turma realizava as tarefas e percebi que compreenderam bem. Para reforçar este ponto, distribuí uma ficha igual à apresentada no PowerPoint, de modo a facilitar a assimilação.
- Não consegui realizar a última atividade que tinha planeado, mas considero que a aula decorreu bem para tal.
- A aula terminou com a raspadinha e o sticker, momentos que os alunos aguardam sempre com entusiasmo. Despedi-me da turma, que esteve calma, receptiva e motivada durante toda a aula. Foi uma das melhores aulas, com a turma a demonstrar grande interação e acompanhamento do percurso de aprendizagem.
- Foi a última aula com a turma e a última aula que lecionei durante a minha PES.

ASPETOS A MELHORAR:

- Equilibrar momentos de partilha e ensino: Gerir o tempo para que o início da aula, dedicado à partilha de trabalhos de casa, não afete as atividades planeadas.
- Monitorizar a compreensão: Fazer mais perguntas dirigidas para verificar a compreensão dos conceitos ao longo das atividades.

REFLEXÃO FINAL: A aula foi muito positiva, com a turma envolvida e motivada em todas as atividades. O uso do Max e dos gestos continua a ser uma estratégia eficaz para captar a atenção e reforçar a aprendizagem. Os jogos interativos sobre as *prepositions* foram um sucesso, e a introdução do singular e plural foi bem integrada. Sinto-me confiante e satisfeita com o progresso da turma e com o meu desempenho como professora.

Figura 23 – Professora estagiária a ensinar os gestos das *Prepositions* à turma



2. PLANIFICAÇÕES DE AULA

2.1.LESSON PLAN – HALLOWEEN



Class	3ºAT
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	30 th October 2024

General aims	
<ul style="list-style-type: none"> - Develop Halloween-themed vocabulary in English through playful and interactive methods, including images, gestures, sounds, music, and stories, to facilitate comprehension and retention. - Encourage listening and pronunciation skills in English by promoting active listening through music and storytelling, reinforcing the association between sound, word, and gesture Língua Gestual Portuguesa (LGP) for pupils with different learning styles. - Stimulate visual and auditory memory and recognition of vocabulary patterns through association activities, such as the mini memory game, making the learning process more engaging. - Promote active participation and body expression in English and LGP, allowing pupils to use newly learned words in practical contexts and reinforce vocabulary assimilation through gesture interpretation during the animated story. 	
Resources	
"Greetings" poster; Opening routine music; "Halloween ABC" song video; Song lyric sheets; Computer and projector; PowerPoint with Halloween images and vocabulary; Animated story video: "Who's in the Pumpkin?"; Scratch card and behavior reward sticker; Whiteboard; Max (puppet)	
Time	Year
60 minutes	3 rd year

Lesson description	Strategies	Time
<p><u>Opening Routine: GREETINGS</u></p> <p>The lesson begins with the teacher writing the date and lesson number on the board for pupils to copy:</p> <p>"Lesson number twelve (12) Wednesday, October 30, 2024 It's sunny and mild."</p>	<p>By using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her lessons as the pupils have been introduced to and are used to. In this way, it makes sense to keep the</p>	

Next, the teacher plays "New Start," the regular opening routine music, while greeting each student using the "Greetings" poster. The mascot "Max" accompanies the greetings, which is a well-loved routine in the class. Maintaining the same opening routines as their usual teacher, helps provide continuity, making adaptation easier for pupils.



same structure for the opening of the lesson, providing continuity, which makes it easier for the pupils to adapt.

10'

Step 1: Halloween ABC song

The first activity to be carried out is the Halloween song 'Halloween ABC' from the 'Pinkfong' channel to introduce the theme to the class. The song will



be listened to twice. To complement this, the pupils will be given a sheet of paper with the lyrics of the song printed on it, with some missing words to complete with the lyrics, so that they can stick it in their English notebook (Fill-in-the-gap activity).

https://www.youtube.com/watch?v=B7NjbznyCx8&ab_channel=BabySharK-PinkfongKids%E2%80%99Songs%26Stories

To introduce the Halloween theme, I chose to use music as a learning strategy, as it makes it easier to memorise vocabulary. The rhythm and repetition of songs help pupils assimilate words in a more natural and fun way. I chose the song 'Halloween ABC' from the 'Pinkfong' channel because the alphabet is one of the subjects they have learnt recently. Combining Halloween vocabulary with the

5'

The first time will be just to listen to the music to get to know the song and the lyrics while they follow the words on the sheet they will be given.

The second time will be for them to fill in the missing words while following the music and trying to sing to the rhythm of the song. As the song is a bit fast, the pupils will be asked if they want to listen to the song again with the speed of the video reduced, especially for those pupils who may have more difficulties.

Note: If necessary or if the pupils ask, the song can be played a third time.

Listen and complete.

Halloween ABC

Halloween ABC's! Halloween ABC's!
Halloween A to Z! Boo! Halloween ABC's!
Halloween ABC's! Come on, sing with Halloween friends.
Here we go!

A Alien
B _____
C Candy
D Dracula
E Eyeball
F Frankenstein
G _____
H Haunted House
I Isp
J Jack-o'-Lantern
K King
L Lurker
M _____
N Night
 Everybody, it's time for the chorus.
 Halloween ABC's!
 Halloween ABC's!

Sing Halloween A to Z!
 Boo!
 Halloween ABC's!
 Halloween ABC's!
 Sing Halloween A to Z!
 Oh, where were we?

O October
P Pumpkin
Q Queen
R Rider
S Skeleton
T Trick-or-_____
U Under the Moon
V Vampire
W _____
X X-ray Bones
Y Yeh
Z _____

Halloween ABC's! Halloween ABC's!
 Sing Halloween A to Z! Oh, Halloween!
 Halloween ABC's! Halloween ABC's!
 Happy happy Halloween.

alphabet activates the pupils' prior knowledge, making learning more meaningful and consequently increasing their motivation and interest in the lesson.

Activity 2: Halloween vocabulary and corresponding gestures in LGP

The second-class activity will be to introduce some specific vocabulary on the subject of Halloween with the corresponding gestures in LGP.

Firstly, 6 images alluding to Halloween and their corresponding names will be projected on the board. Then the teacher will pronounce the words and ask the pupils to pronounce them after her. In this way, they perfect their pronunciation.

Six Halloween-related words have been chosen and the corresponding gesture in LGP will be associated with them.

While the teacher says the words and makes the gestures in LGP, she asks the pupils to do them with her.

Some mini activities can be carried out with the vocabulary images: Say the word and ask them to make the gesture, make the gesture and ask them to say the word, choose a student to come to the board and make one of the gestures so that the class can guess the word.

In this way the vocabulary is assimilated more easily.

The vocabulary chosen for this activity was not chosen at random, but strategically because it is related to the activity that will be carried out next. In this way, learning becomes more meaningful, as it establishes a connection between the content covered in class and enhances its assimilation.

15'



On each slide, the images appear randomly with their respective captions, except for the missing word and image.

Memory Game

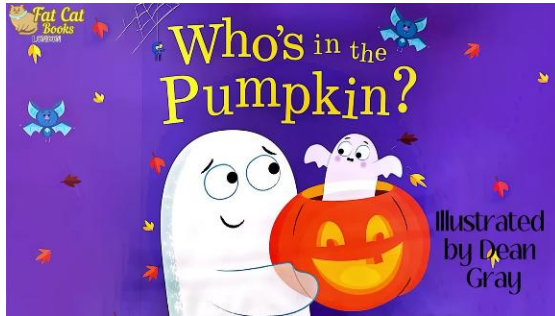
After practising the vocabulary, the teacher will play a mini-memory game to test the gestures and vocabulary learnt using the Powerpoint.

In the last two moves, the words disappear and only the images are projected onto the mini game to challenge them and increase the difficulty. This brings the activity to an end.

To memorise the vocabulary, the 'Finger technique' will be used, in which the word is divided into syllables for each finger of the hand. E.g. 'Pumpkin' - 'Pump' is represented on one finger and 'kin' is represented on the following finger. Thus, when the word is pronounced using this technique, pupils realise the syllabic division and how to pronounce the word correctly.

The memory game was chosen with the aim of reinforcing recently learned vocabulary in a playful way, thus testing pupils' attention and memorisation. This fun activity allows us to assess how well the words are associated with the images.

	<p>Slightly increasing the level of difficulty in the latter stages of the game serves to check whether the vocabulary and images are well-established or if they still need more practice.</p>	
<p>Activity 3 «Who's in the pumpkin» – storytelling</p> <p>The final activity of the lesson will be the reading of the animated story 'Who's in the Pumpkin?', a moment of storytelling. The teacher will read the story animatedly, trying to capture the pupils' attention.</p> <p>As mentioned in the previous activity, the 6 words chosen were selected from the story so that during the narration the teacher and the pupils would gesture whenever the words were pronounced.</p> <p>The animated story is very interactive, with soft background music alluding to the theme, sound effects and short questions for the pupils to answer. In addition to the questions in the story, the teacher will ask more pertinent questions to once again capture the pupils' attention.</p> <p>As the final activity of the lesson, the animated story Who's in the Pumpkin? will be read, providing a moment of storytelling. The teacher will read the story in an animated way, with the aim of capturing the pupils' attention.</p> <p>The six words selected earlier have been taken from this story so that, during the narration, the teacher and pupils can gesture in LGP whenever these words are pronounced.</p> <p>The animated story is very interactive, with soft background music alluding to the theme, sound effects, and short questions already inserted into the story so that the pupils can answer and take an active role in the narration.</p> <p>In addition to the questions in the story, the teacher can ask other questions</p>	<p>For the storytelling activity to be successful, the intonation of the voice, the rhythm of the reading and the involvement of the pupils enrich the experience.</p> <p>The story wasn't just chosen because it tackles the topic in a fun and dynamic way, but because the vocabulary of Halloween and Numbers are related. Numbers is a topic that is being addressed, so it's an excellent way to consolidate content learnt with new content.</p> <p>Performing the gestures in LGP</p>	<p>25'</p>



further enriches the narrative and its dynamism, providing more engaging learning for the pupils.

Closing Routine: Scratch card + Sticker

At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch-off ticket and a gift. Another student will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.

The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help pupils feel more comfortable and familiar with the learning process.

5'

References

Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic 3*. Porto Editora.

Fat Cat Books English with Mike. (2023, 13 de outubro). *Who's in the Pumpkin? | Halloween vocabulary | bedtime story | numbers* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=f0HGG3kFJYIPinkfong>

Kids' Songs & Stories. (2017, 28 de outubro). *Halloween ABC | Halloween Songs | Pinkfong Songs for Children* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=B7NjbznyCx8>

Annexes

1- Halloween ABC song worksheet

Listen and complete.

Halloween ABC

Halloween ABC's! Halloween ABC's!
Halloween A to Z! Boo! Halloween ABC's!
Halloween ABC's! Come on, sing with Halloween friends.
Here we go!

A! Alien
B! _____
C! Candy
D! Dracula
E! Eyeball
F! Frankenstein
G! _____
H! Haunted House
I! Imp
J! Jack-o'-Lantern
K! King
L! Lunar
M! _____
N! Night

Everybody, it's time for the chorus.
Halloween ABC's!
Halloween ABC's!
Sing Halloween A to Z!
Boo!
Halloween ABC's!

Halloween ABC's!
Sing Halloween A to Z!
Oh, where were we?

O! October
P! Pumpkin
Q! Queen
R! Roar
S! Skeleton
T! Trick-or-_____
U! Under the Moon
V! Vampire
W! _____
X! X-ray Bones
Y! Yell
Z! _____

Halloween ABC's! Halloween ABC's!
Sing Halloween A to Z! Oh, Halloween!
Halloween ABC's! Halloween ABC's!
Happy happy Halloween.



2- Halloween Memory PowerPoint Game







Cat

Witch

Haunted house

Trick-or-treat

Pumpkin

Ghost

2.2. LESSON PLAN- COUNTRIES AND ORIGINS



Class	3ºAT
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	11 th November 2024

General aims	
<ul style="list-style-type: none"> - Developing vocabulary related to countries and nationalities and identifying the different countries and their corresponding nationalities; - Promote listening and speaking skills through dialogues and basic questions, practising the grammatical structures 'Where are you from?' and 'What is your nationality?' in an understandable and fun context; - Stimulate active participation and oral interaction by encouraging pupils to express themselves and answer questions about nationalities and origins; - Promoting correct pronunciation of the names of the countries presented and understanding the difference between a country and its corresponding nationality; - Actively participating in interactions with the Max puppet and in class activities; - Promoting co-operation and mutual respect in the game activity with the interactive console, encouraging a spirit of collaboration and valuing different cultures. 	
Resources	
Greetings'poster; Opening routine music; Video of the song "Hello around the world Say hello in different languages ; Computer; Projector; Powerpoint with the images of the flags and their respective descriptions; Video of the animated story "Manual "New Start"; +Power console; Scratch card and good behaviour sticker; Board; Max (puppet); PowerPoint +Power of the countries game	
Tempo	Ano
60minutes	3 rd year

Lesson description	Strategies	Time
<p><u>Opening Routine: GREETINGS</u></p> <p>The lesson begins with the teacher writing the date and lesson number on the board for pupils to copy: « Lesson number fifteen (15) Monday, 11th November 2024 It's sunny and mild.»</p>	<p>By using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her lessons as the pupils have been introduced to and are used to. In this way, it makes sense to keep the same structure for the opening of the lesson, providing continuity, which makes it easier for the pupils to adapt.</p>	<p>10'</p>

Next, the teacher plays "New Start," the regular opening routine music, while greeting each student using the "Greetings" poster. The mascot "Max" accompanies the greetings, which is a well-loved routine in the class. Maintaining the same opening routines as their usual teacher, helps provide continuity, making adaptation easier for pupils.



Activity 1: «Hello around the world | Say hello in different languages « Song & dialogue with Max

The first activity to be proposed is the song 'Hello around the world | Say hello in different languages' from the 'Lottyfriends' channel. The song will be played twice.



To begin with, the first time you play the song, the class will have to listen to it and look at the different nationalities and countries. The second time, they have to try to follow the lyrics and sing along if they wish.

As soon as the song ends, the mascot Max enters the scene, a short moment of dialogue between Max and the class. Max asks the class whether or not they liked the song and the video. Max asks the class to explain the content of the video, as he hadn't

To introduce the topic of the lesson 'Countries and Origins', a song was chosen as a learning strategy, as it makes it easier to memorise the vocabulary. The rhythm and repetition of songs help pupils assimilate words in a more natural and fun way. The song 'Hello around the world | Say hello in different languages' from the 'Lottyfriends' channel was chosen because when children hear 'Hello' in different languages, they associate each greeting with a culture or country, making learning much more dynamic and ultimately arousing curiosity about different nationalities. What's more, the rhythm of the music is lively and fun, making it easier for them to memorise and pronounce the words as they repeat them.

It was decided to use the Max puppet to create a dialogue with the class and encourage participation. In this way, Max

15'

understood it very well. Max then asks them to name some of the countries they saw in the video. This leads to a simultaneous dialogue between Max and the class.

Later, the teacher joins in the dialogue. The teacher talks to the class and explains that the topic they will be learning about that day is Countries and Origins. She asks Max: 'Where are you from?' and Max replies 'I am from England.' 'What is your nationality?' 'I am English.' So, the class gets to know more about Max. This introduces the grammar part.

Then the teacher decides to do the same, letting the class know his nationality. The teacher writes the sentences that have been said on the board to suit her. 'Where are you from?' 'I am from Portugal.'; "What is your nationality?" 'I am Portuguese.' The teacher knows that most of the pupils will relate to the information written on the board.

is the main character in the lesson, turning it into a narrative and putting my theme of Narrativisation into practice.

The use of the Max puppet makes the interaction more engaging for the pupils, who usually appreciate playful elements and characters. Max serves as an intermediary who promotes interaction, making the atmosphere more relaxed by encouraging pupils to participate without fear of making mistakes.

The Q&A with Max about the video is a way of checking comprehension and getting pupils actively involved. By asking them to name some of the countries they remembered from the video, the pupils verbalise the new vocabulary in preparation for the topic of the lesson.

By introducing grammatical structure implicitly, within a natural dialogue, it allows pupils to understand the function of language without a formal grammatical explanation. By listening to and observing the conversation between Max and the teacher, the pupils come to realise how sentences are used in context. By using 'Portugal' as an example, the teacher creates a connection with the reality of the pupils, who easily identify with this information. This makes the content easier to understand and reinforces the meaning of the expressions 'Where are you from?' and 'What is your nationality?', as they relate directly to the pupils' cultural context.

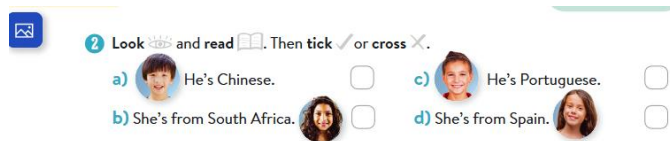
In this moment of dialogue, the LM and the LE go hand in hand. First of all, English will be used in the dialogue with Max, followed by translation so that the class can follow along.



Activity 2: Exercise 1 and 2 on page 14 of the Book

In the next activity, the pupils have to listen to exercise 1, the audio of which is available in the digital classroom on the Leya website. This request is made by Max to the class, because he is the one guiding them.

The class then carries out exercise number 2. Once completed, the exercise is corrected collectively. These exercises are used to acquire more vocabulary on the topic of the lesson.



Note: This exercise will not be carried out in class if any of the other activities are extended. It may be optional.

Activity 3: PowerPoint with the flags of some countries and nationalities - «Let's travel around the world with Max! »

Listening comprehension is an important strategy for working on listening skills and familiarising pupils with the correct pronunciation of new vocabulary. By listening carefully to the audio, pupils can reinforce what will be worked on in the next exercise.

After listening to exercise 1, pupils are invited to carry out exercise 2, which involves the practical application of the vocabulary learnt during the audio. This stage allows pupils to test their understanding individually.

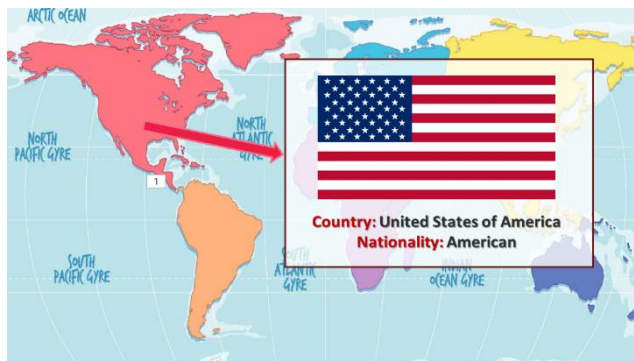
Although the lessons are planned and adapted according to my subject, the use of the textbook is fundamental to consolidating the knowledge learnt, as it is a great resource to use. And it really should be used.

5'



In the next activity, the class will be shown a PowerPoint presentation with the flags of some countries, their names and nationalities. Continuing to involve Max in the activities, the class and Max will travel around the world and discover the nationalities of the countries. Some of the countries shown in the PowerPoint are the same ones that appear on page 14 of the textbook in the previous activity, plus a few more that the teacher has chosen.

Firstly, the countries are shown without their respective subtitles. The teacher asks the class to say which country is represented in Portuguese. Then she presents the name and nationality of each country in English. And so, it goes for the rest of the journey. The class is asked to repeat orally each country and nationality presented in the PowerPoint.



Returning to the initial activity of the lesson (this being Activity 1), since the sentences remain on the board until the end of the lesson, the teacher asks the class to copy them into their notebooks and complete them with their own information, since they now have more knowledge.

This activity ties in with the previous activity (if done in class) as some countries have already been mentioned in the textbook.

PowerPoint slides were used to present the flags of the countries, their names and the nationalities associated with them. This visual resource is important because the images of the flags are instantly recognisable and help pupils associate the vocabulary with the graphic representation of the countries.

After presenting each country and its nationality, pupils are asked to repeat the words orally. This repetition is a form of active pronunciation practice, allowing the class to familiarise themselves with the words and how to pronounce them correctly.

By copying the sentences from the board and completing them with their own information, they consolidate the knowledge acquired during the lesson, allowing them to apply what they have learnt in a personal way.

The sentences remain on the board until the end of the lesson, and this moment in the lesson is deliberate because the pupils already have the minimum knowledge to be able to complete the sentences about themselves. The fact that

	<p>the sentences are visible helps the pupils to refer to the content throughout the lesson.</p>	
<p>Activity 4: «The Countries' Game» with the interactive +Power console</p> <p>Max, for the final activity of the lesson, wants to play a game with his new console and wants to show the class. At first, the teacher shows the class the console and how it works. The teacher adds that this game is special because it can only be played on the console and that it can be used by all the pupils in the class. The teacher then installs the console and shows the game to begin with. The game should be played by one child at a time.</p> <p>The game starts with an image of a flag on each PowerPoint slide with the question 'What country is this?' and 'Nationality:' with four answer options, one of which will be correct. Max chooses a student at random to start the game, and that student has to use the console, handle it and choose the correct option. The game goes on like this until the end, with several pupils being selected.</p> <p>If a student gets the answer wrong, a sound effect will be heard when the wrong answer is pressed, and the slide will remain until the right answer is chosen. If they get the answer right, the game continues and the slides advance.</p> <div data-bbox="204 1467 928 1863" data-label="Image"> </div> <p>The lesson ends in a playful and dynamic way.</p>	<p>This activity begins with the new console, which generates expectation and curiosity among the pupils, preparing them for what comes next.</p> <p>By explaining that this game is special and can only be played through it, a sense of novelty and exclusivity is created, which increases the pupils' interest. Each PowerPoint slide will have country flags and related questions. Each slide shows a flag and four answer options, one of which is correct. This combination of technology (console) and visuals (PowerPoint) provides an interactive way of learning.</p> <p>Max randomly selects a student to play and that student is responsible for using the console and choosing the correct answer. This random selection model encourages everyone to participate, preventing pupils from becoming passive.</p> <p>The multiple choice structure encourages pupils to think quickly and make connections between the image of the flag and the name of the country or nationality. In this way, the game is structured to give immediate feedback after each answer, which provides</p>	<p>15'</p>

	<p>positive reinforcement and instant correction of the game.</p> <p>Although in the game each student asked plays individually, all the pupils watch the progress of the game and can learn from their classmates' answers.</p> <p>The teacher maintains the energy of the activity by making the game competitive, with each student trying to get the answers right.</p> <p>The game format creates an atmosphere of 'friendly competition', in which the pupils</p>	
<p><u>Closing Routine: Scratch card + Sticker</u></p> <p>At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch-off ticket and a gift. Another student will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.</p>	<p>The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help pupils feel more comfortable and familiar with the learning process.</p>	<p>5'</p>

References

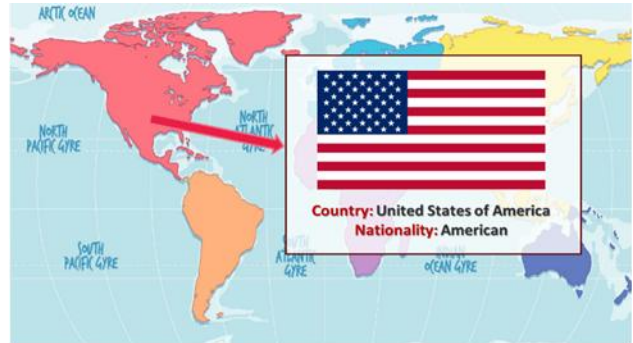
Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic 3*. Porto Editora

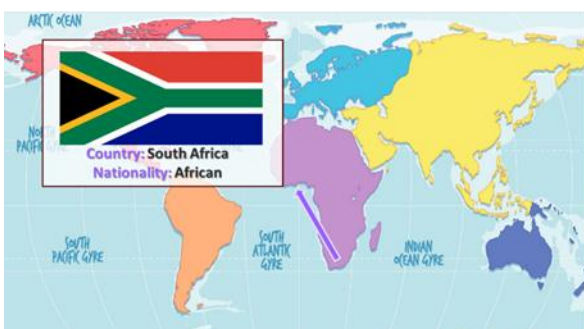
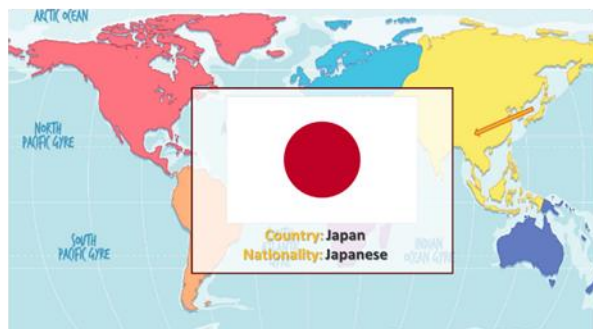
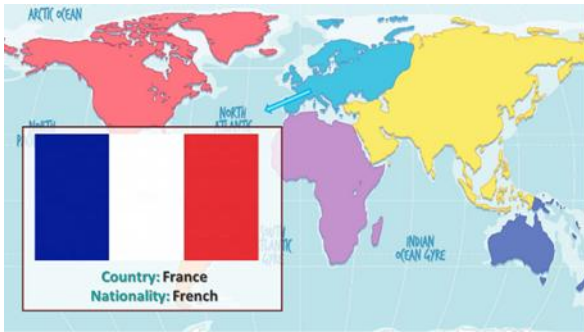
LOTTY FRIENDS. (2023, 24 de janeiro). *Say Hello Around the World 🙌🌍 | Kids Songs & Nursery Rhymes 16 Different Languages To Say Hello* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ftJOUlrW5DU>

Annexes

1- Let's travel around the world with Max – Powerpoint





1- The Countries' Game» with the interactive +Power console



+Power

What country is this?

United States of America

United Kingdom

Australia

Japan



+Power

Nationality:

French

Canadian

Portuguese

African



+Power

What country is this?

Portugal

Spain

Brazil

Italy



+Power

Nationality:

Japanese

American

Brazilian

British



+Power

What country is this?

Spain

France

Canada

Africa



+Power

Nationality:

Spanish

Portuguese

Brazilian

Spanish



+Power

What country is this?

Japan

Ukraine

France

Germany



+Power

Nationality:

Chinese

American

Australian

German



Power

What country is this?

Ukraine

Russia

Germany

Italy



Power

Nationality:

Chinese

Russian

Japanese

American



Power

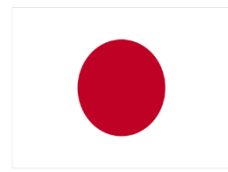
What country is this?

South Africa

Japan

China

Germany



Power

Nationality:

British

Chinese

French

Japanese



Power

What country is this?

South Africa

Spain

Australia

China



Power

Nationality:

Brazilian

Australian

African

Italian



Power

What country is this?

Canada

France

Italy

Ukraine

2.3. LESSON PLAN- ORDINAL NUMBERS 1-31



Class	4 ^o AP
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	12 th November 2024

General aims

- Developing the vocabulary of ordinal numbers, enabling pupils to use these numbers to identify positions in various contexts or in sequences (for example, in a queue or a race);
- Encourage listening comprehension skills, with a focus on the correct pronunciation of ordinal numbers in English;
- Encouraging active participation and co-operation among pupils, promoting a collaborative and interactive lesson, especially in interactions with Max;
- Realise the differences in the rules for forming ordinal numbers (e.g. ninth, second, eleventh).

Resources


Greetings' poster; Opening routine music; PowerPoint with images from the video Ordinal Numbers | On Your Mark, Get Set, Go!; Computer; Projector; Audio of the exercise from the digital lesson manual; 'Start the Magic' manual; Small papers with the ordinal numbers written out in written form; Scratch card and good behaviour sticker; Board; Max (puppet); Chant

Time

60 minutes

Year

4th year

Lesson description	Strategies	Time
<p>Opening routine: GREETINGS</p> <p>The lesson begins with the teacher writing today's lesson on the board and asking the pupils to copy it into their notebooks:</p> <p>« Lesson number fifteen (15) Monday, 30th October 2024 It's sunny and mild. »</p> <p>Next, the teacher plays the song 'Start the Magic', which is the opening song of the lessons, as musical accompaniment while she goes to each student's seat to greet them, after choosing the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the mascot 'Max' who is much loved by everyone.</p> 	<p>By using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her lessons as the pupils have been introduced to and are used to. In this way, it makes sense to keep the same structure for the opening of the lesson, providing continuity, which makes it easier for the pupils to adapt.</p>	<p>10'</p>
<p>Activity 1: Introducing the theme with Max</p> <p>This lesson will be a narration around Max, with him as the main character. The class has an active role in the storytelling. In this way, Max will lead all the proposed activities which will be centred around him.</p> <p>The teacher and Max choose 5 pupils together at random and ask them to stand up when asked. Obviously, the teacher will explain what will happen to the class beforehand.</p>	<p>The lesson centres around a narrative in which Max is the main character and the class plays an active role in the narration.</p> <p>Max leads all the activities, which makes him a central and interesting figure in the lesson. He interacts directly with the class, with the teacher acting as a go-between.</p>	<p>5'</p>

Max will say to those chosen pupils 'Stand up!' and each of them will stand up and one of them will be the first, the second and so on. With the help of the rest of the class, the order of the pupils who stood up will be decided.

With Max's help, the teacher will mark these pupils in order (example: 'He/she was the FIRST to stand up.') And so, implicitly, the class realises that the theme of the lesson will be 'ordinal numbers.

Note: Strategically, the 5 pupils who will stand up will be the 5 pupils sitting at the front table so that the rest of the pupils have a good idea of the order in which to stand up.

The activity involves repeating the ordinal numbers in the position that the pupils have stood up. By indicating the student's position (e.g. first', 'second', 'third'), he reinforces the notion of order and sequence, helping the pupils to understand that ordinal numbers are used in the context of sequences.

When the pupils stand up, the class actively participates by helping to decide the order in which each one stands up. This moment establishes a dynamic of collaboration between the pupils by identifying who stood up first, second and so on.

Activity 2: Storytelling with images of the video «Ordinal Numbers | On your mark, get set go!» do canal Tutoring Hour

Max really wants to hear a story about his jungle friends, and the teacher announces to the class that she will tell the story to everyone. PowerPoint will show only the chosen images from the video in question. In each image, the teacher will tell the story about Max's friends running in the jungle.



The story contains no text and the teacher tells it orally. The main aim of the story is to teach some ordinal numbers from 1st to 20th.

The teacher uses only images from the video to tell the story of Max's friends running in the jungle. The images are projected on PowerPoint and help give context to the narrative, without the presence of text. This allows the teacher to concentrate on the oral narrative, while the images provide the visual support needed for the pupils to understand the story and follow along visually.

The teacher tells the story orally, describing the projected images. She uses simple language and variations in intonation, rhythm and to make the storytelling moment more engaging for the pupils.

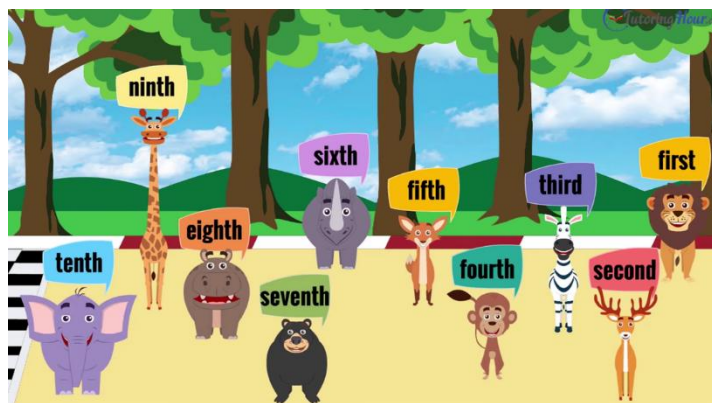
15'

However, throughout the story, the teacher will ask other questions related to knowledge the pupils already have, for example: 'What colour is the seventh?' referring to the topic of wild animals, which will be taught later.

The teacher has added a little chant during the PowerPoint slides to say while she's telling the story to the class to make it more fun:

«Run, run, run, here they come!
The first to finish is number one!
Run,run,run, almost there!
The second runner jumps in the air!
Run,run,run watch and see!
The third one shouts, "It's me, It's me!"
Run, run,run, hear them roar!
The fourth in line is asking for more!
Run, run,run, and take a dive!
The fifth one crosses-everyone high five! »

It's at this stage that the teacher will explain how ordinal numbers are formed and their differences, for example: 'the first, second and third' are different from the rest of the ordinal numbers and that the general rule is to add 'th' at the end of numbers written out in full. (Annexe 1)



Chants are a great resource for teaching languages because they facilitate memorisation, improve pronunciation and help pupils learn in a fun and entertaining way. The chant was created on ChatGPT based on specific guidelines, showing how AI can be used strategically to enrich lesson planning without overstepping its boundaries.

The teacher will tell the story of the animal race in the jungle, introducing ordinal numbers as she goes along. She'll mention first, second, third and so on. In addition, throughout the story, she asks questions such as 'What colour is the seventh?' with the aim of the pupils learning the ordinal numbers and at the same time reinforcing colour vocabulary, for example.

The teacher also specifically analyses the first three ordinal numbers: first, second and third, highlighting the differences between these numbers and the others (which have the suffix '-th', such as fourth, fifth, among others). He also explains that 'first, second and third' are formed in different ways.

Activity 3: Listening activity from the book – page 14, exercise 1

After listening to the story, Max asks the class to

open the textbook to page 14 and listen carefully to the 'ordinal numbers', which they should repeat orally after the audio to ratify the knowledge they have learnt and to get a sense of the correct pronunciation.

LEARNING IS FUN

Ordinal numbers and dates

1 Listen and repeat. Then read.

1 st first	8 th eighth	20 th twentieth
2 nd second	9 th ninth	21 st twenty-first
3 rd third	10 th tenth	22 nd twenty-second
4 th fourth	11 th eleventh	23 rd twenty-third
5 th fifth	12 th twelfth	30 th thirtieth
6 th sixth	13 th thirteenth	31 st thirty-first
7 th seventh	14 th fourteenth	

Note: This exercise will not be carried out in class if any of the other activities are extended. It may be optional.

Pupils listen to the audio that presents the ordinal numbers and have to repeat it immediately after listening. The audio includes the correct pronunciation of the ordinal numbers in their full form, and the repetition activity is for the pupils to adjust their pronunciation.

This type of practice is essential for learning to stick. Repetition is a proven technique to help pupils memorise and internalise vocabulary and pronunciation rules.

Repetition is done after the audio, which means that pupils are processing the information aurally. In addition, the use of the textbook, which contains the list of ordinal numbers in written form, also allows the pupils to integrate sight-reading with auditory learning.

Although the lessons are planned and adapted according to my subject, the use of the textbook is fundamental to consolidating the knowledge learnt, as I know it's a great resource to use in class.

5'

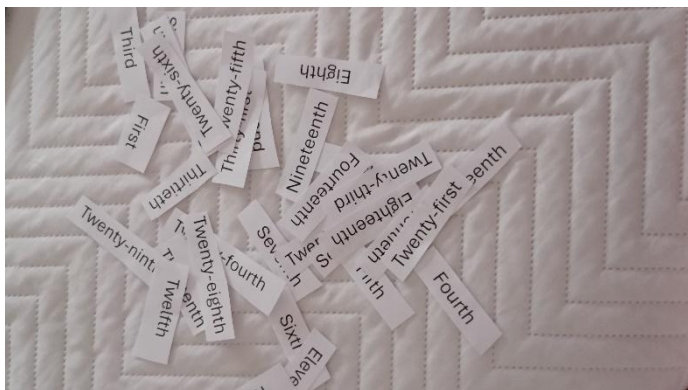
Activity 4: «Max Says...» game

Max announces that he wants to play a consolidation game with the class, the 'Max Says...' game. The teacher begins by asking the pupils to randomly draw one of the small pieces of paper that she is going to hand out to everyone. On the pieces of paper, the ordinal numbers from 1 to 31 are written out in full. As the class has around 20 pupils, the teacher knows that there will be some left over, and the ordinal numbers will be written on the board. She explains how the game will proceed, the teacher will say 'Max

The teacher randomly distributes the papers with the ordinal numbers to each student, which creates an element of surprise. As the pupils don't know in advance which number they will receive, the game keeps the interest and attention of the class.

15'

says...' one of the 'ordinal numbers' will be said, for example 'Max says... 30!' and the student who has taken the paper with this number on it will have to stand up, try to pronounce it orally and then come to the board to write it down in the correct place. Beforehand, the teacher writes the number of all the ordinal numbers on the board for the game. The game will continue until all the pupils have written their number on the board.



The teacher plans the game so that all the pupils take part, as each pupil has a number, and everyone must come to the board to write down their ordinal number at some point. She also writes the numbers that haven't been removed on the board so that everyone can follow the game and know which numbers are still outstanding.

The teacher establishes clear rules for the game, such as the need to say 'Max says...' before any command. This teaches the pupils the importance of paying attention to command and observing the rules within a play activity.

The game includes constant repetition of the ordinal numbers, which helps pupils revise and consolidate what they have learnt. Each time a student writes the ordinal number on the board, they are reinforcing both their pronunciation and the spelling of the number.

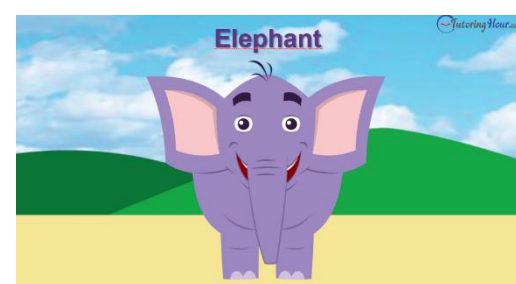
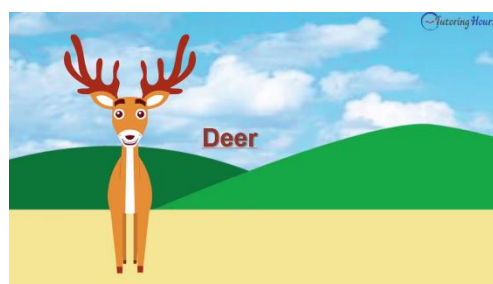
Although the game is individual, interaction between pupils is encouraged, as everyone has to keep up with the other classmates who are writing on the board. In addition, the pupils help each other indirectly by observing their mates' attempts and thus motivate each other.

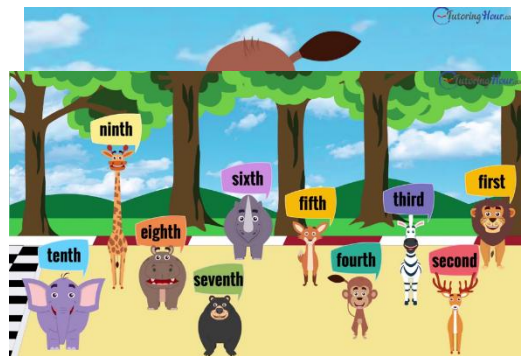
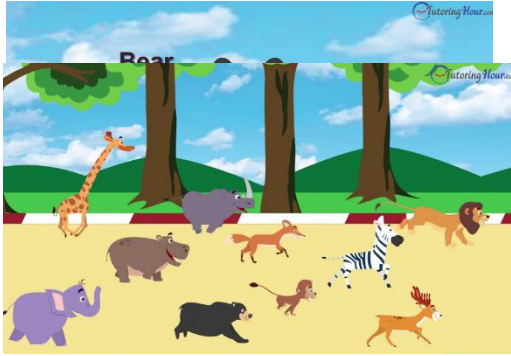
References

- Albanese, A. (2022). *Ordinal numbers in kindergarten* [Recurso educacional]. Teachers Pay Teachers. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Ordinal-Numbers-in-Kindergarten-7826018>
- Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic 4*. Texto Editores.
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (versão de 14 de março) [Large language model]. <https://chat.openai.com>
- Tutoring Hour. (2021, 2 de setembro). *Ordinal numbers | On your mark, get set, go!* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-IAIrsUlcUo>

Annexes

- 1- "PowerPoint Storytelling slides using Images from the Video "«Ordinal Numbers | On your mark, get set go! » do canal Tutoring Hour





Ordinal Numbers

first	sixth
second	seventh
third	eighth
fourth	ninth
fifth	tenth

Ordinal Numbers

first	-	sixth	-
second	-	seventh	-
third	-	eighth	-
fourth	-	ninth	-
fifth	-	tenth	-

Ordinal Numbers

first	-	1st	sixth	-	6th
second	-	2nd	seventh	-	7th
third	-	3rd	eighth	-	8th
fourth	-	4th	ninth	-	9th
fifth	-	5th	tenth	-	10th

Ordinal Numbers

eleventh	-	11th	sixteenth	-	16th
twelfth	-	12th	seventeenth	-	17th
thirteenth	-	13th	eighteenth	-	18th
fourteenth	-	14th	nineteenth	-	19th
fifteenth	-	15th	twentieth	-	20th

2.4. LESSON PLAN - WEATHER



Class	3ºAT
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	18 th November 2024

General aims

- Expanding weather-related vocabulary: Teaching different types of weather through visual, auditory and gestural methods, facilitating memorisation and understanding;
- Using gestures to reinforce understanding and retention of vocabulary, catering for different learning styles;
- Promoting active participation and interaction between students;
- Encouraging oral communication through playful activities such as dialogue, memory games and associations with flashcards;
- Reinforcing the concepts learnt through creative activities, such as the use of Max (puppet), animated videos, practical exercises and gestures, ensuring fun and effective learning.



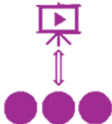
Resources

«Greetings» poster; Opening routine song; Animated video about the Weather; Computer; Projector; «New Start» book; Board; Interactive board; Max (puppet); Scratch card; Good behaviour sticker; Flashcards (weather, days of the week, feelings);

Time	Year
60 minutes	3 rd year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> Weather vocabulary: Types of weather (e.g., sunny, rainy, windy, cloudy, snowy, etc.). Days of the Week: Vocabulary related to the days of the week, used in the context of the story; Feelings: Vocabulary about emotions (e.g., happy, sad, excited, tired, etc.), also in the narrative context. LGP (Língua gestual portuguesa): Gestures corresponding to the types of weather; Associating images with words: Activities with flashcards to reinforce vocabulary; 	<ul style="list-style-type: none"> Pupils should learn at least 4 new words related to the Weather vocabulary (e.g.: Rainy Cloudy, Sunny, Windy, Snowy etc.). Pupils should associate each gesture to its corresponding word – at least 3; Pupils should be able to recognise the learnt vocabulary about the feelings (e.g.: tired, happy, great, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> The pupils could get too excited and noisy. The internet connection might not work. Planned activities can take up more than expected or less time than expected, resulting in rushed execution or the exclusion of some steps or needing more activities. 	<ul style="list-style-type: none"> The teacher would remind the pupils that Max (usually they respect the puppet and take him seriously) doesn't like noise and that if they don't co-operate in the proposed activities, they'll be doing less fun activities; The teacher would have a flash drive with all the digital resources. The teacher would structure the lesson with priorities: Identify which activities are essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient. Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes earlier than expected.

- Contextualised narrative:
Use of a story to apply the vocabulary learnt in practical and playful situations.

Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
<p>Opening Routine: GREETINGS</p> <p>The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:</p> <p>«Lesson number seventeen (17)</p> <p>Monday, 18th November 2024</p> <p>It's sunny and mild. »</p> <p>Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the lessons, as a musical accompaniment while she goes to each student's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the mascot 'Max' who is much loved by everyone.</p> 	<p>Social skill.</p> <p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p> <p>Reading skill.</p>		<p>Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the students, since these activities are the ones, she chose and introduced to the pupils.</p> <p>This provides continuity, which makes it easier for the students to adapt.</p>	<p>10'</p>
<p>STEP 1: Weather vocabulary video</p> <p>The first activity is the animated video with Weather vocabulary.</p> <p>As the video is played, the class will have to assimilate the types of Weather. As soon as the video ends, the mascot Max enters in the scene, a short moment of dialogue between Max and</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p>		<p>To introduce the topic of "Weather" in class, an animated video was chosen. The word repetition makes learning easier to memorise and understand, aiding in both vocabulary retention and</p>	

the class. Max asks the class whether they enjoyed the song. Max asks the class to explain the content of the video. Then, Max asks them to name some of the weather types that were seen in the video. This leads to a simultaneous dialogue between Max and the class to introduce the topic.



Social Skill.

Reading Skill.



pronunciation. The images, the tone of the voices and the imagery of different weather types also spark curiosity about the topic.

The puppet Max was introduced to create a narrative and engage students. This allows a more interactive and relaxed classroom atmosphere, encouraging students to participate without fear of making mistakes. This approach combines both English and the students' native language, ensuring comprehension while promoting language practice.

Thus, a Q&A session with Max after watching the video checks comprehension and encourages pupils to actively participate in class, making the learning process more dynamic and enjoyable.

5'

STEP 2: Weather vocabulary and LGP corresponding gestures

Using images helps pupils to associate English terms with their meanings, promoting visual and contextual understanding, especially for visual learners.

The second lesson activity will be to introduce weather vocabulary with the corresponding gestures in LGP.

Firstly, the image on page 24 of the exercise 1 of the book will be projected on the board with the different types of weather and their corresponding names. Secondly, the teacher will pronounce the words and ask the pupils to pronounce them after her. In this way, they perfect their pronunciation.

While the teacher says the words and gestures in LGP, she asks the pupils to do it with her.

Some mini activities can be carried out with the



vocabulary pictures: Saying the word and ask them to make the gesture, making the gesture and ask them to say the word, choosing a student to come to the board and make one of the gestures so that the class can guess the word. In this way the vocabulary is assimilated more easily.

Thirdly, Max will ask the pupils to do exercise 3 on the same page to consolidate the vocabulary a little more. The exercise will be corrected together with the class.



Listening skill.

Reading skill.

Social skill.


Speaking skill.

Repeating words aloud improves pronunciation and reinforces memorisation. By adding gestures makes learning multisensory, aiding vocabulary retention.

Simultaneously, incorporating gestures in LGP that convey the meanings of the English words, emphasises that those gestures represent a language rather than merely accompanying the words.

In addition, interactive activities like matching words to gestures or asking the pupils to do the gestures while asking for the word encourage active participation, enhance memory, and make learning dynamic and enjoyable for them.

10'

<p>STEP 3: <u>Storytelling with Max – What's the weather like?</u></p> <p>In this activity, Max announces to the class that he wants to listen to a story. The teacher agrees and proceeds to tell a story to the class about Max's week.</p> <p>Max will be on the desk while the teacher tells the story as she will need both her hands to stick the flashcards to the board and to make the gestures.</p> <p>This activity requires the use of various flashcards: Weather, Days of the Week and Feeling that the teacher will print out and bring to class. As she tells the story, the teacher puts the corresponding flashcards on the board. (e.g.: <i>It's cloudy and it's windy. Max is sleepy. He likes cloudy and windy days because they are quiet.</i>) the «windy»; «cloudy» and «sleepy» flashcards will be stuck to the board as she says the words.</p> <p>The teacher will perform the gestures in LGP for each type of weather.</p> <p>After the story has been told, the teacher retells the story and asks the pupils to make the gestures along.</p> <p>The story will be translated into Portuguese if the teacher notices that they don't understand it very well.</p> <p>At the end of the story, the teacher plays a kind of memory game with the class in which she removes some flashcards and asks the pupils to say what is missing, thus completing the story.</p>	<p>Reading skill.</p> <p>Listening skill.</p> <p>Social skill</p>		<p>Using Max as a principal character of the story makes the activity engaging and captures pupils' interest and attention from the start, creating an emotional connection to him as they follow the story.</p> <p>The use of flashcards provides visual support, facilitating understanding and memorisation of the vocabulary by relating words to the story in a concrete way.</p> <p>This activity consolidates previously learned vocabulary such as the emotions and vocabulary that will be explored in future lessons such as the days of the week.</p> <p>Also, incorporating gestures promotes better vocabulary retention and makes the story more engaging. Encouraging pupils to make the gestures as the teacher tells the story helps them actively participate in the lesson.</p>	<p>20'</p>
---	---	--	--	------------

The teacher will also say a chant to captivate the pupil's interest and engagement in the story. (Annexe 1)

Max – What's the weather like?

🎧 What's the weather, class? Look and see! 🎧

🎧 What's the weather? Tell me, please! 🎧

🎧 Is it sunny, rainy, or gray? 🎧

🎧 What's the weather like today? 🎧

On **Monday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's sunny" and it's hot.

On **Tuesday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's cloudy and it's windy." Max is sleepy. He likes cloudy and windy days because they are quiet.

On **Wednesday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's rainy." Max feels super happy. He **loves** the rain!

On **Thursday**, Max wakes up and looks outside the window.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's snowy and it's cold." He wants to build a snowman.

On **Friday**, Max wakes up and looks outside.
"What's the weather like today?" he asks.
"It's stormy." Max feels **angry**. He can't go out and play.

Note¹: The story was written by the teacher, and the chant was written with ChatGPT's help.

Note²: The flashcards that the teacher will use, and print are available in the References.

The retelling of the story gives pupils the chance to process and reinforce the vocabulary and structures they've learned. It also helps improve listening and comprehension skills, as they need to recall the story, and the vocabulary associated with it.

Removing the flashcards and challenging pupils to complete the story further consolidates learning through active narrative reconstruction, encouraging interaction and oral practice.

Also, chants are a great resource for teaching languages because they facilitate memorisation, improve pronunciation and help students learn in a fun and entertaining way. The chant was created in ChatGPT based on specific guidelines, showing how AI can be used strategically to enrich lesson planning without overstepping its boundaries.

STEP 4: Flashcard association game

In this activity, the Weather flashcards will be stuck to the board, along with their corresponding name. Max will randomly choose a student to come to the board and associate the weather image with their name.



Note: This exercise will not be carried out in class if any of the other activities are extended. It may be optional.

Social skill.

Reading skill.



Once again, the use of flashcards facilitates visual and textual association, helping students to connect vocabulary to images in a concrete way. This strategy reinforces memorisation and understanding of the meaning of each word.

Choosing students to participate directly increases engagement and motivation. By manipulating the flashcards, they actively practise the vocabulary, which helps with content retention. While one student participates, the others watch and learn together, fostering an environment of mutual support and collective vocabulary revision.

10'

Closing routine: Scratch card + Sticker

At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.

Social skills.



The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help students feel more comfortable and

5'

			familiar with the learning process.	
--	--	--	-------------------------------------	--

References

Costa, V., & Silva, J. (2022). Start the Magic 3. Texto.

EzpzLearn. (2021). Feelings Flashcards No Words. EzpzLearn. <https://ezpzlearn.com/content-type/flashcards/feelings-flashcards-no-words-view-online-or-free-pdf-download>

OpenAI. (2024). *ChatGPT (versão de 14 de março)* [Modelo de linguagem grande]. <https://chat.openai.com/chat>

Mishra, S. (2023, 9 de janeiro). *Learn about Weather*. FirstCry Parenting. <https://www.firstcry.com/intelli/articles/learn-about-weather/>

Flashcards for Kindergarten. (s.d.). *Weather flashcards - Teach the Weather*. Flashcards for Kindergarten. Recuperado de <https://www.flashcardsforkindergarten.com/weather-flashcards/>

Worksheet Digital. (2024, 31 de março). *Days of the Week chart* Worksheet Digital. <https://workshestdigital.com/product/days-of-the-week/>

Annexes

1-Max's week story sheet

Max – What's the weather like?

♪ What's the weather, class? Look and see! ♪

♪ What's the weather? Tell me, please! ♪

♪ Is it sunny, rainy, or gray? ♪

♪ What's the weather like today? ♪

On **Monday**, Max wakes up and looks outside the window.

"What's the weather like today?" he asks.

"**It's sunny**" and **It's hot**.

On **Tuesday**, Max wakes up and looks outside the window.

"What's the weather like today?" he asks.

"**It's cloudy and it's windy**." Max is sleepy. He likes cloudy and windy days because they are quiet.

On **Wednesday**, Max wakes up and looks outside the window.

"What's the weather like today?" he asks.

"**It's rainy**." Max feels super happy. He **loves** the rain!

On **Thursday**, Max wakes up and looks outside the window.

"What's the weather like today?" he asks.

"**It's snowy and it's cold**." He wants to build a snowman.

On **Friday**, Max wakes up and looks outside.

"What's the weather like today?" he asks.

"**It's stormy**." Max feels **angry**. He can't go out and play.

2.5. LESSON PLAN- ORDINAL NUMBERS 1-3



Class	4ºAP
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	19th November 2024

General aims

- Familiarising the students with the names of the different places at school, including those presented in the book and additional ones;
- Practising the correct pronunciation of words related to places at school, encouraging oral repetition and building confidence in speaking English;
- Associating the places at the school with gestures in LGP, making learning multisensory and promoting greater vocabulary retention;
- Consolidating vocabulary in an interactive and playful way by using activities such as the memory game and Max's game to revise and fix vocabulary in a dynamic and engaging way;
- Introducing and practicing affirmative and negative sentence structures.



Resources

«Greetings» poster; Opening routine song; «My school» song; Computer; Projector; «Start the Magic» book; Board; Interactive board; Max (puppet); Scratch card; Good behaviour sticker; Memory-game Powerpoint; «Max is lost at school» Powerpoint

Time	Year
60 minutes	4 th year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> • Places at School vocabulary (e.g.: canteen, gym, library, etc.); • Sentence structures: Affirmative and negative; • Gestures in LGP linked to the vocabulary of places at school; • Associating images with words: Activities with flashcards to 	<ul style="list-style-type: none"> • Pupils should learn at least 5 new words related to the Places at school vocabulary (e.g.: Canteen, Toilet, Gym, etc.). • Pupils should associate each gesture to its corresponding word – at least 3; 	<ul style="list-style-type: none"> • The pupils could get too excited and noisy. • The internet connection might not work. • Planned activities can take up more time than expected or less than expected, resulting in rushed 	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher would remind the pupils that Max doesn't like noise and that if they don't co-operate in the proposed activities, they'll be doing less fun activities; • The teacher would have a flash drive with all the digital resources.

<p>reinforce vocabulary;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Memory game: Activity to reinforce the vocabulary learnt visually and through listening. ● Fun Activities: Interactive game to find Max, promoting vocabulary revision and introducing sentence structures. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pupils should be able to understand the affirmative and the negative of the sentence structures (e.g.: «Is Max at the canteen? «No, he isn't/Yes, he is.» 	<p>execution or the exclusion of some steps or needing more activities.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher would structure the lesson with priorities: identify which activities are essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient. ● Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes earlier than expected.
---	---	---	--

Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
<p>Opening Routine: GREETINGS</p> <p>The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:</p> <p>«Lesson number seventeen (17) Monday, 19th November 2024 It's sunny and mild. »</p> <p>Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the lessons, as a musical accompaniment while she goes to each pupil's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the mascot 'Max' who is much loved by everyone.</p> 	<p>Social skill.</p> <p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p>		<p>Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the pupils, since these activities are the ones, she chose and introduced to the pupils.</p> <p>This provides continuity, which makes it easier for the students to adapt.</p>	<p>10'</p>

STEP 1: «My School» song

The first activity is the lyrics video of the song that's in the book about the vocabulary of Places at School.

As the video is played, the pupils will try to understand what's the theme of today's lesson. As soon as the video ends, Max enters in the scene, a short moment of dialogue between Max and the class. Max asks the pupils whether they enjoyed the song. Max wants to know some of the vocabulary about places at school that they could be read in the song. This leads to a simultaneous dialogue between Max and the class.



Listening skill.

Speaking skill.

Reading skill.



Social Skill.



Introducing the topic through music makes it easier to memorise the vocabulary, as it presents the Places at School in a repetitive and melodic form. It also arouses the students' curiosity and interest.



Max creates a playful and interactive moment, helping to capture the pupils' attention and make the activity more fun. He serves as a mediator to start a natural dialogue with the class, and this promotes a participatory environment where pupils feel encouraged to contribute actively, as well as it develops listening and

			speaking skills in a relaxed context.	5'
<p><u>STEP 2: Places at school vocabulary and LGP corresponding gestures</u></p> <p>The second activity will be to introduce Places at school vocabulary with the corresponding gestures in LGP.</p> <p>Firstly, the image on page 26 of the exercise 1 of the book will be projected on the board with the different Places at school and their corresponding names. Then, the teacher will pronounce the words and ask the pupils to pronounce them after her. In this way, they perfect their pronunciation.</p> <p>Before introducing the gestures, the teacher will introduce the vocabulary on the page and encourage them to repeat it, then she will write on the board the places at school that are in the book and add these: hallway & toilet. The teacher asks the pupils to copy the Places at school list to their notebooks.</p> <p>Later, the teacher introduces the gestures to each word.</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Reading skill.</p> <p>Social skill.</p> <p>Speaking skill.</p>	 	<p>Using images helps pupils to associate English terms with their meanings, promoting visual and contextual understanding, especially for visual learners.</p> <p>Repeating words aloud improves pronunciation and reinforces memorisation. By adding gestures makes learning multisensory, aiding vocabulary retention.</p> <p>Simultaneously, incorporating gestures in LGP that convey the meanings of the English words, emphasises that those gestures represent a language rather than merely</p>	15'

While the teacher says the words and gestures in LGP, she asks the pupils to do it with her.

Some mini activities can be carried out with the vocabulary pictures: saying the word and ask them to make the gesture, making the gesture and ask them to say the word, choosing a student to come to the board and make one of the gestures so



that the class can guess the word. In this way the vocabulary is assimilated more easily.

accompanying the words.

In addition, interactive activities like matching words to gestures or asking the pupils to do the gestures while asking for the word encourage active participation, enhance memory, and make learning dynamic and enjoyable for them.

STEP 3: Places at School - Memory Game

In this activity, the teacher puts up a PowerPoint with images of Places at school to consolidate. The teacher asks the pupils to listen to the audio of each place pronunciation and then asks them to repeat.

After practising the vocabulary, the teacher plays a mini-memory game to test the vocabulary learnt from the PowerPoint. On each slide, the images appear randomly with their captions,

Reading skill.

Speaking skill.

Listening skill.



The memory game was chosen with the aim of reinforcing recently learned vocabulary in a playful way, thus testing students' attention and memorisation.

This fun activity allows them to

10'

except for the missing word and corresponding image.

The pupils must pay attention and guess which image and its corresponding name are missing. (Annexe 1)



assess how well the words are associated with the images.

STEP 4: Game «Max got lost at school»

In this activity, the teacher strategically hides Max and announces to the pupils that she has lost him and doesn't know where he is. The teacher then asks the students to search the room for Max.

There will be a PowerPoint presentation as a kind of game to find him. The teacher plays the game for the class. (Annexe 2)



Reading skill.

Social skill.

Speaking skill.

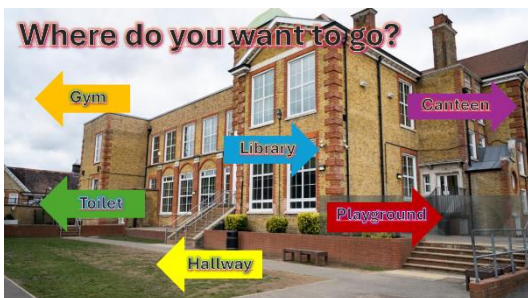
In this activity elements of mystery and gamification are present. This creates an engaging narrative where Max is 'lost' and the students must find him.

20'

Using a PowerPoint game with interactive stages makes the activity playful and motivating. Thus, associating place names with a

concrete activity helps with memorisation and the use of vocabulary in real-life situations.

The game is interactive, and the class can choose the places they want to go to. In the game, the students will have simple questions to answer and progress through the game as they travel around the different places at school until they find Max.





The introduction to the sentence structures in this game context (affirmative and negative) allows pupils to assimilate the grammar.

The game introduces the sentence structure of affirmative and negative.



Students work together to complete tasks and find Max, sharing ideas and helping each other, this promotes collaboration and their social skills and increases active

 <p>Is Max in the canteen? No, he isn't. Yes, he is.</p>			<p>participation in the learning process.</p>	
<p><u>Closing Routine: Scratch card + Sticker</u></p> <p>At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.</p>	<p>Social skill.</p>		<p>The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help students feel more comfortable and familiar with the learning process.</p>	<p>5'</p>

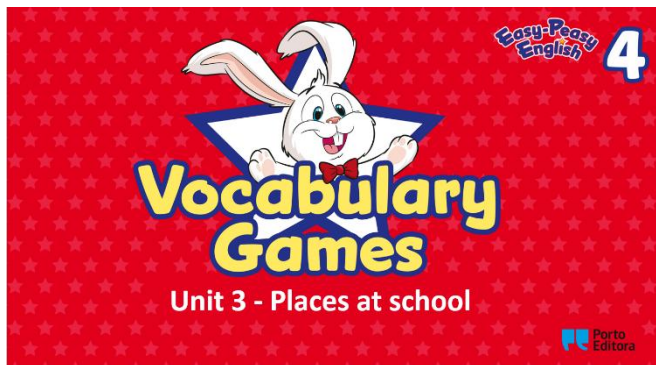
References

Abreu, C., & Esteves, V. (2024). *Easy-Peasy English - Inglês - 4.º Ano*. Porto Editora.

Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic 4*. Porto Editora.

Annexes

1-Places at School - Memory Game



Places at school



canteen



Places at school



gym



Places at school



playground



Places at school



toilet



Places at school



library



Places at school



classroom



canteen



gym



playground



toilet



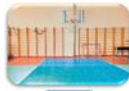
library



Places at school



classroom



gym



playground



toilet



library



Places at school



classroom



canteen



gym



playground



toilet



library



Places at school



canteen



gym



playground



toilet



library



Places at school



classroom



canteen



gym



playground



toilet



library



Places at school



classroom



canteen



gym



playground



library



Places at school



classroom



canteen



gym



playground



toilet



library



Places at school



classroom



canteen



gym



toilet



library



Places at school



classroom



canteen



gym



playground



toilet



library



Places at school



classroom



canteen



playground



toilet



library



Places at school



classroom



canteen



gym



playground



toilet

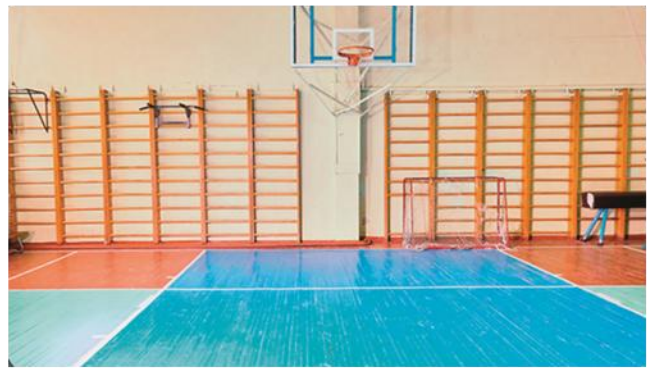


library



2-Game «Max got lost at school»







2.6. LESSON PLAN- WEATHER (CONTINUAÇÃO)



Class	3ºAT
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	25 th November 2024

General aims

- Reinforcing and consolidating vocabulary, it helps pupils recall and practice the weather-related vocabulary and gestures learned in previous lessons through interactive activities;
- Developing pupils' speaking and listening by engaging them in creating and presenting dialogues;
- Fostering teamwork and communication by having students work in pairs to create their own dialogues, promoting peer learning and interaction;
- Using visual aids such as gestures, and interactive games to cater to different learning styles and make the learning process more fulfilling for pupils;
- Introducing Maxine to build on the students' enthusiasm for Max, creating a narrative that increases motivation and emotional engagement within the class;
- Developing pupils writing skills so that they can create texts .


Resources

«Greetings» poster; Opening routine song; + Power console; +PowerPoint game about the Weather; Computer; Projector; «New Start» book; Board; Interactive board; Max (puppet); Scratch card; Good behaviour sticker; Exit ticket; Max and Maxine dialogue PowerPoint

Time	Year
60 minutes	3 rd year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> Weather vocabulary: Types of weather (e.g., sunny, rainy, windy, cloudy, snowy, etc.). Countries & nationalities vocabulary (e.g., France, England, I'm French, I'm English); Feelings: Vocabulary about emotions (e.g., happy, sad, excited, tired, etc.), LGP (Língua gestual portuguesa): Gestures corresponding to the types of weather; Associating Greeting vocabulary (e.g.: «Hello», «Hi», «How are you» Collaborative Skills: Pair work to create dialogues; 	<ul style="list-style-type: none"> Pupils should remember at least 4 new words related to the Weather vocabulary (e.g.: Rainy Cloudy, Sunny, Windy, Snowy etc.). Pupils should remember each gesture to its corresponding word – at least 3; Pupils should be able to recognise the learnt vocabulary about previously learned topics (e.g.: Feelings, Greetings, Countries and Origins.) 	<ul style="list-style-type: none"> The pupils could get too excited and noisy. The internet connection might not work. Planned activities can take up more than expected or less time than expected, resulting in rushed execution or the exclusion of some steps or needing more activities. 	<ul style="list-style-type: none"> The teacher would remind the pupils that Max (usually they respect the puppet and take him seriously) doesn't like noise and that if they don't co-operate in the proposed activities, they'll be doing less fun activities; The teacher would have a flash drive with all the digital resources. The teacher would structure the lesson with priorities: Identify which activities are essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient. Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes

<ul style="list-style-type: none"> • Interactive and Multimodal Tools: Use of visual aids, such as the PowerPoint with the dialogue and the weather game • Integration of gestures and interactive games using the console. 			<p>earlier than expected.</p>
---	--	--	-------------------------------

Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
<p><u>Opening Routine: GREETINGS</u></p> <p>The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:</p> <p>«Lesson number nineteen (19) Monday, 25th November 2024 It's rainy and mild.»</p> <p>Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the lessons, as a musical accompaniment while she goes to each student's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the</p>	<p>Social skill.</p> <p>Listening skill.</p>		<p>Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the students, since these activities are the ones, she chose and introduced to the pupils. This provides continuity, which makes it easier for</p>	

mascot 'Max' who is much loved by everyone.



Speaking skill.

Reading skill.

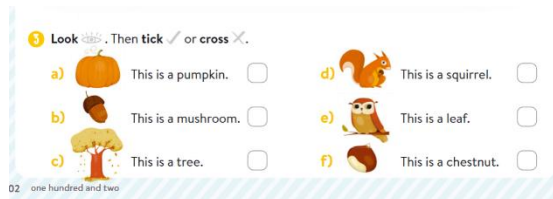
the students to adapt.

10'

STEP 1: Homework correction

Teacher Lara has given pupils homework on the topic of last lesson, Autumn, so before the Teacher starts the proposed activities, she will start by correcting the homework.

The homework is pages 103 exercise 3 and page 104 exercise 4.



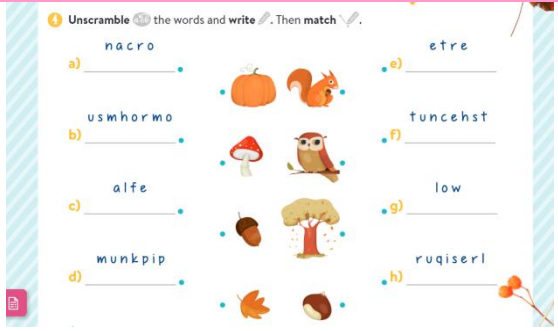


Reading skill.



Speaking skill.

Listening skill.



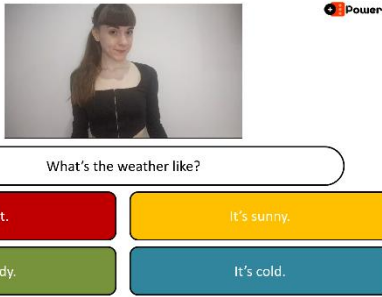
Correcting homework reinforces the concepts taught, helping pupils to consolidate Autumn vocabulary and structures. It also allows the teacher to identify difficulties and address them before introducing new content, promoting continuous learning and emphasising the importance of homework as an

			<p>extension of lessons.</p>	<p>5'</p>
<p><u>STEP 2: LGP Gestures Review</u></p> <p>To start the lesson, Max wants to know if the class still remembers the gestures about the Weather that were taught last lesson. The teacher and the class practise the gestures one more time for Max.</p> <p>The teacher will project the image of exercise 1 on page 24 so that the students have a visual aid to remember not only the gestures but also the words learnt about the Weather.</p> <p>Some mini activities can be carried out with the vocabulary pictures: saying the word and ask them to make the gesture, making the gesture and ask them to say the word, choosing a student to come to the board and make one of the gestures so that the class can guess the word.</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p> <p>Reading Skill.</p>	 	<p>This activity activates prior knowledge about the Weather.</p> <p>By revisiting the gestures and vocabulary already taught last class, activates students' memory and establishes a connection with the previous content.</p> <p>This prepares pupils more confidently, eliminating possible gaps they might have.</p>	

				5'
<p><u>STEP 2: Powerpoint game about the Weather on +Power console</u></p> <p>To consolidate the gestures pupils have learnt, Max says he wants to play a game with his new console.</p> <p>The pupils already know the console and how to use it, therefore it is easier to handle it. The teacher instals the console and shows the game to get it started. The game should be played by one pupil at a time that Max will choose randomly. The game is about the Weather. (Annexe 1)</p>	Listening skill.		The use of the +Power console and interactive slides promotes learning in a modern and engaging way, capturing pupils' attention through play. In addition, individual play in a collective environment encourages healthy competitiveness and as students observe and reflect on their classmates' answers.	



On each PowerPoint slide there will be a video of teacher Patrícia making a gesture in LGP that corresponds to a type of weather., The question that will be on all the slides is: «What's the weather like? » along with four answer options, one of which will be correct.



The game will run until the end.

Reading skill.

Social skill.


Speaking skill.

Max's random selection of pupils ensures that everyone is included.

Teacher Patrícia's integration videos strengthens the emotional connection with the pupils and facilitates association with the content, as well as it creates a positive emotional bond with the lesson.

10'

Not to forget that the combination of technology, gestures (LGP) and written/oral vocabulary uses multiple sensory channels (visual, auditory and

			<p>kinaesthetic), optimising learning.</p> <p>Additionally, the use of LGP promotes inclusion by making the activity accessible and adaptable for all pupils, regardless of their abilities.</p>	
<p><u>STEP 3: Dialogue with Max and Maxine about the weather</u></p> <p>Max announces that he wants to introduce someone very special to the class, his friend Maxine.</p> <p>Next, the teacher will present a PowerPoint with a short dialogue between Max and Maxine about the Weather.</p> <p>This moment is crucial as the affirmative and negative will be explained to the class.</p>	<p>Reading skill.</p> <p>Listening skill.</p> <p>Social skill.</p>		<p>The introduction of Maxine builds on students' interest in Max, strengthen the emotional connection to the characters and to the English class. By creating and including another character, enables dialogue creation, which helps pupils in practical language understanding.</p> <p>Also, characters like Maxine boost</p>	<p>10'</p>



Max and Maxine

The dialogue between the characters is relatively easy to understand, covering topics that have been taught before: 'Greetings'; 'Feelings'; 'Countries and origins and the most recent 'Weather'.

Each slide has a speech bubble with each character's speech and their response.

The teacher will read each of the slides with the class and ask them if they remember the phrases and explain if they don't. At the end, the complete text of the dialogue will be projected and the letters marked in red to be replaced by each pupil's choice.

engagement as students identify with their stories, especially characters they connect to.

Using dialogues while teaching a second language is crucial as it connects vocabulary to real-life contexts.


The purpose of the dialogue is for pupils to be able to create their own text-dialogue by changing only the words marked, as the structure is already established so it is easier for them.

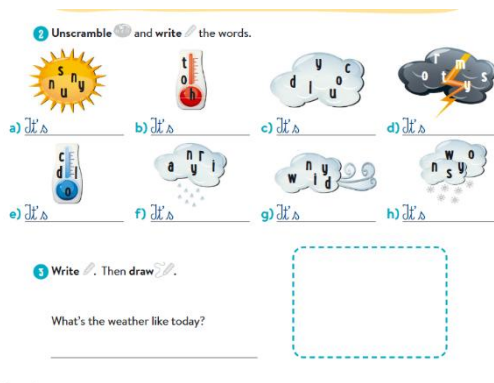




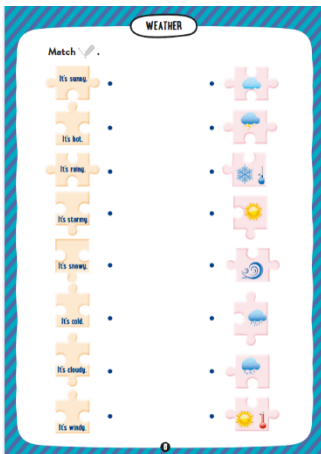
Note: Teacher Lara said informally that the class enjoyed Max so much that they are planning to make Max a girlfriend, Maxine. So, when introducing this moment of dialogue, the teacher thought it would be a good opportunity to introduce Maxine to the class as Max's dialogue partner. Since another character would be needed for the dialogue, Maxine is an excellent choice. The teacher created Maxine using ChatGPT. The teacher was also able to create a version of Max adapted to look like Maxine, and through writing orders ChatGPT was able to create Maxine, and the teacher decided to use the one that seemed most appropriate for the pupils and the dialogue.

The dialogue:

The images were created in ChatGPT orientated with specific descriptions proving how IA can be strategically used to enrich lessons planification without surpassing the limits.

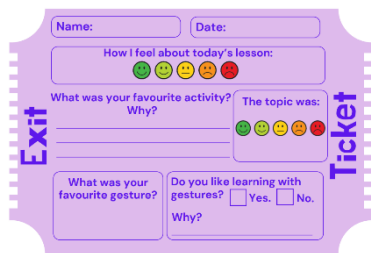
<p>- Hello! What's your name?</p> <p>- Nice to meet you Maxine, my name is Max. How are you today?</p> <p>- I am wonderful today. Where are you from, Maxine? What is your nationality?</p> <p>- Oh, that's nice! I am from England. I'm English.</p> <p>- It's rainy and cloudy today. Is it rainy in France?</p> <p>- Goodbye, Maxine!</p>	<p>- Hi! My name is Maxine. What's your name?</p> <p>- I am happy. How are you today?</p> <p>- I am from France. I'm French.</p> <p>- Where are you from, Max? What is your nationality?</p> <p>- What's the weather like in England?</p> <p>- No, it isn't. It's sunny and hot. I love sunny days.</p> <p>- Bye, Max!</p>				
<p>STEP 4: Working in pairs – Dialogue about the weather</p> <p>After observing Max and Maxine's dialogue, it's the pupils' turn to create a dialogue in pairs similar to Max and Maxine's.</p> <p>The teacher tells them that they will have to work with the pupil next to them and that they will both have to create a dialogue at the same time. Instructions for the intended dialogue will be projected on the board at full time so that the pupils can find their way around. The teacher will assist the students by going from seat to seat whenever necessary.</p> <p>In the dialog, Max and Maxine are in different countries and talk about what the weather is like there. One of the aims of this part of the speech is for the pupils to choose two countries in their dialog to talk about the weather and what they've learned about in previous lessons.</p> <p>E.g.: "What's the weather like in France?"</p>	<p>Social skill.</p> <p>Reading skill.</p> <p>Speaking skill.</p> <p>Writing skill.</p>		<p>This activity requires pupils to work in pairs, promotes collaboration between them and consequently the oral practice.</p> <p>Creating dialogues together allows pupils to reinforce what they have learned and develop confidence in expressing themselves in English.</p> <p>Reading aloud improves their pronunciation.</p>		

<p>All the vocabulary for the dialog can be found on the previous pages, so the pupils just must review the content. Of course, the teacher will be ready to help and guide the pupils whenever they need it.</p> <p>As a final activity, the pairs who manage to finish the dialogue on time will read it to the class.</p>			<p>Revisiting previous material strengthens memory and helps pupils identify the progress they have made.</p>	<p>20'</p>
<p>STEP 5: Homework</p> <p>The teacher decides to set homework for the class to consolidate Weather's vocabulary.</p> <p>For homework, the exercises 2 and 3 on page 12 of the Activity book.</p>  <p>And the exercises on page 6 of the mini book "Fun at home"</p>	<p>Speaking skill.</p>  <p>Reading skill.</p> 	<p>Homework is important as it helps students review and practice what they learned in class, reinforcing their understanding.</p>		<p>5'</p>



Closing routine: Scratch card + Exit ticket

At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student



will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.

To start collecting data about my lessons and to get feedback from the pupils, before the lesson ends, I will hand out "Exit tickets" with some evaluation questions about my lesson and my internship report topic.



Social skills.



Reading skills.

Writing skills.

Listening skills.

The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help students feel more comfortable and familiar with the learning process.

5'

Exit tickets are a quick and effective tool for collecting direct feedback

<p>I will briefly explain and translate every section to avoid misunderstandings.</p> <p>Note: The exit ticket was created by my internship colleague Inês, whom I asked to edit and adapt her exit ticket idea to my classes and my topic of study.</p>			<p>from pupils. This allows the teacher to identify strengths and areas for improvement, ensuring that lessons meet students' needs and interests and therefore collect data for the internship report topic.</p>	
--	--	--	---	--

References

Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic 3*. Porto Editora.

Mishra, S. (2023, 9 de janeiro). *Learn about Weather*. FirstCry Parenting. <https://www.firstcry.com/intelli/articles/learn-about-weather/>

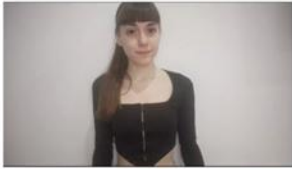
OpenAI. (2024). *ChatGPT*. <https://chat.openai.com/chat>

Annexes

1-Powerpoint game about the Weather on +Power console

The image displays six screenshots of a weather game interface on a +Power console. Each screenshot features a video of a woman and a question: "What's the weather like?". Below the question are four buttons representing different weather conditions. The buttons are color-coded and arranged in a 2x2 grid. The +Power logo is visible in the top right corner of each screenshot.

- Screenshot 1:** Buttons: It's snowy (grey), It's rainy (grey), It's windy (grey), It's cold (blue).
- Screenshot 2:** Buttons: It's cloudy (red), It's snowy (yellow), It's sunny (green), It's stormy (blue).
- Screenshot 3:** Buttons: It's cloudy (red), It's snowy (grey), It's sunny (grey), It's stormy (grey).
- Screenshot 4:** Buttons: It's hot (red), It's sunny (yellow), It's windy (green), It's cold (blue).
- Screenshot 5:** Buttons: It's hot (red), It's sunny (grey), It's windy (grey), It's cold (grey).
- Screenshot 6:** Buttons: It's sunny (red), It's windy (yellow), It's rainy (green), It's cloudy (blue).



Power

What's the weather like?

It's sunny.

It's windy.

It's rainy.

It's cloudy.



Power

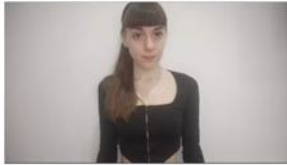
What's the weather like?

It's stormy.

It's windy.

It's cold.

It's rainy.



Power

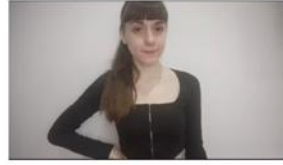
What's the weather like?

It's stormy.

It's windy.

It's cold.

It's rainy.



Power

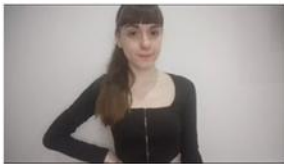
What's the weather like?

It's sunny.

It's windy.

It's hot.

It's snowy.



Power

What's the weather like?

It's sunny.

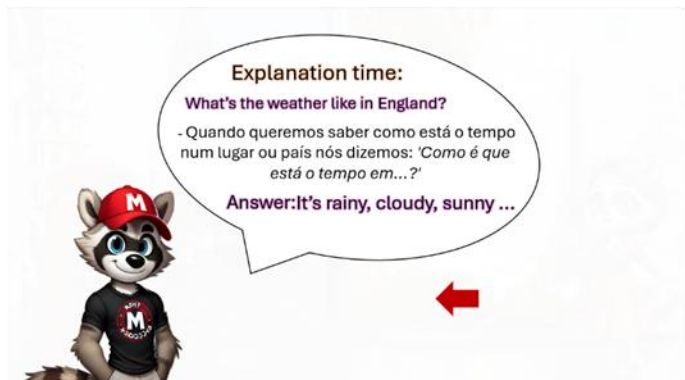
It's windy.


It's hot.

It's snowy.




2-Dialogue with Max and Maxine about the weather PowerPoint





Explanation time:
Is it rainy in England?
 - Quando perguntamos sobre um estado de tempo em inglês, trocamos de lugar o «Is» (verbo).
It is sunny. → **Is it sunny?**

←



Explanation time:
Is it rainy in England?
Answer: *Yes, it is.*
No, it isn't.

←



Bye Maxine!



Goodbye Max!

- Hello! What's your name?

- Nice to meet you **Maxine**, my name is **Max**. How are you today?

- I am **wonderful** today. Where are you from, **Maxine**? What is your nationality?

- Oh, that's nice! I am from **England**. I'm **English**.

- It's **rainy** and **cloudy** today. Is it **rainy** in **France**?

- Goodbye, **Maxine!**

- Hi! My name is **Maxine**. What's your name?

- I am **happy**. How are you today?

- I am from **France**. I'm **French**.

- Where are you from, **Max**? What is your nationality?

- What's the weather like in **England**?

- No, it isn't. It's **sunny** and **hot**. I love **sunny** days.

- Bye, **Max!**

2.7. LESSON PLAN- ROUTINES



Class	4ºAP
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	26 th November 2024

General aims

- Developing vocabulary and aid pupils expand their knowledge about the Routines vocabulary through interactive and visual activities such as the gestures and the flashcards;
- Strengthen pronunciation and communication skills by provide opportunities for students to practice pronunciation;
- Incorporate gestures (LGP) and flashcard making the vocabulary more memorable through physical and visual associations;
- Develop Sequencing and Logical Thinking by encouraging students to understand the concept of sequencing daily routines with ordinal numbers;
- Build Confidence in Writing Skills by providing a structured opportunity for students to practice writing by completing fill-in-the-blank exercises that reinforce vocabulary and sentence construction.
- Reinforce Memory Retention by using repetition (gestures, flashcards, and written exercises) to ensure students memorize the vocabulary.


Resources



«Greetings» poster; Opening routine song; Computer; Projector; «Start the Magic» book; Board; Interactive board; Max (puppet); Scratch card; Good behaviour sticker; Exit ticket; Max's routine flashcards; Ordinal numbers flashcards; Fill-in-the-blanks worksheet


Time	Year
60 minutes	4 th year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> ● Vocabulary: Daily Routines (e.g., get up, get dressed, eat breakfast, etc.); ● Ordinal Numbers (e.g., first, second, third, fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth, tenth, eleventh); ● LGP (Língua gestual portuguesa): ● Gestures corresponding to the Routines; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pupils should learn at least 5 new words related to the Routines vocabulary (e.g.: Get up, Eat breakfast, Have lessons etc.). ● Pupils should associate each gesture to its corresponding word – at least 5; 	<ul style="list-style-type: none"> ● The pupils could get too excited and noisy. ● The internet connection might not work. ● Planned activities can take up more time than expected or less than expected, resulting in rushed 	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher would remind the pupils that Max doesn't like noise and that if they don't cooperate in the proposed activities, they'll be doing less fun activities; ● The teacher would have a flash drive with all the digital resources.

<ul style="list-style-type: none"> Sequencing: Associating routines with ordinal numbers to build logical sequences (e.g., "First, Max gets up. Second, Max gets dressed.") <p>sentence structures.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pupils should be able to remember the Ordinal numbers; Pupils should be able to relate the ordinal numbers and the routines activity sequence. 	<p>execution or the exclusion of some steps or needing more activities.</p>	<ul style="list-style-type: none"> The teacher would structure the lesson with priorities: identify which activities are essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient. Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes earlier than expected.
--	---	---	--

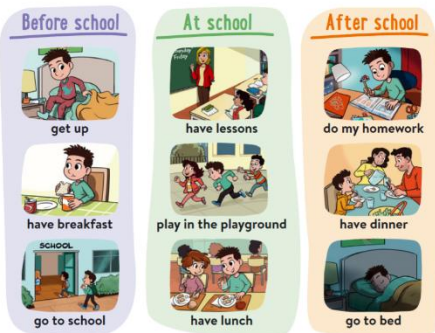
Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
<p><u>Opening Routine: GREETINGS</u></p> <p>The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:</p> <p>«Lesson number nineteen (19) Monday, 26th November 2024 It's rainy and mild. »</p> <p>Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the</p>	<p>Social skill.</p>		<p>Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the pupils, since these activities are the ones, she chose and introduced to the pupils. This provides continuity, which makes it easier for the students to adapt.</p>	

<p>lessons, as a musical accompaniment while she goes to each pupil's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the mascot 'Max' who is much loved by everyone.</p> 	<p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p>			<p>5'</p>
<p>STEP 1: Dialogue with Max about Routines</p> <p>The teacher asks pupils how they feel, how was their weekend and what did they do. This way, the bond between the teacher and the class improves significantly. Then, teacher proceeds to ask Max how he feels and what he had done during the weekend. Max tells about his 'crazy' routine and the teacher thinks it would be better if we helped Max organize his routine.</p> <p>This lead us to the next activity.</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p> <p>Social Skill.</p>		<p>The teacher initiates a conversation by asking the pupils about their feelings and weekend activities, nurturing interaction and engagement with the class.</p> <p>Then, the teacher asks Max similar questions to maintain continuity and</p>	<p>5'</p>

			<p>create a dynamic classroom atmosphere.</p>	
<p><u>STEP 2: Routines vocabulary and LGP corresponding gestures</u></p> <p>The second activity will be to introduce Routines vocabulary with the corresponding gestures in LGP.</p> <p>Firstly, the image on page 32 of the exercise 1 of the book will be projected on the board with the Routines and their corresponding names. Then, the teacher will pronounce the words and ask the pupils to pronounce them after her. In this way, they perfect their pronunciation.</p> <p>Secondly, the teacher introduces the gestures to each word.</p> <p>While the teacher says the words and gestures in LGP, she asks the pupils to do it with her.</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Reading skill.</p> <p>Social skill.</p>		<p>Using images helps pupils to associate English terms with their meanings, promoting visual and contextual understanding, especially for visual learners.</p> <p>Repeating words aloud improves pronunciation and reinforces memorisation. By adding gestures makes learning multisensory, aiding vocabulary retention.</p>	<p>10'</p>

Listen and repeat. Then read.

igital
cture
re



Some mini activities can be carried out with the vocabulary pictures: saying the word and ask them to make the gesture, making the gesture and ask them to say the word, choosing a student to come to the board and make one of the gestures so that the class can guess the word. In this way the vocabulary is assimilated more easily.

Speaking
skill.



Simultaneously, incorporating gestures in LGP that convey the meanings of the English words, emphasises that those gestures represent a language rather than merely accompanying the words.

In addition, interactive activities like matching words to gestures or asking the pupils to do the gestures while asking for the word encourage active participation, enhance memory, and make learning dynamic and enjoyable for them.

STEP 3: Max's routine with flashcards and gestures

Reading
skill.



The teacher uses visual images to support the pupils' auditory and

In this activity, the teacher says she's going to explain what Max's routine is like. For this activity, the teacher has printed out several flashcards of Max in daily routines activities. As she tells the story, the teacher puts the corresponding flashcards on the board. (e.g.: *Max brushes his teeth.*) (Annexe 1)

The teacher will perform the gestures in LGP for each activity.

After the routine has been told, the teacher retells it and asks the pupils to make the gestures along.

Max gets up



Max has dinner



Speaking skill.

Listening skill.


visual comprehension, associating words with Max daily routine.

The narrative of Max's routine creates a context of a narrative and that engages the pupils and facilitates the memorization of the vocabulary related to daily routines.

The inclusion of LGP promotes comprehension through gestures that also reinforces the association between the word and the gesture.

In the second telling of the story, the pupils are invited to make the gestures together with the teacher, involving

10'

<p>Note: The teacher created Max's various images in Canva. Through writing instructions, the AI generator was able to create the images according to the routines. All images used are displayed in the «Annexes»</p>			<p>them physically in the activity.</p> <p>The teacher chose Max to introduce the Daily Routines to pupils because they adore him and connect with him emotionally. Therefore, their attention span and motivation levels will rise.</p> <p>The images were created in ChatGPT orientated with specific descriptions proving how IA can be strategically used to enrich lessons planification without surpassing the limits.</p>	
<p><u>STEP 4: Routines & ordinal numbers association game</u></p> <p>The teacher announces that they are going to play a little game. She's going to remove the flashcards of Max's routine from the board and add new flashcards with the</p>	<p>Reading skill.</p>		<p>Using ordinal numbers is an excellent way for pupils to sequence the routine activities in order of occurrence. What's more, sequencing with ordinal numbers</p>	

Ordinal numbers. At random, Max will choose a few pupils, and to them it will be given Max's flashcards about the routine activities. These students must come to the board and put the flashcards in sequence according to the ordinal numbers. The pupils must remember the sequence of the activities in order to complete them.

At the end, the teacher reviews the gestures with the students and counts the sequence of pictures according to the order of the numbers. (Annexe 2)

E.g.;

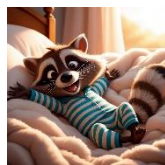
First → Max gets up

Second, → Max gets dressed

Third → Max eats breakfast

Fourth, → Max brushes his teeth

Fifth, → Max goes to school



Social skill.

Speaking skill.

activates the students' prior knowledge because it was a topic taught in previous lessons.

10'

This activity combines movement, memory, and sequencing, which makes it engaging and enjoyable for the pupils. Furthermore, by recalling Max's routine and linking it to ordinal numbers, pupils practice sequencing events logically, which is a fundamental language and cognitive skill.

Although pupils are chosen individually, the entire class is indirectly involved as they observe and provide hints or corrections, developing a collaborative learning environment.

Note: Ordinal number flashcards can be found at the «Annexes»

STEP 5: Fill-in-the-blanks worksheet

To finish the lesson, the teacher will hand out a worksheet with fill-in-the-blank exercises with the routines and the associated ordinal numbers. (Annexe 3)

In this way, the class practices vocabulary with writing exercises.

Daily Routine

Complete the sentences by writing the correct activity from the daily routine.

1. First, I _____ (get up / go to school/ brush my teeth).
2. Second, I _____ (do my homework/get dressed/ go to school).
3. Third, I _____ (get up/play in the playground/eat breakfast).
4. Fourth, I _____ (have lessons/brush my teeth / go to bed).
5. Fifth, I _____ (go to school/eat dinner/ do my homework).
6. Sixth, I _____ (have lunch/have lessons /eat breakfast).
7. Seventh, I _____ (have lunch/do my homework/play in the playground).
8. Eighth, I _____ (have dinner/have lunch / have lessons).
9. Ninth, I _____ (do my homework / get dressed / brush my teeth).
10. Tenth, I _____ (play in the playground /have dinner / go to bed).
11. Eleventh, I _____ (have dinner /go to bed / go to school).



Writing skill.

Reading skill.



The worksheet helps consolidate the vocabulary of daily routines and ordinal numbers introduced during the lesson.

This activity reinforces sentence structure. By associating ordinal numbers with routines, pupils practice sequencing the activities in a meaningful and relatable way, improving their understanding of chronological order in English.

The activity provides an opportunity for pupils to practice sentence construction and apply learned vocabulary in written form.

10'

Note: If there is not enough time to do this activity in class, it will be for homework.

Step 6: Routines clock – homework + worksheet

For homework, pupils must finish the Routines worksheet if they can't finish it in class and start the 'Routine's clock' activity for a future oral presentation at the end of the unit.

Basically, pupils have to choose their favourites routines, draw those activities on the back of the 'clock window' and the correspondent time on the clock and then give an oral presentation at the end of the unit.



As they don't know the time in English yet, they'll just have to draw the 6 routines in

Social skills.

Reading skills.

Writing skills.



Listening skill.



Homework is important as it helps students review and practice what they learned in class, reinforcing their understanding.

By writing the descriptions of the activities, pupils reinforce their vocabulary and practice sentences related to daily routines, prompting their language and writing skills.

5'

<p>the squares and write the description of the activity on the back of each square. The rest will be done later with teacher Lara.</p> <p>Note: The exit ticket was created by my internship colleague Inês, whom I asked to edit and adapt her exit ticket idea to my classes and my topic of study.</p>				
<p>Closing Routine: Scratch card + Exit ticket</p> <p>At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.</p> <p>To start collecting data about my lessons and to get feedback from the pupils, before the lesson ends, I will hand out "Exit tickets" with some evaluation questions about my lesson and my internship report topic.</p>	<p>Social skills.</p> <p>Reading skills.</p> <p>Writing skills.</p> <p>Listening skill.</p>	 	<p>The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help students feel more comfortable and familiar with the learning process.</p>	

<p>I will briefly explain and translate every section to avoid misunderstandings.</p> <p>Note: The exit ticket was created by my internship colleague Inês, whom I asked to edit and adapt her exit ticket idea to my classes and my topic of study.</p>			<p>Exit tickets are a quick and effective tool for collecting direct feedback from pupils. This allows the teacher to identify strengths and areas for improvement, ensuring that lessons meet students' needs and interests and therefore collect data for the internship report topic.</p>	<p>5'</p>
--	--	--	--	-----------

Reerences

Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic 4*. Porto Editora

ESL Flashcards. (2021, 11 de março). *Ordinal Numbers – ESL Flashcards*.

Eslflashcards.com. <https://www.eslflashcards.com/set/ordinal-numbers/>

Annexes

1- Max routine pictures generated by AI



Max gets up



Max gets dressed

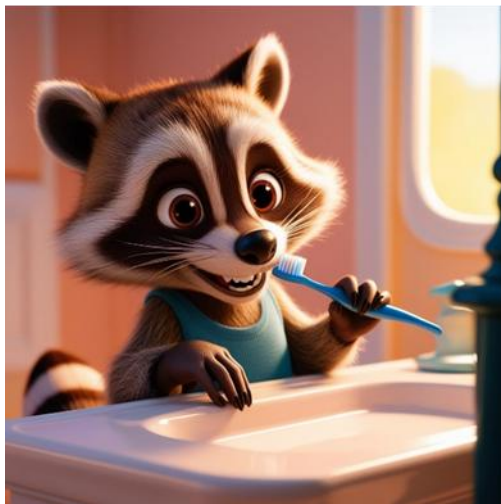


Max has breakfast

Max brushes his teeth

Max goes to school

Max has lessons



Max plays in the playground



Max has lunch



Max does homework

Max has dinner



Max goes to bed



2-Ordinal numbers

1st

3rd

5th

2nd

4th

6th

7th

9th

8th

10th

11th

3- Fill-in-the-gaps worksheet

Daily Routine

Complete the sentences by writing the correct activity from the daily routine.

1. First, I _____ (get up / go to school/ brush my teeth).
2. Second, I _____ (do my homework/get dressed/ go to school).
3. Third, I _____ (get up/play in the playground/eat breakfast).
4. Fourth, I _____ (have lessons/brush my teeth / go to bed).
5. Fifth, I _____ (go to school /eat dinner/ do my homework).
6. Sixth, I _____ (have lunch/have lessons /eat breakfast).
7. Seventh, I _____ (have lunch/do my homework/play in the playground).
8. Eighth, I _____ (have dinner/have lunch / have lessons).
9. Ninth, I _____ (do my homework / get dressed / brush my teeth).
10. Tenth, I _____ (play in the playground /have dinner / go to bed).
11. Eleventh, I _____ (have dinner /go to bed / go to school).



2.8. LESSON PLAN – CHRISTMAS (3ºANO)



Class	4ºAP
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	9 th December 2024

General aims

- Introduce and reinforce Christmas-related vocabulary (e.g., Christmas tree, ornaments, decorations) through chants, flashcards, and repetition.
- Improve pupils' ability to follow along with chants and repeat words in English;
- Encourage active listening during the storytelling session;
- Engage pupils in hands-on activities, such as decorating Christmas ornaments developing creativity and maintaining their interest;
- Share a collaborative activity (decorating Max's tree) that promotes a sense of collective achievement and Christmas spirit;

Resources

«Greetings» poster; Opening routine song; Christmas vocabulary flashcards; Christmas chant; Christmas chant sheet; The Christmas Pine book by Julia Donaldson and Victoria Sandoy; Computer; Projector; Board; Interactive board; Max (puppet); Scratch card; Good behaviour sticker; Exit ticket; Christmas tree; Printable tree decorations; PowerPoint with the book slides + background music; «Merry Christmas» PowerPoint with the Christmassy background music

Time


60 minutes

Year

3rd year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> ● Christmas vocabulary: Types of weather (e.g., decorations, Father Christmas, Star, Reindeer, Sleigh, etc.). ● Original Christmas Chant: A teacher-created chant incorporating Christmas vocabulary, distributed on worksheets for students to follow and glue into their notebooks; ● Original Christmas Chant: A teacher-created chant incorporating Christmas vocabulary, distributed on worksheets for students to follow and glue into their notebooks. ● Interactive Flashcard Activity: Visual aids with images corresponding to Christmas vocabulary placed on the board during the chant; ● Storytelling: <i>The Christmas Pine</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pupils should remember at least 3 new words related to the Christmas vocabulary (e.g.: Christmas tree, Star, Sleigh, Stocking etc.). ● Pupils should understand the general concept of the story even if they do not understand all the vocabulary; ● Pupils should be able to decorate their Christmas ornament. 	<ul style="list-style-type: none"> ● The pupils could get too excited and noisy. ● The internet connection might not work. ● Planned activities can take up more than expected or less time than expected, resulting in rushed execution or the exclusion of some steps or needing more activities. ● The flash drive might not work due to computer issues. ● The pupils might not have coloured pencils to decorate their Christmas ornament. 	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher would remind the pupils that Max (usually they respect the puppet and take him seriously) doesn't like noise and that if they don't co-operate in the proposed activities, they'll be doing fewer fun activities. ● The teacher would have a flash drive with all the digital resources. ● The teacher would structure the lesson with priorities: Identify which activities are essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient. ● Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes earlier than expected. ● To avoid having flash drive problems and jeopardise the

<ul style="list-style-type: none"> Hands-on Activity: Decorating Christmas ornaments; 			<p>lesson, the teacher will send all the resources to her e-mail so she can access it in case the flash drive does not work.</p> <ul style="list-style-type: none"> Pupils can ask their classmates to lend them their coloured pencils for the decoration activity.
--	--	--	---

Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
<p><u>Opening Routine: GREETINGS</u></p> <p>The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:</p> <p>«Lesson number twenty-four (24)</p> <p>Monday, 9th November 2024</p> <p>It's sunny and cold. »</p> <p>Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the lessons, as a musical accompaniment while she goes to each student's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from</p>	<p>Social skill.</p> <p>Listening skill.</p>		<p>Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the students, since these activities are the ones, she chose and introduced to the pupils. This provides continuity, which makes it easier for the students to adapt.</p>	

the 'greetings poster' accompanied by the mascot 'Max' who is much loved by everyone.



Speaking skill.

Reading skill.

10'

STEP 1: Chant with Max (Christmas Vocabulary + flashcards) & LGP corresponding gestures

With Max's help, the teacher introduces the Christmas theme with a chant she has written herself with Christmas vocabulary involving Max.

This activity requires the use of Christmas flashcards with specific chosen vocabulary that the teacher will print out and take to class. (Annexe 1)

Reading skill.

Speaking skill.

Listening skill.



This activity is dynamic and engaging, as it integrates chants and visual vocabulary to make learning more appealing and enjoyable.

The use of flashcards and structured repetition help

10'

Christmas chant

It's **Christmas** day and Max wants to decorate the **Christmas tree**.

Decorations, decorations for the tree! Hum, let's see:

1,2,3,4,5,6 **balls** and the beautiful **star** too.

It's so wonderful!

What's inside the **stocking**?

Presents. Wow! **Presents** for us now!

Look outside, the snow is white, and the **reindeer** is pulling the **sleigh** so high with **Father Christmas** tonight.

Merry Christmas!



The teacher begins by saying the chant and while she says each word from the chosen vocabulary, she will put it on the board and write its corresponding name as well. (e.g.: *It's Christmas day and Max wants to decorate the Christmas tree.* – the Christmas tree vocabulary will be put on the board).

The flashcard of each word will be put on the board and so on until the chant is finished. Here, the teacher asks the students if they know what the represented image on Portuguese is.

To complement this, the teacher chose some gestures to accompany the Christmas vocabulary and the chant. The teacher chose the gestures of: Christmas, Christmas tree, balls, star, presents, reindeer, sleigh and Father Christmas. (Annexe 2)

students to retain new vocabulary more effectively. In addition, the singing creates a relaxed and festive atmosphere, encouraging pupils to participate.

The translation into Portuguese allows for a deeper understanding, helping students to make connections between the languages and the Christmas theme.

Using Max as a principal character of the story makes the activity engaging and captures pupils' interest and attention from the start, creating an emotional

The teacher will teach the gestures and ask the pupils to accompany her as well as saying the chant simultaneously.

Before the chant begins, the teacher will distribute the sheets of the chant to the class so that they could follow along and later glue them into their notebooks.

The teacher will say the chant 3 times.

Firstly, the teacher will say the chant while putting the flashcards on the board.

After, she says the vocabulary in English and asks the class to repeat the vocabulary with her.

After saying it that time, the teacher says the chant in Portuguese so the pupils can understand it.

To finish she says the chant a third time and asks the class if they can follow along with her.

connection to him as they follow the story.

The use of flashcards provides visual support, facilitating understanding and memorisation of the vocabulary by relating words to the story in a concrete way.

The retelling of the chant gives pupils the chance to process and reinforce the vocabulary and structures they've learned. It also helps improve listening and comprehension skills, as they need to recall the story, and the vocabulary associated with it.



decorations



Santa



Christmas tree

Note: The flashcards will be displayed in the «Annexes» section.

The use of chants is similar to music and is an excellent option for retaining vocabulary, especially when acquiring simple vocabulary.

In addition, its rhythmic and repetitive structure enhances memory and pronunciation while providing cultural insights into Christmas traditions.

By combining auditory elements (chant), visual aids (flashcards), and interactive storytelling with Max, it engages multiple learning styles, fosters enthusiasm, and creates a fun, inclusive environment for

language acquisition.


Simultaneously, incorporating gestures in LGP that convey the meanings of the English words, emphasises that those gestures represent a language rather than merely accompanying the words.

STEP 2: Storytelling “The Christmas Pine”
by Julia Donaldson & Victoria Sandoy

Max announces to the class that he wants to listen to a Christmas story, one of his favourites. The teacher then tells the pupils she chose a special story about The Christmas pine, which is one of the fundamental elements of Christmas. Max asks the pupils if they have their Christmas tree already set and decorated in their homes. Max says he still hasn't. Then, Max



The story is narrated from the perspective of a small pine tree growing in a forest in Norway. It dreams of becoming something special one day. As the years pass, the tree is chosen to become the centrepiece of Christmas

<p>asks the pupils if they have any idea how the Christmas tree makes its way to their homes. And that's how the story is introduced.</p> <p>The teacher begins to read the story 'The Christmas Pine'. (Annexe 2) Firstly, the teacher analyses the cover with the pupils asking what's on it and to describe it.</p> <p>The teacher puts on the PowerPoint presentation with images of the story and at the same time has the original copy of the book in her hand. As soon as she opens the presentation a melancholy Christmas song is played as the story is told to set the mood.</p> <p>The chosen song is «Silent Night»: https://www.youtube.com/watch?v=HXAZOG-ghP4&ab_channel=JMusic%26Sound</p> <p>The story is relatively sad, thus the music choice. The teacher knows she must read peacefully and slowly as she will impersonate the character (the Christmas Pine) to captivate the pupils attention.</p> <p>Simultaneously. the story will be translated so that the students understand the message.</p> <p>At the end, the teacher and Max will ask the class a few questions about the story.</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p> <p>Reading Skill.</p>		<p>celebrations in Trafalgar Square. The narrative highlight's themes of growth, purpose, and giving, accompanied by stunning, atmospheric illustrations. Its poetic and heartfelt text makes it a meaningful read, especially during the Christmas season.</p> <p>This storytelling activity connects pupils to a universal Christmas tradition, the Christmas pine, while using storytelling as an engaging approach to language learning. By incorporating an emotionally resonant story,</p>	<p>15'</p>
---	--	---	--	------------





ambient music, and ongoing interaction, it creates a meaningful and immersive experience. The teacher's calm reading and translation of parts of the story ensure the message is accessible to all pupils. Additionally, the use of visuals, such as the PowerPoint presentation, complements the physical book and enhances comprehension, making the activity richer and more inclusive.

By listening to the story, pupils practice their English listening and understanding skills. They also develop new vocabulary

retentions as the narrative introduces Christmas and nature-related words and expressions in context.

At the end of the story, questioning pupils about what they heard, helps them to reflect on the story's plot and message. Makes the activity more dynamic and participatory, ensures that the students have followed and understood the story.

It reinforces vocabulary by helping to fix new words and expressions and develops empathy as it explores important emotions and lessons that the

			pupils have learnt from the story.	
<p>STEP 3: Decorating the Christmas tree</p> <p>Since the story revolves around the Christmas tree, the teacher suggests to the pupils that it's the perfect time to help Max decorate his Christmas tree. To do this, the teacher will distribute ornaments in the shape of Christmas balls to each pupil for them to decorate them as desired.</p> <p>Once they've finished, one by one they have to put them on the tree that the teacher has bought in advance for this specific activity, using Realia.</p> <p>At the same time as the teacher hands out the small Christmas ornaments that she had cut and prepared for the pupils to decorate; the students are also given a small Christmas chocolate as a gift from her.</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Reading skill.</p> <p>Social skill.</p>	 	<p>This activity combines creative expression, and teamwork while creating an enjoyable and memorable experience. It helps students connect with Christmas traditions in a hands-on way, reinforcing the festive spirit. The use of Realia (a real Christmas tree) makes the experience more authentic and engaging.</p> <p>By decorating the shared Christmas tree, allows pupils to</p>	

More uplifting Christmas music will be played in the background so they can enjoy the activity and upbring their Christmas joy.

The chosen music for this activity is: https://www.youtube.com/watch?v=bA7-Mi7dt0E&ab_channel=RelaxCafeMusic

Speaking skill.

decorate their Christmas ornaments in their unique style and fosters collaboration and teamwork between them.

30'

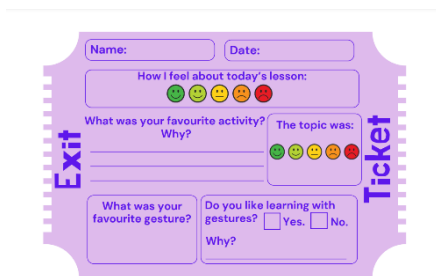
It also highlights the tradition of Christmas tree decorating and its significance as well as promotes a festive atmosphere; by creating a joyful and uplifting environment to celebrate Christmas together.



Note: The decorations template will be available in the «Annexes»

Closing routine: Scratch card + Exit ticket

At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student



will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.

To start collecting data about my lessons and to get feedback from the pupils, before the lesson ends, I will hand out "Exit tickets" with some evaluation questions about my lesson and my internship report topic.

I will briefly explain and translate every section to avoid misunderstandings.



Social skills.

Reading skills.

Writing skills.

Listening skills.



The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help students feel more comfortable and familiar with the learning process.

5'

Exit tickets are a quick and effective tool for collecting direct feedback from pupils. This allows the teacher to identify strengths and areas for improvement, ensuring that

<p>Note: The exit ticket was created by my internship colleague Inês, whom I asked to edit and adapt her exit ticket idea to my classes and my topic of study.</p>			<p>lessons meet students' needs and interests and therefore collect data for the internship report topic.</p>	
--	--	--	---	--

References

Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic 3*. Porto Editora


Donaldson, J. (2021). *The Christmas Pine*. Alison Green Books.

Homemade-Gifts-Made-Easy.com. (2023). *Printable Christmas Ornaments, Coloring Pages, & Blank Templates*. Homemade-Gifts-Made-Easy.com. <https://www.homemade-gifts-made-easy.com/christmas-ornaments-coloring-pages.html>

Annexes

1- Max's Christmas chant


Christmas chant

It's **Christmas** day and Max wants to decorate the **Christmas tree**. 

Decorations, decorations for the tree! Hum, let's see:

1,2,3,4,5,6 **balls**  and the beautiful **star**  too.

It's so wonderful!

What's inside the **stocking**? 

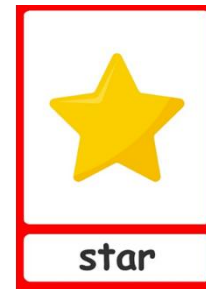
Presents. Wow! **Presents** for us now! 

Look outside, the snow is white, and the **reindeer** is pulling the **sleigh** so high with **Father Christmas** tonight.

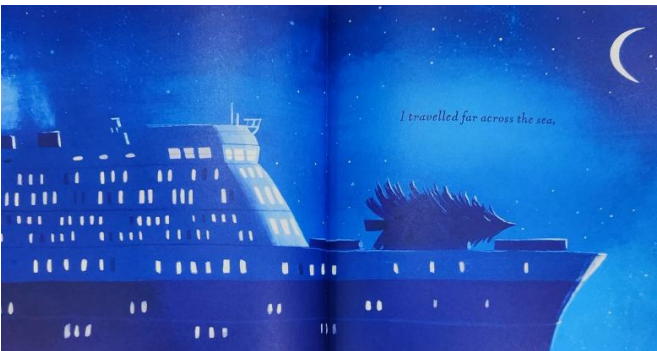
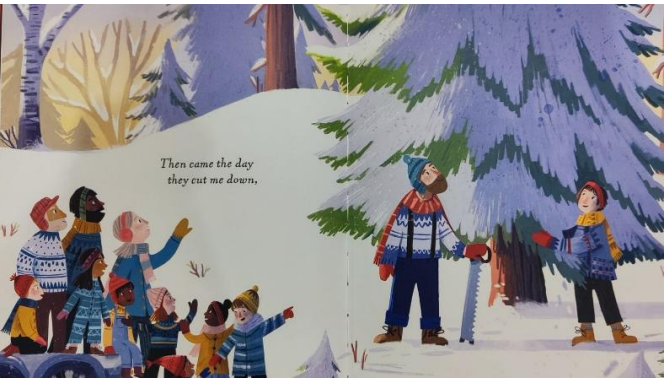
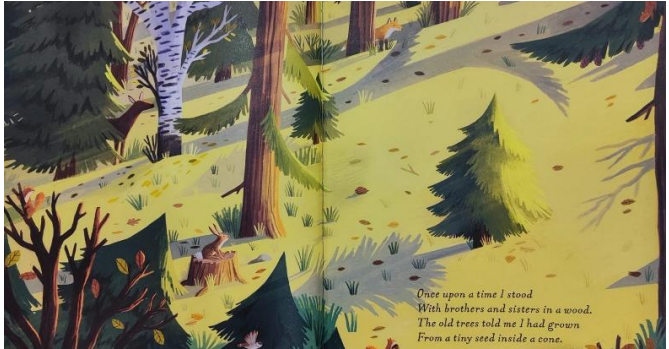


Merry Christmas!

2-Christmas Flaschards



3-PowerPoint «Christmas Pine» story





2.9. LESSON PLAN- CHRISTMAS (4ºANO)



Class	4ºAP
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	10 th December 2024

General aims

- Create a dynamic, and immersive experience by incorporating a crack-coding game involving Max and therefore spark pupils' curiosity and excitement about Christmas;
- Promote teamwork by encouraging pupils to work together to solve puzzles and activities in the crack-coding game;
- Develop logical thinking and code-cracking skills through progressively challenging tasks;
- Incorporate Multisensory Learning: Engaging pupils through a mix of visual (PowerPoint, flashcards, the code-cracking game), auditory (repeating vocabulary), and kinesthetic (participating in the code-cracking game) learning methods;
- By combining language learning with fun, creativity, and collaboration, this lesson aims to create a memorable and effective educational experience while celebrating the Christmas spirit!

Resources

«Greetings» poster; Opening routine song; Christmas flashcards; Computer; Projector; «Start the Magic» book; Board; Interactive board; Max (puppet); Scratch card; Good behaviour sticker; Exit ticket; Code-cracking interactive game PowerPoint; Code-cracking interactive game printed worksheets.

Time	Year
60 minutes	4 th year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> • Christmas vocabulary: (e.g., Christmas lights, snowman, star, mistletoe, etc.). • Problem-Solving Activity: Code-cracking game based on puzzles and challenges (e.g., identifying vocabulary, spotting correct spellings, finding patterns, 	<ul style="list-style-type: none"> • Pupils should remember at least 4 new words related to the Weather vocabulary (e.g.: Father Christmas, Stockings Elf, Christmas tree, Christmas lights etc.). • – at least 3; • Pupils should be able to carry out the activities 	<ul style="list-style-type: none"> • The pupils could get too excited and noisy. • The internet connection might not work. • The projector might not work as it hasn't been working properly lately; • Planned activities can take up more than expected 	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher would remind the pupils that Max (usually they respect the puppet and take him seriously) doesn't like noise and that if they don't co-operate in the proposed activities, they'll be doing less fun activities; • Teacher Lara will kindly make her projector available

<p>solving sequences, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Teamwork and Collaboration: Encouraging pupils to work together to solve clues and reach the final goal. ● Multisensory Learning Components– ● Visual: Animated video, flashcards, PowerPoint slides, and colourful illustrations. ● Auditory: Listening to the teacher, as well as repeating vocabulary aloud. ● Kinaesthetic: Interactive and hands-on problem-solving in the code-cracking activity. ● Holiday Narrative ● Storyline involving Max, Father Christmas, and the mission to save Christmas by solving the code-cracking game. 	<p>easily since the flashcards will be accessible during the game;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● The teacher hopes that the pupils have fun solving the Christmas challenges and that their Christmas spirit grows. 	<p>or less time than expected, resulting in rushed execution or the exclusion of some steps or needing more activities.</p>	<p>so that it can be used in class and the game can run smoothly.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● The teacher would have a flash drive with all the digital resources. ● The teacher would structure the lesson with priorities: Identify which activities are essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient. ● Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes earlier than expected.
---	---	---	--

Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
--------------------	--------	--------------	------------	------

Opening Routine: GREETINGS

The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:

«Lesson number twenty-four (24)
Monday, 9th November 2024
It's sunny and cold.»

Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the lessons, as a musical accompaniment while she goes to each student's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the mascot 'Max' who is much loved by everyone.



Social skill.



Listening skill.

Speaking skill.

Reading skill.

Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the students, since these activities are the ones, she chose and introduced to the pupils. This provides continuity, which makes it easier for the students to adapt.

5'

<p><u>STEP 1: Dialogue with Max to introduce the theme</u></p> <p>Max begins by talking to the pupils about how different the atmosphere is, the lights, the decorations...and asks them if they've noticed it before. Max asks the pupils if they know what time of year is coming.</p> <p>Next, Max shows how nervous he is because he has a mission to solve with the class: to save Christmas. Christmas is at risk of not happening and only they can help save it.</p>	<p>Social skill.</p> <p>Speaking skill.</p> <p>Listening skill.</p>		<p>The teacher initiates the introduction of the theme with Max's help.</p> <p>The pupils already adore Max, thus using him as a character to captivate their interest and engagement is very effective.</p> <p>When Max's worry about the Christmas situation is mentioned, it creates an atmosphere of curiosity in the pupils, which increases their level of interest too.</p>	<p>5'</p>
<p><u>STEP 2: Christmas Vocabulary</u></p> <p>Before the pupils' escape activity begins, the teacher explains and introduces Christmas vocabulary, and remarks that without this</p>			<p>Using images helps pupils to associate English terms with their meanings, promoting visual</p>	

vocabulary it won't be possible to carry out the missions.

Therefore, the animated video of exercise 1 page 108, will be projected. The pupils will have to repeat the words.



As a complement, the teacher will put flashcards with the same vocabulary on the board and will write down the corresponding name so that during the escape activity pupils have access to the vocabulary whenever necessary, especially for children with special needs. (Annexe 1)



and contextual understanding.

Repeating words aloud improves pupils' pronunciation.

Listening skill.

Speaking skill.

Reading Skill.

5'



Note: The flashcards will be displayed in the «Annexes» section.

STEP 2: Help Max save Christmas – Code-cracking Activity

For the Christmas activity, the teacher wanted to do something dynamic and fun with the pupils, so after doing some research on the internet she decided to make a sort of ‘escape room’ with a Christmas theme.

The teacher adored the code-cracking game already created by the Twinkl website. A pre-made PowerPoint template was used (which will be sent), and the teacher reused the template and some animations and actions in the PowerPoint, but the activities are the teacher's own (apart from one activity, which will be indicated).

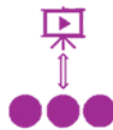
Listening skill.



Social skill.



Speaking skill.



Writing skill.



This Christmas-themed "code-cracking" game was chosen because it creates a dynamic, engaging, and festive learning experience that captures the excitement and magic of the holiday season.

The teacher wanted to go beyond traditional classroom exercises to spark curiosity and motivation in pupils through a hands-on

Next, Max announces to the pupils that Father Christmas has forgotten the key to the room where all the Christmas presents are, and so Father Christmas has asked Max and the class for help.

This is followed by a PowerPoint presentation in a Code-cracking style. (Annexe 2)

As previously mentioned, the teacher had used a pre-made PowerPoint template from the internet and reused the template and some animations and actions, but the activities are all the teacher's own. There are various activities here for the pupils to solve, and the activities will reveal a special number to crack the code for the key to Father Christmas's room.



In addition, to make the activity more engaging and in order to better manage the

and interactive approach. By incorporating a storyline (saving Christmas), puzzles, and multimedia elements (PowerPoint, music, animations), the activity appeals to various learning styles, making it suitable for all pupils, including those with special needs.

Additionally, the activity integrates language learning and festive culture, encouraging collaboration, critical thinking, and creativity in a fun, low-stress environment.

The use of timers and Christmassy

40'

time of the activity, each one will have a timer counting down the minutes, adapting to each activity according to its level of difficulty so that the pupils have time to think and answer to the activities calmly.

The timer will have Christmas background music to keep pupils engaged and enthusiastic. The timers used will be from this Youtube account: https://www.youtube.com/watch?v=g7U72f6vdYc&ab_channel=TimersInc.

The teacher will print out the code-cracking activities and will hand them out so that the pupils can do the exercises. This way the PowerPoint is just a complementary element, showing not only the activities but also the answers.

There will also be a Christmassy background music while the students do the exercises.

The first two slides will be the explanation of the activity, giving context about why they need to help Max:

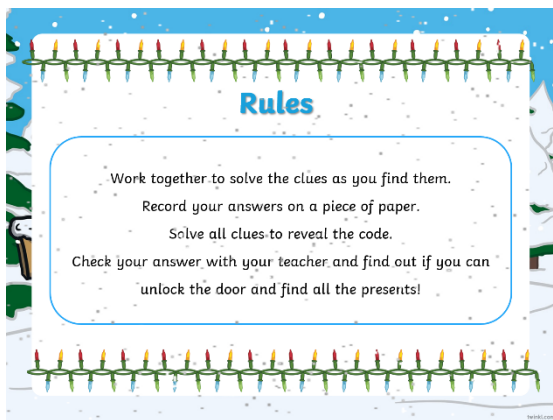
music further immerses pupils in the experience, adding structure and excitement while maintaining focus.

Also allowing pupils to work together encourages teamwork and improves their communication and social skills strengthen their relationship as classmates.

In addition, it develops problem-solving skills by working through puzzles and challenges. It also fosters logical thinking by cracking



And the rules that teacher will explain:



1st activity- Fill in the blanks: In the first activity, the pupils have to write the name corresponding to each Christmas picture, and each word contains a special letter. Pupils must recognize the Christmas-themed objects in the images, such as: snow globe, lights, Christmas tree, mistletoe, and snowman. Then, they should write the corresponding words in the boxes provided under each image. Each word contains a highlighted box (in red) that holds a "special letter." Once students write all the words, they must organize the special

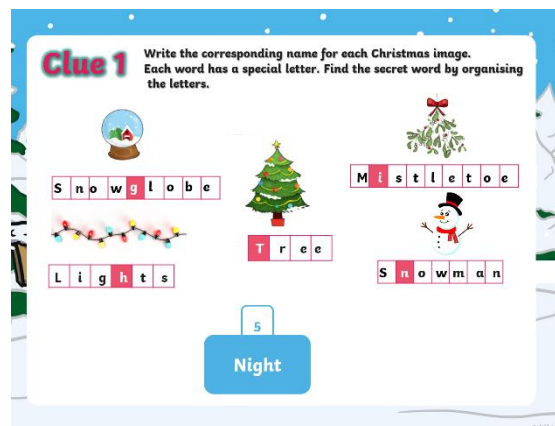
codes and finding patterns.

Promotes inclusivity:

Ensure accessibility by providing visual aids (flashcards, written vocabulary on the board) and offers a multisensory learning experience that caters to diverse learning needs and styles.

1st activity- Fill in the blanks: This activity is to reinforce Christmas-themed vocabulary by having pupils identify and spell

letters from each word to form a secret word. The right word corresponds to a number that will be important for finding the key to open the door. Although the flashcards will be stuck to the board the whole activity, discovering the special word might take some time, so this activity might take longer than the others.

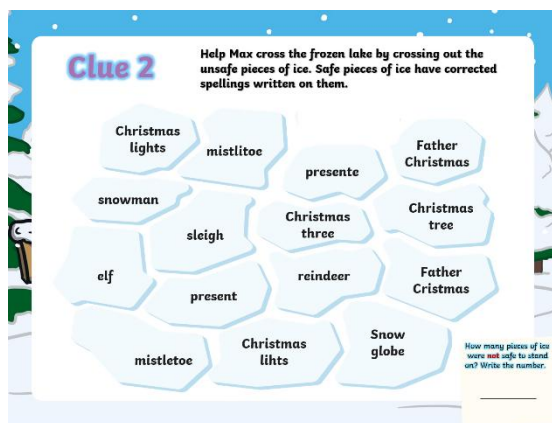


2nd activity- Finding the spelling mistakes: In the second activity, the slide shows pieces of ice containing words alluding to the theme written correctly and incorrectly. In this exercise, pupils have to cross out the unsafe pieces of ice with the wrong words, since the safe pieces of ice have the correct spelling written on them. Students review the words written on each ice piece, they cross out the pieces with incorrect spellings (e.g., "mistltoe" instead of "mistletoe," "Christmas three" instead of "Christmas

words associated with festive images (e.g., snow globe, lights, Christmas tree, mistletoe, and snowman). Through recognizing and organizing the special letters in highlighted boxes to form a secret word, pupils develop language skills, pattern recognition, problem-solving, and attention to detail. In addition, this activity fosters cultural awareness of Christmas vocabulary.

This activity is designed to create an engaging, educational, and festive experience that helps pupils integrate vocabulary acquisition with

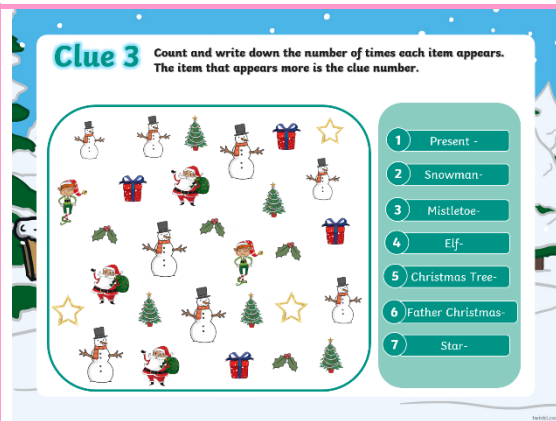
tree"). The correct pieces of ice represent safe steps for Max to cross the lake. To add some spice, Max is involved in the activity too! This activity might take some time as pupils have to be on their toes to spot the misspelled words. Even so, it's not a very difficult activity.



3rd activity– Counting the objects: In the third activity, various elements alluding to Christmas are represented in different quantities. Pupils have to count how many times each Christmas-themed item appears in the image (e.g., presents, snowmen, Christmas trees, etc.). They must carefully scan the image to count each item and write the total number for each item next to its label on the list provided on the right. The activity also includes a fun twist: identify which item appears the most and use that number as the "clue number."

problem-solving skills while enjoying the theme of Christmas. The integration of a "secret word" tied to the code-cracking storyline motivates them further, making the activity both fun and purposeful.

2nd activity– Finding the spelling mistakes: The aims of this activity are to enhance pupils' spelling and vocabulary skills by identifying and correcting Christmas-themed words. By crossing out incorrect spellings, pupils practice attention to detail, develop

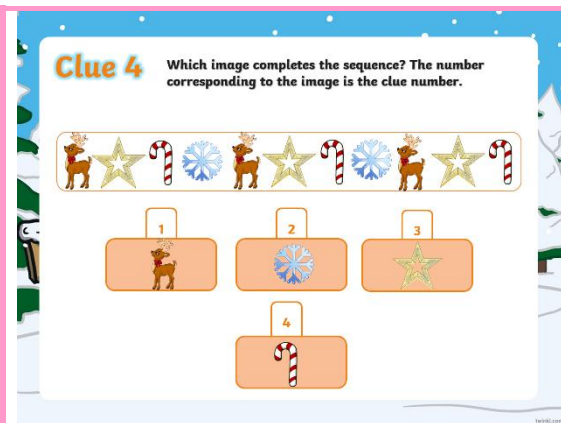


4th activity- Pattern recognition and sequencing activity: Pupils have to identify the missing image in the sequence and choose the correct one from the options provided. They must observe the sequence of images (reindeer, star, candy cane, snowflake) in the top row., determine the repeating pattern and figure out what comes next in the sequence and select the correct image from the choices below (1 – reindeer, 2 – snowflake, 3 – star, or 4 – candy cane) that completes the sequence.

The number corresponding to the chosen image serves as the "clue number." This activity is probably the easiest and quickest.

language awareness, and reinforce correct spelling patterns in an engaging way. The activity also promotes problem-solving and critical thinking as pupils help Max safely cross the lake by identifying the "safe" ice pieces. Additionally, the interactive and festive context boosts motivation and enjoyment, fostering a positive learning environment while helping reinforcing vocabulary retention.

3rd activity- Counting the objects: The aims of this activity are to



5th activity- Word unscramble activity: Pupils have to unscramble each set of letters to form a meaningful Christmas-related word and determine which word is not part of the puzzle. They have to examine the jumbled letters one by one, unscramble the letters to form a meaningful word: For example: "neerdir" → Reindeer. Then, they must compare the unscrambled words to the options in the list and confirm that they align with the provided choices. Based on the theme, determine which word does not belong to the puzzle. In this case, the word "Candy cane" (option 3) does not appear in the scrambled words. Although this word is not included in the given vocabulary, they will easily exclude it due to the words they already recognize.

develop pupils' observational and counting skills in a fun and engaging context. By identifying and tallying the quantities of Christmas-themed items, pupils practice their attention to detail, numerical skills, and ability to organize information systematically. Additionally, the task promotes critical thinking as pupils determine which item appears most frequently and use that number as a clue, reinforcing problem-solving abilities.

The festive theme adds excitement and enhances motivation, making the learning experience

Clue 5 Unscramble the letters to make a Christmas word. Which word is **not** in the puzzle?

neeerdir	1 Reindeer
nosw	2 Winter
iwtern	3 Candy cane
hascrint	4 Christmas
	5 Snow

6th activity- Maze activity: Pupils must follow the path to determine the correct answer—in this case, the present for Max. The task is to trace the correct path from Max (the starting point) to one of the presents at the top (labeled 1, 2, and 3). Max's present is determined by which path connects to the right gift box. The correct present number is the clue needed for the next activity.

Clue 6 Follow the correct path for Max to find out what his present is.

7th activity- Letter recognition and numeral decoding: This is the only activity that the teacher decided to take from the template without changing anything, as it's a very successful activity using the intended

enjoyable while reinforcing holiday-related vocabulary and concepts.

4th activity- **Pattern recognition and sequencing activity:** The aims of this activity are to develop pupils' pattern recognition, logical reasoning, and sequencing skills. By observing the sequence of Christmas-themed images and determining the next item, pupils practice identifying and understanding repeating patterns, which are foundational for mathematical and critical thinking. Additionally, the activity fosters

vocabulary and the ordinal numbers. The goal is to use the 5th letter of the word "Sleigh" (which is "G") to find the corresponding number in the provided chart. Firstly, pupils have to write the name of the Christmas item represented and use the 5th letter of the word "Sleigh" to find the corresponding number. The 5th letter is G. They must look for the letter G on the outer circle of the decoding wheel and check the inner circle of the chart. The number next to G is 6.



8th activity- Visual identification task: In this activity, pupils have to determine which image does not represent a common Christmas element and identify the festivity it belongs to. Firstly, they must examine each image:

gingerbread house, ornaments, stocking, ghosts, candy canes, gingerbread cookies.

Even though some vocabulary was not introduced beforehand, it is visually easy for

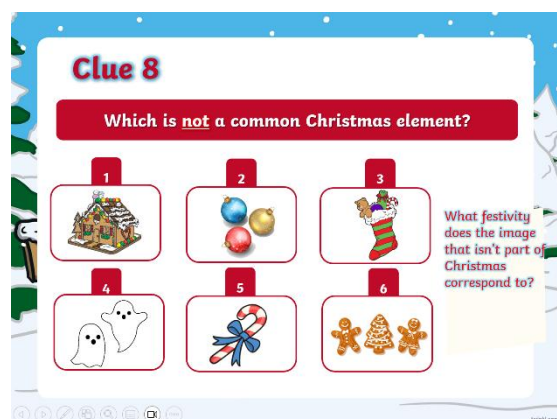
quick decision-making and strengthens visual discrimination in a festive and enjoyable context.

5th activity- Word unscramble

activity: The aims of this activity are to develop pupils' problem-solving, vocabulary, and spelling skills through a fun and interactive challenge. By unscrambling

Christmas-themed words, pupils develop their ability to recognize and decode word patterns while reinforcing their knowledge of festive vocabulary. Identifying the word that doesn't belong promotes critical thinking and comparison skills.

pupils to identify which items correspond to Christmas. Secondly, pupils have to think about which image does not align with traditional Christmas elements, which are the ghosts. Lastly, they should be able to identify the festivity the intruder belongs to and write it. (Halloween)

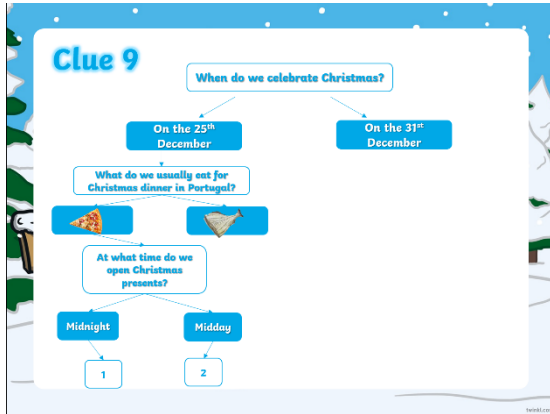


9th activity- Decision tree activity: The last activity is the only one that won't be printed out or given to the pupils, it will be an activity to do together with the class. This activity is designed to guide students through some Christmas-related questions specific to Portuguese traditions to test cultural knowledge and understanding of Christmas traditions. (e.g.: The first question is: "When do we celebrate Christmas?" Pupils have to choose between two options: 25th December (correct answer), 31st December (incorrect associated with New Year's Eve). The questions are relatively

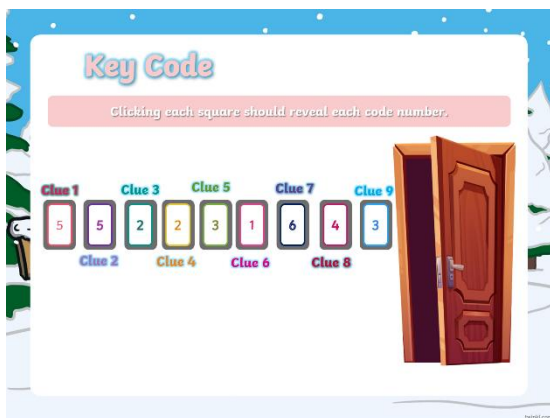
This activity also supports language development and strengthens pupils' confidence in recognizing and using familiar words in a playful and engaging way.

6th activity- Maze activity: The aims of this activity are to enhance pupils' visual tracking and problem-solving By following the correct path, pupils practice logical reasoning, spatial awareness, and attention to detail. The inclusion of a festive theme and a reward for Max adds an element of fun and engagement, encouraging pupils to stay focused and motivated. Additionally, the

easy to answer. The final answer gives the final clue needed for the code.



Key code cracking: At the end, the teacher will ask the pupils to help her decipher the code to open the door to the presents' room.



Note²: The teacher will be helping the pupils during the activities anytime they need.

Note³: All the instructions will be clearly explained and translated for the pupils understanding.

activity reinforces the gamified, interactive nature of the lesson.

7th activity- Letter recognition and numeral decoding:

The aims of this activity are to develop pupils' letter recognition, vocabulary reinforcement, and numeral decoding skills in an engaging and interactive way. By identifying the 5th letter of the word "Sleigh" and using the decoding chart, pupils practice connecting letters to corresponding numerical values, developing their logical thinking and attention to detail. This activity also

The code is decoded, and Christmas is saved with the help of the class and so the game ends.



strengthens their understanding of Christmas-related vocabulary and ordinal numbers, promoting language development. The inclusion of a decoding wheel adds an element of fun and mystery, keeping pupils motivated and engaged.

8th activity- Visual identification task:
The aims of this activity are to develop pupils' visual identification, critical thinking, and cultural awareness skills. By examining and categorizing images, pupils practice recognizing common Christmas symbols and


distinguishing them from elements of other festivities(Halloween).

Identifying the "intruder" (ghosts) and linking it to Halloween enhances their ability to make connections between visual cues and cultural knowledge. The activity also promotes reasoning and decision-making while reinforcing their understanding of Christmas-related vocabulary in an accessible and engaging way.

9th activity-

Decision tree

activity: The aims of this activity are to enhance pupils' cultural knowledge and understanding of Christmas traditions, particularly those related to Portuguese customs. By engaging with the decision tree, pupils practice critical thinking and recall as they answer festive-themed questions. The activity promotes collaboration and class participation, encouraging discussion and shared learning in a fun, interactive format. It also reinforces their understanding of key cultural and

			<p>calendar-related facts while contributing to the final goal of solving the escape room challenge, maintaining engagement and motivation.</p> <p>Decoding the code together fosters a sense of motivation and accomplishment among the pupils, making them feel valued for their contributions to the activities.</p>	
<p><u>Closing routine: Scratch card + Exit ticket</u></p> <p>At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student</p>	<p>Social skills.</p>		<p>The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep</p>	<p>5'</p>

will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.



The image shows a purple 'Exit Ticket' form with a scalloped edge. It contains several sections for student feedback: 'Name:' and 'Date:' at the top; 'How I feel about today's lesson:' with five smiley face icons; 'What was your favourite activity? Why?' with a line for writing; 'The topic was:' with five smiley face icons; 'What was your favourite gesture?' with a line for writing; and 'Do you like learning with gestures?' with 'Yes' and 'No' checkboxes and a 'Why?' label.

To start collecting data about my lessons and to get feedback from the pupils, before the lesson ends, I will hand out "Exit tickets" with some evaluation questions about my lesson and my internship report topic.

I will briefly explain and translate every section to avoid misunderstandings.

Note: The exit ticket was created by my internship colleague Inês, whom I asked to edit and adapt her exit ticket idea to my classes and my topic of study.

Reading skills.

Writing skills.

Listening skills.

the routines consistent. Routines help students feel more comfortable and familiar with the learning process.

Exit tickets are a quick and effective tool for collecting direct feedback from pupils. This allows the teacher to identify strengths and areas for improvement, ensuring that lessons meet students' needs and interests and therefore collect data for the internship report topic.

Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic 4*. Porto Editora

OpenAI. (2024). *ChatGPT* (Mar 14 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>

Twinkl. (2024). *Escape the North Pole ESL Game*. Twinkl.pt. <https://www.twinkl.pt/resource/escape-the-north-pole-za-hl-1635923070>

Annexes

1- Christmas flashcards



snowman



snowglobe



sleigh



Santa



reindeer



presents



mistletoe



elf



Christmas tree



Christmas lights



star



Oh no! The presents are missing?

Father Christmas forgot the **key** to the room where all the **Christmas presents** are safely stored. Without the key, he won't be able to deliver the presents to all children around the world on Christmas Day! Father Christmas has asked **Max and your team** for help.

Together, you'll need to **solve challenges** to find the **missing key** to **save Christmas**. Time is ticking—let's get to work!

Rules

Work together to solve the clues as you find them.
 Record your answers on a piece of paper.
 Solve all clues to reveal the code.
 Check your answer with your teacher and find out if you can unlock the door and find all the presents!

Clue 1

Write the corresponding name for each Christmas image. Each word has a special letter. Find the secret word by organising the letters.

Clue 1

Write the corresponding name for each Christmas image. Each word has a special letter. Find the secret word by organising the letters.

S n o w g l o b e T r e e M i s t l e t o e
 L i g h t s S n o w m a n

5
 Night

Clue 2

Help Max cross the frozen lake by crossing out the unsafe pieces of ice. Safe pieces of ice have corrected spellings written on them.

Christmas lights mistlitoe presente Father Christmas
 snowman sleigh Christmas three Christmas tree
 elf present reindeer Father Cristmas
 mistletoe Christmas lihts Snow globe

Clue 6

Follow the correct path for Max to find out what his present is.

Clue 6

Follow the correct path for Max to find out what his present is.

Clue 7

Use the 5th letter to find the number you need.
What is this?

Clue 7

Use the 5th letter to find the number you need.
What is this?

s l e i g h

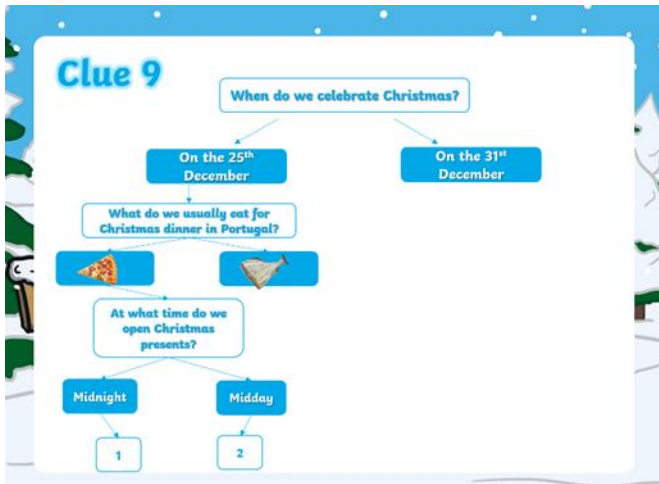
Clue 8

Which is not a common Christmas element?

Clue 8


What festivity does the image that isn't part of Christmas corresponds to?

Halloween



Key Code

Clicking each square should reveal each code number.



Clue 1	Clue 3	Clue 5	Clue 7	Clue 9
5	5	2	2	3
Clue 2	Clue 4	Clue 6	Clue 8	
5	2	3	1	6
				4
				3



2.10. LESSON PLAN – SCHOOL OBJECTS



Class	4ºAP
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	6 th January 2025

Introduction

Firstly, in this lesson plan, pupils will explore vocabulary related to school objects in English. This will be introduced and reinforced through engaging strategies such as chants, flashcards, gestures, and a story, ensuring that pupils can recognize, say, and associate words with their meanings. In addition, to accommodate different learning styles, the lesson will incorporate visual aids such as flashcards and the PowerPoint narrative, auditory elements such as chants and pronunciation, and kinaesthetic activities such as gestures. A key focus will be the development of listening and reading comprehension skills through the story *Eraser* by Anna Kang. Pupils will emerge into the text, exploring its vocabulary and deeper themes. This will be complemented by creative activities where pupils design their own story covers, inspired by Max's drawings and the story's themes. In addition, this lesson will promote life lessons such as teamwork, inclusion, acceptance, and the value of learning from mistakes. These concepts will be embedded in activities to help pupils reflect on their own learning process and interpersonal interactions.

Pedagogical and didactic justification for the lesson plan

This lesson on the topic of "School Objects" was designed for a 3rd-grade class of 21 pupils. The primary goal is not only to develop the four fundamental language skills—listening, speaking, reading, and writing—but also to foster 21st-century skills through active learning methodologies. Thus, this lesson was tailored to accommodate a variety of learning styles by incorporating a multisensory approach, fostering a more diverse and creative learning experience. This approach enhances communication and enriches the learning process, serving as an effective method to include all students in the classroom, particularly those with special educational needs. The use of a multisensory learning approach in foreign language acquisition as it involves the simultaneous engagement of students' visual, auditory, and tactile-kinesthetic skills.(Sparks 2000) This lesson is based on three main topics: the Narrativization model, Storytelling, and the use of gestures in *Língua Gestual Portuguesa* (LGP).

The narrativization model supports the development of various 21st-century skills and competencies across the curriculum, making it a valuable strategy for fostering learners' sustainable development and lifelong learning. Kieran Egan (2005, p.100).

Thus, the use of gestures during the language acquisition process further facilitates communication. Gestures help children express concepts they have not yet mastered verbally, providing an additional layer of support for their learning (Lima & Cruz-Santos, 2012).

Moreover, incorporating a variety of resources and methodologies in the classroom creates a more dynamic and engaging learning environment as it enriches the pupils' overall learning experience, encouraging active participation and deeper understanding.

By using chants, such as the *"Max School Objects Chant"*, pupils can significantly expand pupils' vocabulary, incorporating both individual lexical items and multi-word structures. This activity also enhances their English speech rhythms, intonation, and pronunciation, while facilitating the memorization of longer word strings (Foster 2006) The use of flashcards serve as an interactive and engaging tool, encouraging active participation and versatility in teaching targeted vocabulary (Matwiejczyk, 2021). They can be used in various activities, making them an effective resource for vocabulary acquisition and reinforcement.

The second activity will involve reading and interpreting the story «Eraser» by Anna Kang. Listening to a well-told story stimulates a child's cognitive abilities. It encourages them to focus on details, visualize scenes, and empathize with the motives and emotions of the characters, all of which enhance their capacity for critical thinking and reasoning. (Eades, 2006, p.71).

The final activity involves creating a drawing connected to the story that was read, which provides pupils with a unique and personal means of expression. Through drawing, they explore new ideas, emotions, and thoughts, often portraying the world based on their connections with others and their surroundings. This creative process fosters imagination, emotional development, and cognitive connections, enriching their overall learning experience. (Oliveira, 2022).

This lesson plan establishes clear and attainable learning objectives, carefully aligned with the pupils' proficiency level. The lessons are structured to progress logically, starting with foundational concepts and gradually advancing to more complex elements following the narrativization model.

In summary, the lesson is designed to provide an engaging and immersive learning experience by incorporating interactive teaching methods. Its goal is not only to teach essential vocabulary of the School Objects but also to ignite enthusiasm for English.

General aims

- To introduce and reinforce school objects vocabulary in English through chants, flashcards, gestures and a story ensuring pupils can recognise, say, and associate words with their meanings;
- To engage pupils in active learning by using visual (flashcards, PowerPoint), auditory (chant and sounds), and kinaesthetic (gestures) strategies, accommodating different learning styles;
- To develop listening and reading comprehension skills by introducing and explaining the story "Eraser" by Anna Kang, with a focus on understanding the text, vocabulary, and its deeper themes;
- To encourage pupils to use their imagination and creativity by designing their own story covers, inspired by Max's drawing and the themes of the story;
- To promote important life lessons such as teamwork, inclusion, acceptance, and recognising the value of mistakes in the learning process;
- To create a dynamic and enjoyable classroom environment that motivates pupils to actively participate and learn holistically.

Resources

«Greetings» poster; Opening routine song; School objects flashcards; School objects chant; School objects chant sheet; «Eraser» PowerPoint story; Max's drawing; White sheets of paper; Projector; White board; Computer; Scratch card; Exit tickets and Max (puppet)

Time


60 minutes



Year

3rd year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> ● School objects vocabulary: (e.g., pencil, pen, rubber, glue etc.). ● Days of the Week: ● Feelings: <p>In the narrative context, vocabulary is about emotions (e.g., happy, sad, excited, tired, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● LGP (Língua gestual portuguesa): <p>Gestures corresponding to School Objects</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Associating images with words: Activities 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pupils should learn at least 4 new words related to the School objects vocabulary (e.g.: pencil sharpener, ruler, crayons, schoolbag etc.). ● Pupils should associate each gesture with its corresponding word – at least 3; ● Pupils should be able to recognise the learnt vocabulary about the feelings (e.g.: 	<ul style="list-style-type: none"> ● The pupils could get too excited and noisy. ● The internet connection might not work. ● Planned activities can take up more than expected or less time than expected, resulting in rushed execution or the exclusion of some steps or needing more activities. ● The flash drive might not work 	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher would remind the pupils that Max (usually they respect the puppet and take him seriously) doesn't like noise and that if they don't co-operate in the proposed activities, they'll be doing less fun activities; ● The teacher would have a flash drive with all the digital resources. ● The teacher would structure the lesson with priorities: Identify which activities are

<p>with flashcards to reinforce vocabulary;</p> <ul style="list-style-type: none"> • School object drawing activity; • Social-emotional learning: themes of inclusion, teamwork, acceptance, and valuing mistakes. • Contextualised narrative: «Eraser» story to apply the vocabulary learnt, the gesture and discussing the story themes. 	<p>tired, happy, great, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pupils should be able to recognize at least one of the story's themes: inclusion, teamwork, valuing mistakes. • Pupils should be able to create a simple yet creative drawing of a school object 	<p>due to computer issues.</p> <ul style="list-style-type: none"> • The pupils might not have coloured pencils to create their own drawings 	<p>essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes earlier than expected. • To avoid having flash drive problems and jeopardise the lesson, the teacher will send all the resources to her e-mail so she can access it in case the flash drive does not work. • Pupils can ask their classmates to lend them their coloured pencils for the decoration activity.
---	---	--	---

Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
<p><u>Opening Routine: GREETINGS</u></p> <p>The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:</p> <p>«Lesson number twenty-six (26)</p>			<p>Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the students since these activities are</p>	

<p>Monday, 6th January 2025</p> <p>It's sunny and mild. »</p> <p>Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the lessons, as a musical accompaniment while she goes to each student's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the mascot 'Max' who is much loved by everyone.</p> 	<p>Social skill.</p> <p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p> <p>Reading skill.</p>		<p>the ones, she chose and introduced to the pupils. This provides continuity, which makes it easier for the students to adapt.</p>	<p>5'</p>
<p><u>STEP 1: Chant with Max (School objects + flashcards) & LGP corresponding gestures</u></p> <p>With Max's help, the teacher introduces the theme with a chant she has written herself with School Objects vocabulary involving Max. (Annexe 1) This activity requires using School objects flashcards that the teacher will print out and take to class. The</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p>		<p>This activity is dynamic and engaging, as it integrates chants and visual vocabulary to make learning more</p>	

What's inside Max's schoolbag?

Max is going to school, let's go with him too.

What's inside his schoolbag? Let's take a look, woo-hoo!

There's a pencil, a pen, a rubber,

a sharpener and some glue!

And a pencil case that's blue!

There's a ruler, a scissors and crayons that's right!

There's a book and a notebook to write!

Max is going to school,

He's ready to learn and play and we are too!



Reading Skill.

vocabulary chosen is already depicted in the book so the pupils can easily recognize it.

The teacher added the respective image to its school object for pupils to associate the image with the word easily. Colours and images are amusing for the pupils.

The teacher begins by saying the chant and while she says each word from the vocabulary, she will put it on the board and write its corresponding name as well. (e.g.: *There's a pencil, a pen (...)* – the pen and pencil flashcard will be displayed on the board).

The flashcard of each word will be displayed on the board and so on until the chant is finished. Here, the teacher asks the students if they know what the represented image in Portuguese is.

appealing and enjoyable.

The use of flashcards and structured repetition helps students to retain new vocabulary more effectively. In addition, the singing creates a relaxed and festive atmosphere, encouraging pupils to participate.

The translation into Portuguese allows for a deeper understanding, helping students to make connections between the languages and the School, Objects theme.

15'

<p>To complement this, the teacher will introduce school objects and gestures to accompany the vocabulary and the chant.</p> <p>The teacher will teach the gestures and ask the pupils to accompany her as well as say the chant simultaneously.</p> <p>Before the chant begins, the teacher will distribute the sheets of the chant to the class so that they can follow along and later glue them into their notebooks.</p> <p>The teacher will say the chant 3 times.</p> <p>Firstly, the teacher will say the chant while putting the flashcards on the board.</p> <p>After, she says the vocabulary in English and asks the class to repeat the vocabulary with her.</p> <p>After saying it that time, the teacher says the chant in Portuguese so the pupils can understand it.</p> <p>To finish she says the chant a third time and asks the class if they can follow along with her.</p>			<p>Using Max as a principal character of the story makes the activity engaging and captures pupils' interest and attention from the start, creating an emotional connection to him as they follow the activity.</p>	
--	--	--	---	--



STEP 2: Storytelling «Eraser» by Anna Kang

The second activity in class will be reading the story 'Eraser' by Anna Kang, a story about school objects in which the main character is the Eraser (rubber). The story was recommended and made available by teacher Lara. To introduce the story, Max tells the teacher that Rubber (UK) can also be said an Eraser (American English). The teacher agrees and tells the class about it. Max then says that he has a friend called Eraser and that he wants to share her story with the class. And so, the teacher presents the story to the class.

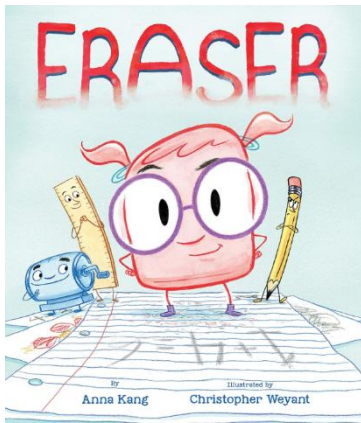
Listening skill.

Reading skill.

Speaking skill.



The narrative focuses on Eraser, a character who feels unappreciated because her role is to erase mistakes rather than produce anything creative. She wishes she could be more like the others since she struggles with self-worth. But as time goes on, Eraser comes to understand her special and significant role: helping others to improve and



Social skill.

correcting their mistakes. By the end of the narrative, Eraser is proud of her ability to change things and accepts her role in it.

Teacher Lara had made the story available printable, so the teacher decided to digitise it and present it on PowerPoint to the class so that everyone could see and read it. The text of the story when scanned was very small and almost unreadable, but this didn't stop the teacher from continuing with the story, so she decided to rewrite it with an editing program (Photoscape) making the font identical to the original. (Annexe 2) Once she had finished, she created a PowerPoint presentation with the story. As the story contains some sounds depicted in the images, the teacher added the respective sounds to improve the presentation and the story, making it more dynamic and amusing for the pupils (e.g.: *Sproing* - will have the sound represented when it is triggered on the slide).

This storytelling activity is an engaging approach to language learning for pupils to grasp the new vocabulary.

It also combines dynamic and interactive methods such as adding gestures, sounds and discussion about their emotions that engage pupils in multiple ways, promoting both language learning and personal development.

15'



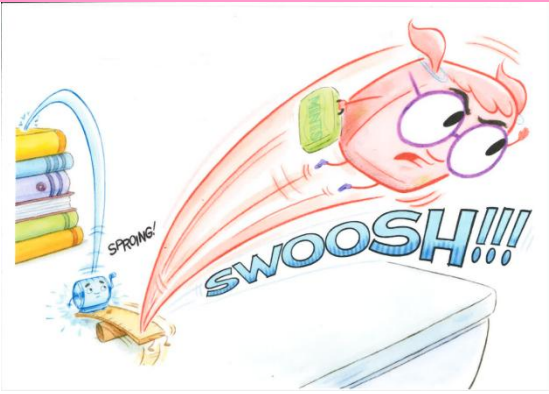
Firstly, the teacher analyses the cover with the pupils asking what's on it and describing it.

The teacher decides to opt for a reading, translating (if necessary) and explaining each page of the book with the pupils by asking them pertinent questions throughout. Some of the questions will be about how the characters are feeling, referring to vocabulary already learnt and making a small bridge with content already taught.

The teacher will also do different character voices to make the story more amusing and engaging for the pupils.

The teacher's reading and translation of some parts of the story ensure the message is accessible to all pupils.

Additionally, the narrative's themes of exclusion, teamwork, and the value of mistakes promote empathy, self-esteem, and collaboration among pupils, reinforcing essential social skills.



The teacher will make the gestures for each school material that is mentioned throughout the story and for this reason, she will not hold the printed book because she will need her hands to make the gestures. Throughout the story, she will ask the students to make the gestures too.

The story was chosen because it deals with themes of exclusion, teamwork, acceptance and valuing mistakes in the learning process.

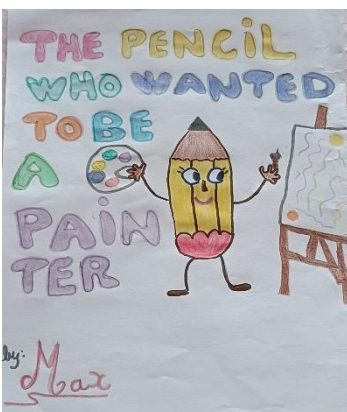
At the end, the teacher will make a short comment about the moral of the story in Portuguese.

STEP 3: Drawing a new book cover featuring other school objects

After reading the book, Max says he wants to show the pupils his drawing inspired by Eraser's story. Max chose another school object, a pencil, and drew 'the pencil that wanted to be a painter' as the cover of a new story.

The teacher will show the drawing on a PowerPoint presentation so everyone can see it clearly and show Max's real drawing. After showing Max's drawing, the teacher challenges the pupils to choose one or more school objects and make a new story cover using Max's drawing as inspiration. (Annexe 3)

This activity idea was also suggested by Teacher Lara.



The teacher will hand out blank sheets of paper for the pupils to draw on. Then, the

Reading skill.


Listening skill.

Social skill.



This drawing activity integrates Max's drawing as a visual support and a creative model, encouraging pupils to use their imagination and explore their creative side. Max's drawing also fosters their enthusiasm and motivation to create their drawings, expressing their individuality.

By creating their own story covers inspired by Max's drawing, pupils are encouraged to express their individuality as well.

<p>teacher will collect them to take home, take photos of each one and return them to the pupils to display in the English corner of the classroom.</p> <p>The teacher knows this activity will take time, so if there's enough time they'll start drawing in class and finish it at home for homework.</p> <p>Note 1: Max's drawing was drawn by the teacher, but all the credit goes to Max.</p> <p>Note 2: If the storytelling activity takes longer than expected, this activity will be for homework and the class can start drawing if there is time.</p>				10'
<p><u>Closing routine: Scratch card + Exit ticket</u></p> <p>At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.</p> <p>To collect data about my lessons and to get feedback from the pupils, before the lesson ends, I will hand out "Exit tickets" with some evaluation questions about my lesson and my internship report topic.</p>	<p>Social skills.</p> <p>Reading skill.</p>		<p>The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help students feel more comfortable</p>	

Name: _____ Date: _____

Como me sinto acerca da aula:
 😊 😐 😞 😡 😠

Achas que aprender com gestos é: Fácil
 Porquê? Difícil

Gostas de aprender com o Max? Yes No Porquê? _____

Gostas de aprender com gestos? Yes No
 Porquê? _____

Note: The exit ticket was edited by me but the credit for the idea goes to my colleague Inês.

Writing skill.

Speaking skill.

and familiar with the learning process.

Exit tickets are a quick and effective tool for collecting direct feedback from pupils. This allows the teacher to identify strengths and areas for improvement, ensuring that lessons meet students' needs and interests and therefore collect data for the internship report topic.

5'

References

Eades, J. (2006). *Classroom Tales: Using Storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills across the Primary Curriculum* [Ebook]. Jessica Kingsley Publishers. <https://books.google.pt/books?id=laXso5pSXCAC>

Egan, K. (1998). *Teaching as Storytelling*. The University of Chicago Press.

EzpzLearn. (2021). *Classroom Objects Game Cards / Mini Flashcards*. EzpzLearn. <https://ezpzlearn.com/content-type/games/classroom-objects-game-cards--mini-flashcards>

Forster, E. (2006). The Value of Songs and Chants for Young Learners. *Encuentro*, 16, 63–68. [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1201/07_Forster2.pdf]

Kang, A., Reid, C., Weyant, C., & Vox Books. (2019). *Eraser*. Library Ideas, LLC.

Lima, E. R. S., & Cruz-Santos, A. (2012). Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 17(4), 495–501. <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/qdrXnTJ7m6YzfwWggM5Y67F/>

Matwiejczyk, J. (2021, 12 de novembro). Teach Young Learners Online Using Flashcards. *World of Bette Learning | Cambridge University Press*. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/11/12/teach-young-learners-onlineflashcards/>

Oliveira, Z. C. S. L. (2022). *O desenho como ferramenta de desenvolvimento cognitivo expressivo na educação infantil* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Instituto Federal do Amapá. <https://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/597>

Sparks, R., & Miller, K. (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia*, 6, 124–132.

Annexes

1- «What's inside Max's schoolbag?» chant


What's inside Max's schoolbag?

Max is going to school, let's go with him too.

What's inside his schoolbag?  Let's take a look, woo-hoo!

There's a pencil , a pen , a rubber, 

a sharpener  and some glue! 

And a pencil case that's blue! 

There's a ruler, , a scissors  and crayons  that's right!

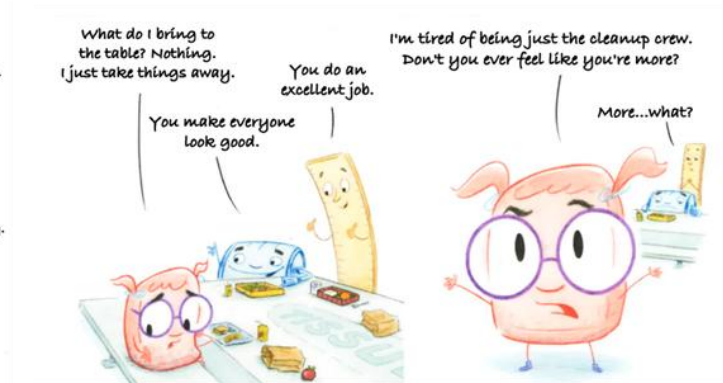
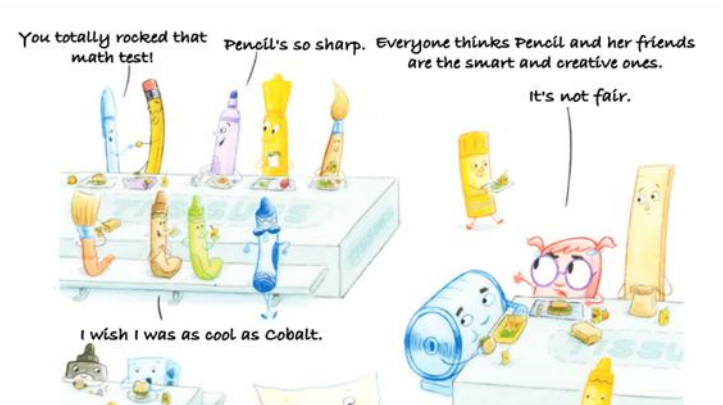
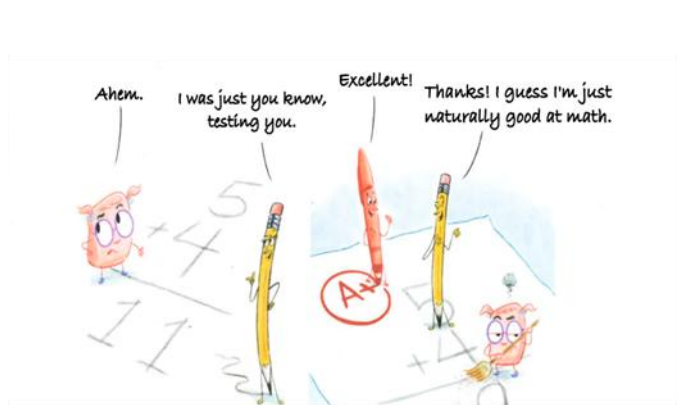
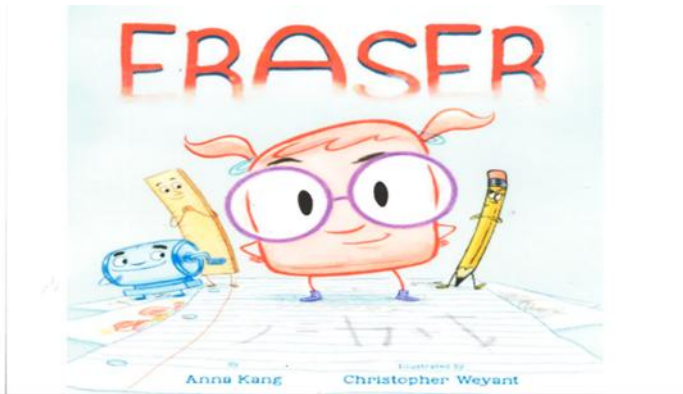
There's a book  and a notebook  to write!

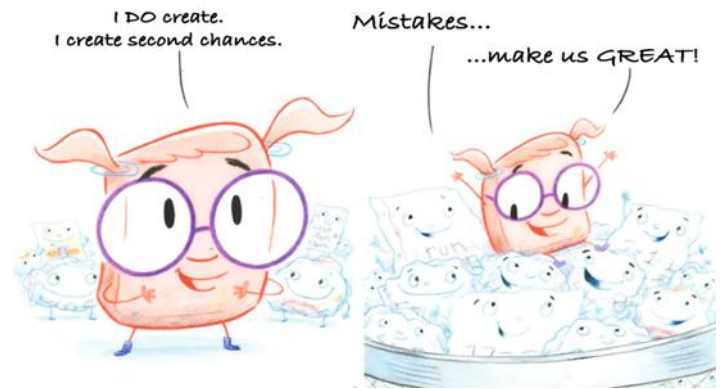
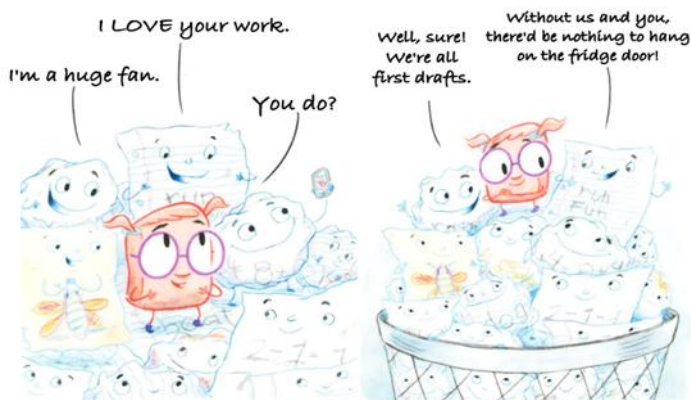
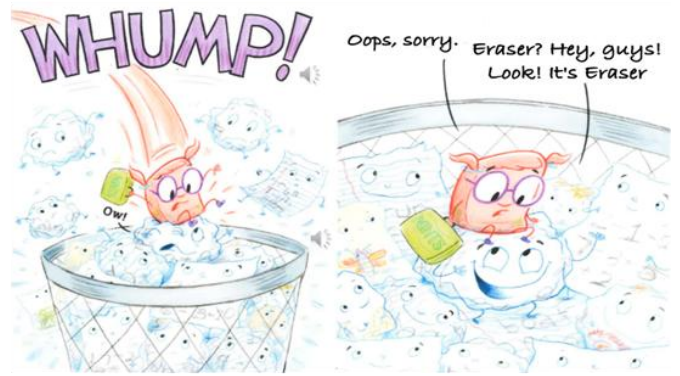
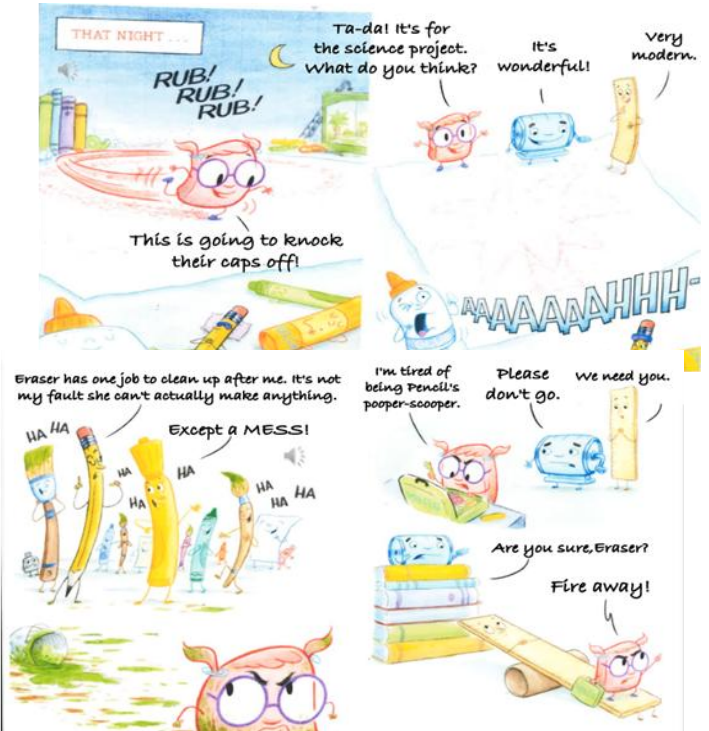
Max is going to school,

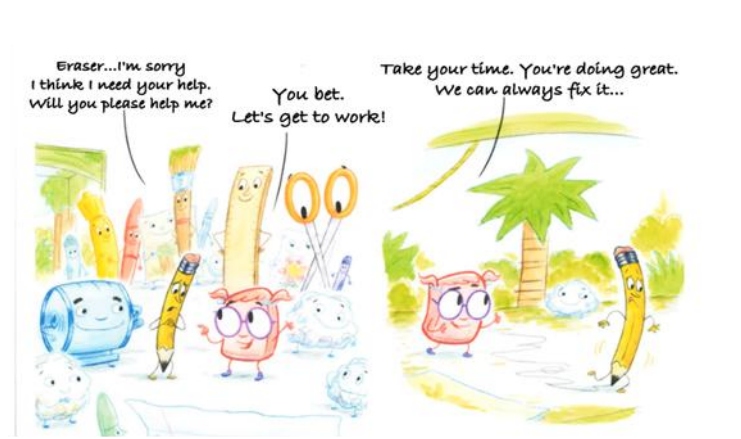
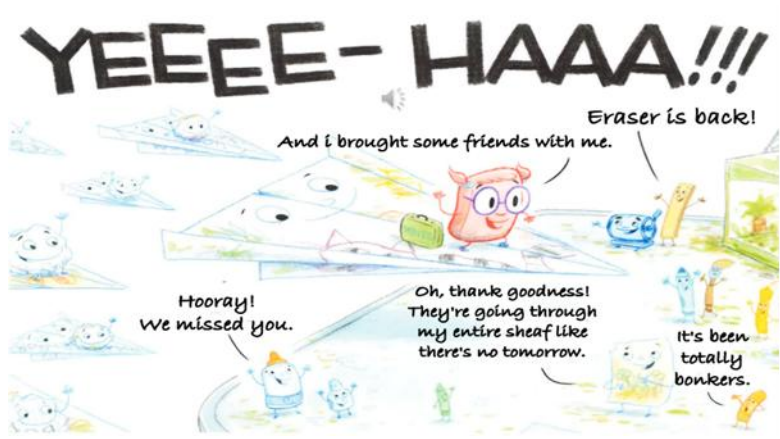
He's ready to learn and play and we are too!



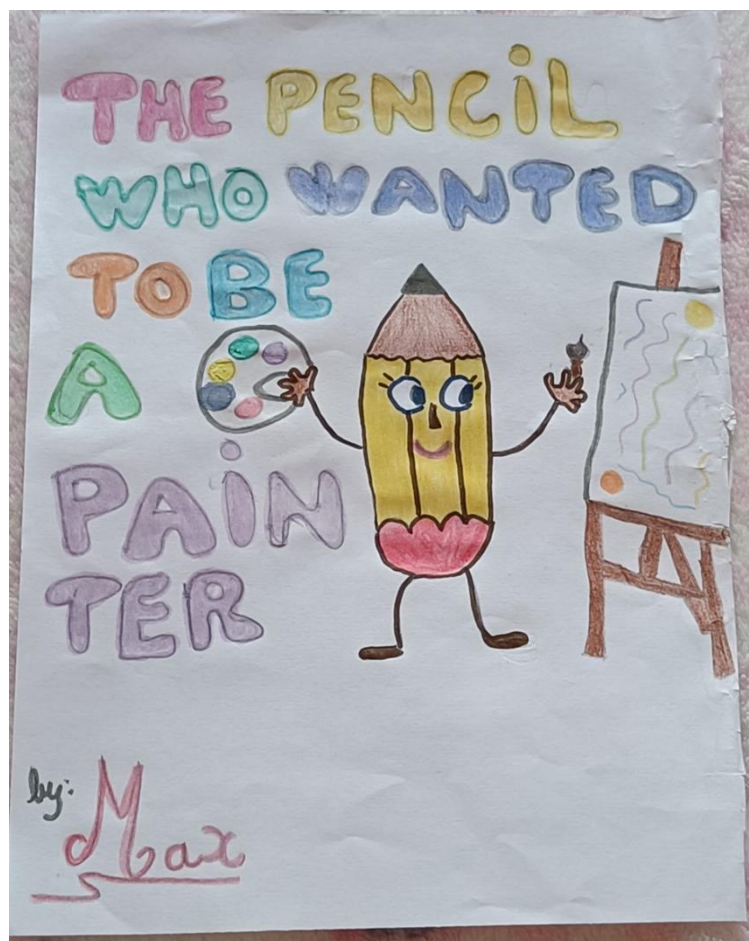
2. Storytelling «Eraser» by Anna Kang PowerPoint story







3- Max's drawing



2.11. LESSON PLAN- THE BODY



Class	4ºAP
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	7 th January 2025

Introduction

Firstly, in this lesson plan, pupils will develop English vocabulary related to the Body Parts through interactive and engaging activities. These include identifying and naming Max's body parts, participating in the "Bandaid activity," and exploring the story *Eyes, Ears, Nose, and Toes* by Judy Hindley. To accommodate diverse learning styles, the lesson integrates visual aids, auditory elements, and kinaesthetic activities. A central aspect of this lesson is the introduction and reinforcement of the concepts of equality and equity. The "bandaid activity" serves as a practical and reflective tool to illustrate the distinction between treating everyone the same (equality) and addressing individual needs (equity). This activity will help pupils understand these important principles in a meaningful and relatable way.

Additionally, the lesson aims to encourage oral comprehension and expression by promoting active participation. Pupils will share personal stories about injuries, engage in the reading and dramatization of the story, and connect with its themes. Sensory and motor experiences will be enhanced through body part gestures associated with actions in *Língua Gestual Portuguesa (LGP)* and physical activities like blinking, clapping, or wiggling fingers during the story.

Finally, the lesson fosters empathy and social understanding by encouraging pupils to reflect on diverse needs and how to address them fairly, both in school and in their daily lives. This holistic approach ensures that the lesson is not only informative but also meaningful and relevant to pupils' personal development.

Pedagogical and didactic justification for the lesson plan

This lesson on the topic of "Body Parts" was designed for a 4th grade class of 22 pupils. The primary goal is not only to develop the four fundamental language skills—listening, speaking, reading, and writing—but also to foster 21st-century skills through active learning methodologies. Thus, this lesson was tailored to accommodate a variety of learning styles by incorporating a multisensory approach, fostering a more diverse and creative learning experience. This approach enhances communication and enriches the learning process, serving as an effective method to include all students in the classroom, particularly those with special educational needs. The use of a multisensory learning approach in foreign language acquisition as it involves

the simultaneous engagement of students' visual, auditory, and tactile-kinaesthetic skills (Sparks 2000) This lesson is based on three main topics: the Narrativization model, Storytelling, and the use of gestures in *Língua Gestual Portuguesa* (LGP).

The narrativization model supports the development of various 21st-century skills and competencies across the curriculum, making it a valuable strategy for fostering learners' sustainable development and lifelong learning. Kieran Egan (2005, p.100).

Moreover, incorporating a variety of resources and methodologies in the classroom creates a more dynamic and engaging learning environment as it enriches the pupils' overall learning experience, encouraging active participation and deeper understanding.

The first activity of naming Max's body parts with gestures in LGP helps pupils grasp the vocabulary easily as the use of gestures during the language acquisition process further facilitates communication. Gestures help children express concepts they have not yet mastered verbally, providing an additional layer of support for their learning (Lima & Cruz-Santos, 2012).

The second activity, the «Bandaïd activity» is meant to explain the differences between Equality and Equity in the class. It is very important to develop equity in classrooms to enable pupils to have the same opportunities in learning and make the classroom environment conducive for learning regardless students' various backgrounds. (Harerimana 2019)

The third and last activity will involve reading and interpreting the story *Eyes, Ears, Nose, and Toes* by Judy Hindley. Listening to a well-told story stimulates a child's cognitive abilities. It encourages them to focus on details, visualize scenes, and empathize with the motives and emotions of the characters, all of which enhance their capacity for critical thinking and reasoning. (Eades, 2006, p.71).

This lesson plan establishes clear and attainable learning objectives, carefully aligned with the pupils' proficiency level. The lessons are structured to progress logically, starting with foundational concepts and gradually advancing to more complex elements following the narrativization model.

In summary, the lesson is designed to provide an engaging and immersive learning experience by incorporating interactive teaching methods. Its goal is not only to teach essential vocabulary of the Body Parts but also to ignite enthusiasm for English.

General aims

- Developing English vocabulary related to body parts through interactive activities such as identifying and naming Max's body parts, the bandaid activity and the story «Eyes, Ears, Nose and Toes» by Judy Hindley;
- Introducing and reinforcing the concepts of equality and equity using the "bandaid activity" to practically and reflectively illustrate the difference between treating everyone the same (equality) and addressing individual needs (equity);
- Encouraging oral comprehension and expression by promoting active participation through sharing personal stories about injuries and engaging in the reading and dramatization of *Eyes, Nose, Fingers, and Toes*;
- Enhancing students' sensory and motor experiences – by associating body part gestures with actions in LGP and performing physical actions such as blinking, clapping, or wiggling fingers during the story;
- Fostering empathy and social understanding – encouraging students to reflect on different needs and how to address them fairly, both in school and in everyday life.

Resources

«Greetings» poster; Opening routine song; Max (puppet); Max body printed A3; Max body sheets; Band-aids; Board; Computer: «Eyes, Ears, Nose and Toes» book; Exit tickets; Scratch cards

Time	Year
60 minutes	4 th year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> ● Body parts vocabulary: (e.g., head, shoulders, legs, arms, eyes, etc.). ● Equality and Equity Concepts: The difference between equality and equity – Use of the "band-aid activity" to demonstrate these concepts, where all students receive a 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pupils should remember at least 6 new words related to the Body parts vocabulary (e.g.: Head, Knees, Fingers, Toes, Neck, Foot, etc.). ● Pupils should be able to associate the gestures to their 	<ul style="list-style-type: none"> ● The pupils could get too excited and noisy. ● The projector might not work as it hasn't been working properly lately; ● Planned activities can take up more than expected or less time 	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher would remind the pupils that Max (usually they respect the puppet and take him seriously) doesn't like noise and that if they don't co-operate in the proposed activities, they'll be doing less fun activities; ● The

<p>band-aid on the arm regardless of where their injury is, highlighting the idea that equal treatment may not address everyone's specific needs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactive Storytelling by reading «Eyes, Nose, Fingers, and Toes» by Judy Hindley, which focuses on body parts and actions like clapping, blinking, and touching. • Encouraging physical interaction by having students perform actions and gestures in response to the book's content. 	<p>corresponding body part– at least 5;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pupils should be able to differentiate equality and equity; • The teacher hopes that the pupils have an amazing time reading and performing the actions of the story. 	<p>than expected, resulting in rushed execution or the exclusion of some steps or needing more activities.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher has planned this lesson considering the projector might not work so there's no need to rely on it; • The teacher would have a flash drive with all the digital resources. • The teacher would structure the lesson with priorities: Identify which activities are essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient. • Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes earlier than expected.
--	--	--	--

Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
--------------------	--------	--------------	------------	------

Opening Routine: GREETINGS

The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:

«Lesson number twenty-six (26)

Monday, 9th November 2024

It's rainy and cold. »

Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the lessons, as a musical accompaniment while she goes to each student's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the mascot 'Max' who is much loved by everyone.



Social skill.


Listening skill.


Speaking skill.

Reading skill.

Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the students since these activities are the ones, she chose and introduced to the pupils. This provides continuity, which makes it easier for the students to adapt.

5'

<p>STEP 1: Dialogue with Max to introduce the theme</p> <p>The teacher greets the pupils and begins by asking about their holidays to create a relaxed and friendly atmosphere. After hearing about some pupils' holidays, the teacher shifts focus to Max, pointing out that his holidays were not as enjoyable. The teacher put a bandaid on his arm as it would be a crucial moment for the following activity. The teacher highlights Max's bandaid and uses it to introduce the concept of body parts. The teacher points to different parts of the body, encouraging pupils to guess before revealing the arm. The teacher explicitly introduces the word <i>arm</i> by associating it with Max's injury and gestures to it. The teacher transitions into other body parts by asking pupils if they know how to say common parts in English, such as <i>cabeça (head)</i>, <i>olhos (eyes)</i>, etc. The teacher uses Max's story to spark interest and motivate pupils to learn.</p> <p>Then we move on to the next activity – introducing the body parts vocabulary.</p>	<p>Social skill.</p> <p>Speaking skill.</p> <p>Listening skill.</p>		<p>The teacher initiates the introduction of the theme with Max's help.</p> <p>The pupils already adore Max, thus using him as a character to captivate their interest and engagement is very effective.</p> <p>When Max's bandaid is mentioned and seen, it creates an atmosphere of curiosity in the pupils, which increases their level of interest too.</p>	<p>5'</p>

			<p>Using Max as a connector between activities, not only continues the lesson forward but also sparks pupils' interest.</p>	
<p><u>STEP 2: The Body vocabulary + LGP corresponding gestures & Max body sheet</u></p> <p>The teacher knows that the projector in the 4th-grade classroom isn't working properly and to avoid using it, she thought up and developed her lesson without needing the projector's support.</p> <p>Initially, the teacher made a PowerPoint slide with an appropriate image of Max created on Chatgpt so that she could name the body parts in English. However, following the possibility that the projector still isn't working as it should, the teacher decided to use the image that Chatgpt had created, put it on a white background, print it out on an A3 sheet to cut out Max's silhouette so that she could put it on the board with the magnets (provided by teacher Lara) and then name each body part</p>	<p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p>		<p>Using the printed A3 silhouette of Max allows pupils to associate the body part names with a clear visual representation which helps with memory retention.</p> <p>By placing Max on the board and naming each body part together with the class, the teacher involves pupils in an active learning process, making the activity more engaging.</p>	

and write the corresponding name on the board.

So, the final activity will be to cut out the A3 image of Max to put on the board, name



each part of his body and write it down, and teach the pupils the corresponding gesture in LGP to complement it. (Annexe 1)

This is the image Chatgpt generated of Max that the teacher will use in class.



This is the PowerPoint slide that the teacher made initially that will be available on her flash drive just in case. (Annexe 2)

As well as naming the image of Max on the board, the teacher has created a sheet with

Reading Skill.

In addition, using Max as a principal character of the activity makes it more engaging and captures pupils' interest and attention from the start, creating an emotional connection to him as the activity.

10'

Introducing LGP gestures for each body part complements verbal and visual learning and promotes inclusion.

the same image and the corresponding names of each body part that she will hand out to the pupils to stick in their notebooks. (Annexe 3)

In this way, the pupils have this complementary sheet with the information that will be written on the board so that when the teacher asks how to say/write each body part, the pupils can help the teacher with the support of the sheet.



Each time the teacher writes each part of the body on the board; she makes the corresponding gesture and asks the class to do it too.

When all the names have been written, the teacher makes the gestures once more and asks the class to follow her.

STEP 3: BandAid activity

This activity aims to reinforce *The Body*

Now that pupils have learned the parts of the body and each gesture, we can move on to the next activity which is the 'band-aid activity'. Max will finally tell what happened to his arm, so he begins to tell the story, and the teacher tells the pupils: *"On Christmas Eve, Max wanted to decorate the tree, but he fell and scratched his arm on the star. It was hurting, so he needed a bandaid."*

The teacher narrates Max's Christmas story, explaining how he hurt his arm while decorating the Christmas tree and why he needed a bandaid on his arm.

After telling Max's story, the teacher asks pupils to share their own experiences of getting hurt and needing a bandaid.

So that this activity doesn't take too long, the teacher will choose around 3 to 4 students who want to share their story of how they got hurt and needed a bandaid on different parts of their body (e.g. finger, knee, leg, etc.) and the teacher will make the gesture in LGP of the corresponding body part when asking pupils to come up front to share their stories, in Portuguese. After each pupil has shared their story, the teacher will put a bandaid on each pupil's arm, just like Max - even if the pupil didn't need the bandaid on that part of their body, all the pupils will receive the bandage on their arm.

Speaking skill.

Social skill.

Listening skill.



vocabulary by integrating it into an engaging narrative while introducing the social concepts of equality and equity in an age-appropriate manner. Through Max's Christmas story, pupils are encouraged to reflect on their own experiences of getting hurt and how different solutions may be needed to address individual needs. The teacher uses storytelling, bilingual support, bandaids and Max to create a relatable and interactive learning experience. By inviting pupils to share their personal stories, this activity develops active participation and critical thinking.

15'

At this point, the teacher knows that the pupils will be confused and indignant that the bandaid wasn't put on where they hurt me, but that's part of the activity itself because the aim of it is to explain the difference between equality and fairness through this simple activity.

The teacher facilitates a discussion about whether everyone received the same treatment (the bandaid) and if it was what they truly needed. The teacher explains the difference between equality (giving everyone the same thing) and equity (giving each person what they need). At the end, the teacher will give a real-life example: The teacher mentions adapted tests, showing how different needs require different approaches to achieve success. The teacher hopes this activity ends with a reflective discussion on why equity is important and how it applies in various contexts, fostering empathy and understanding among pupils.

This activity will be divided into both English and Portuguese to make sure that students can understand the concepts of equality and equity properly.

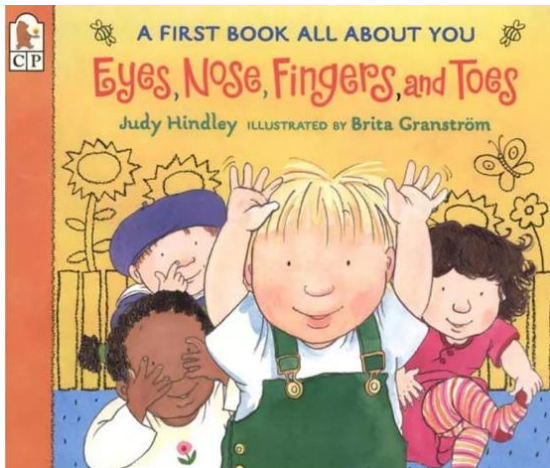
The discussion-based learning ensures that pupils learn the concepts of fairness and equity, emphasizing that while equality provides the same to all, equity addresses specific needs.



For this activity, the teacher will bring bandaids to the class.

Step 4: Storytelling «Eyes, Nose, Fingers and Toes» by Judy Hindley

To finish the lesson, the teacher tells the class that Max loves stories and wants to hear one more. So, the teacher reads the book 'Eyes, Nose, Fingers and Toes' by Judy Hindley to the class. (Annexe 3) This story is a delightful and engaging picture book that celebrates the parts of the body and the wonderful things they can do. It includes



actions like clapping, touching, and wriggling, encouraging pupils to move and interact as they read.

The book was made available in print and was suggested for reading by teacher Lara.

Social skills.

Reading skills.

Listening skills.



This storytelling activity aims to consolidate pupils' understanding of body parts and their functions while integrating previously learned concepts like colours, numbers, and gestures. Through interactive storytelling using Judy Hindley's *Eyes, Nose, Fingers and Toes*, the teacher engages pupils in kinaesthetic learning by incorporating gestures and actions that align with the story. In addition, the book joyfully explores the different parts of the

15'

Given the problem with the projector and once again to avoid using it, the teacher decided to scan and print the book in A3 so that in class she could put the pages on the board and read them to the class, hoping that everyone would be able to see well enough.

While reading the book, the teacher will ask the students to stand up so that they can perform the actions and interact with each other to have a great time. The teacher will place each printed A3 sheet on the board with the help of the magnets and proceed with the reading.

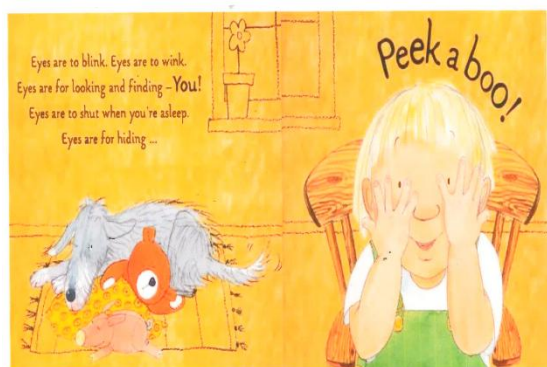
First, she will present the book and its cover, analyse it with the pupils, and ask them about content they have already learned, such as the colours that are represented, numbers, and the gestures of the respective body parts.

After starting to read the book, the teacher will read peacefully and gesture each part of the body that is requested in the book and perform the actions, asking the pupils to follow her and perform the gestures and actions as well.

body—like eyes, nose, fingers, and toes—and highlights how they are used in everyday life. The narrative is simple, rhythmic, and playful, making it easy for pupils to follow along. The illustrations are vibrant and cheerful, showing pupils diverse backgrounds engaging in fun activities.

The use of A3 visual aids on the board ensures clarity and accessibility, while the translation of unfamiliar words and phrases into Portuguese supports comprehension. By analysing the book cover and asking questions, the

(e.g.: *Eyes are to blink* – here the teacher makes the 'eye' gesture and the blinking



action and asks the pupils to do the same).

The teacher will translate any words or phrases that the students haven't understood.

In some parts of the story, the teacher will make certain gestures in LGP that she knows to enrich the story, but not necessarily for the students to retain or be obliged to know, just to enrich the story (e.g.: One, two there, four, etc... the teacher will make the corresponding gestures of the numbers to accompany the story because she wants to).

teacher activates prior knowledge and connects it to the current lesson. Additionally, the inclusion of LGP gestures enriches the story, promoting cultural awareness and inclusivity. This dynamic approach fosters active participation, enhances listening skills, and creates a collaborative and enjoyable learning environment.



And so, the story goes on in the same way until it ends.

Closing routine: Scratch card + Exit ticket

At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student

Name: _____ Date: _____

Como me sinto acerca da aula:

Achas que aprender com gestos é: Fácil Difícil
 Porquê? _____

Gostas de aprender com o Max?
 Yes No

Gostas de aprender com gestos?
 Yes No

Porquê? _____ Porquê? _____

will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.

To collect data about my lessons and to get feedback from the pupils, before the lesson ends, I will hand out "Exit tickets" with some evaluation questions about my lesson and my internship report topic.

Social skill.

Speaking skill.

Reading skill.

Writing skill.



The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep the routines consistent. Routines help students feel more comfortable and familiar with the learning process.

Exit tickets are a quick and effective tool for collecting direct feedback

5'

Note: The exit ticket was edited by me but the credit for the idea goes to my colleague Inês.

from pupils. This allows the teacher to identify strengths and areas for improvement, ensuring that lessons meet students' needs and interests and therefore collect data for the internship report topic.

References

Hindley, J. (2004). *Eyes, Nose, Fingers, and Toes*. National Geographic Books.

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (model GPT-4) <https://chat.openai.com/>

Annexes

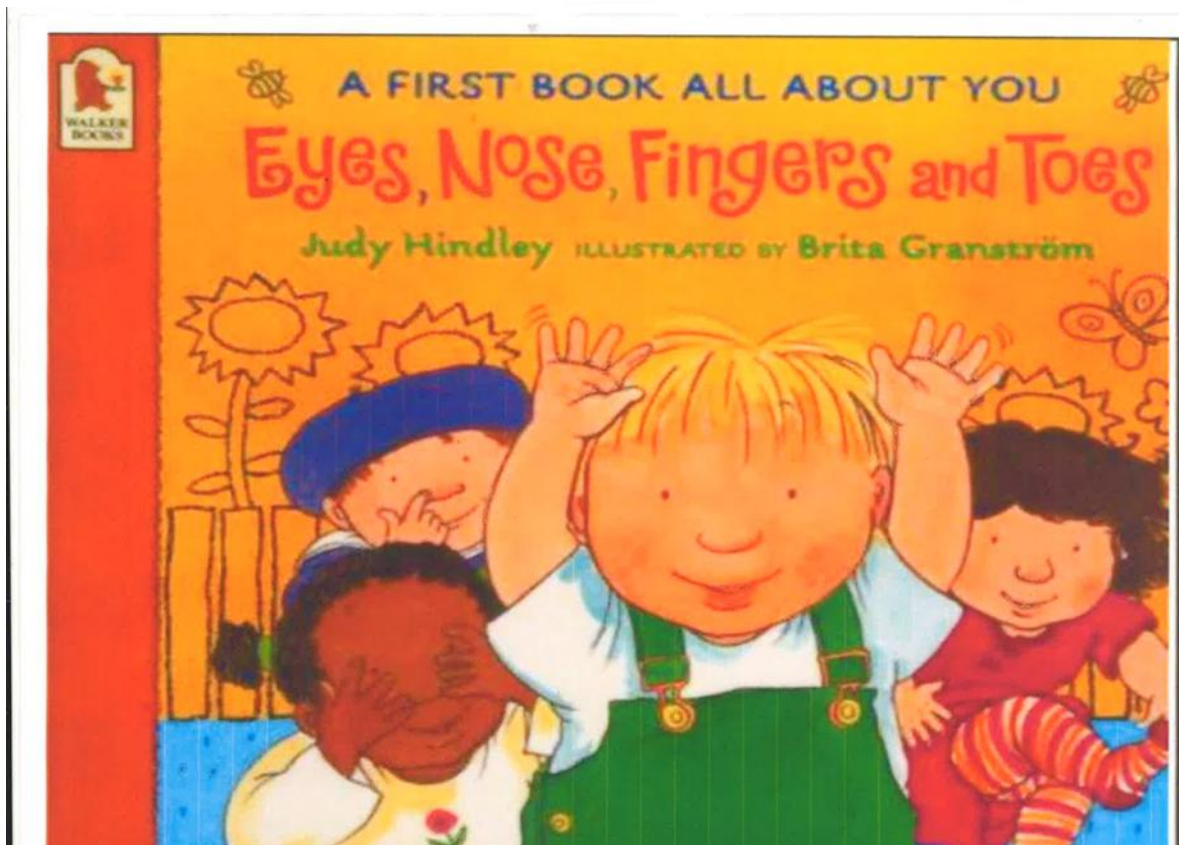
1- Max's body



3- Max's body sheet



4- Story «Eyes, Nose, Fingers and Toes» by Judy Hindley



For the new gang -
Micha, Amira, Tristan,
Clarke, Matthew and Monica - J.H.

For Max - B.G.

MILTON KEYNES LIBRARIES	
REF	
128/502	28 Sep 2008
£5.99	


First published 1995 by Walker Books Ltd
By Usual Walk, London W1C 4PL
This edition published 2008
2008 x 6
Text © 1995 Judy Hindley
Illustrations © 2008 Brita Granström
The moral rights of the author and illustrator
have been asserted.
This book has been typeset in Garamond
Printed in China
British Library Cataloguing in Publication Data
A catalogue record for this book is available
ISBN 978 1 85182 776 5
ISBN 978 1 85182 777 2
www.walkerbooks.co.uk

Eyes, Nose, Fingers and Toes

A FIRST BOOK ABOUT YOU

Judy Hindley

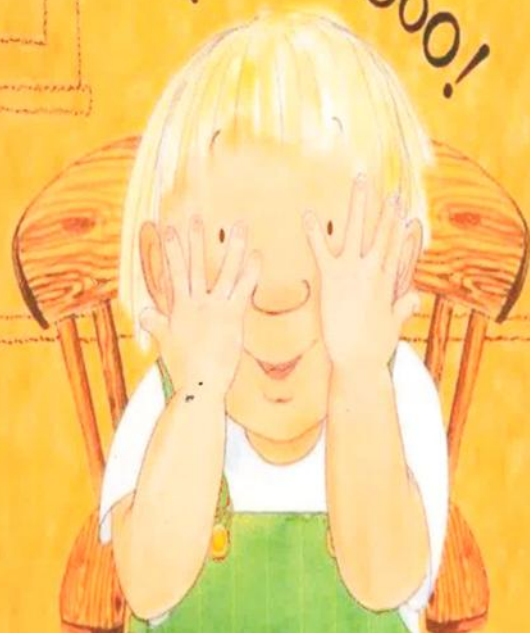
illustrated by
Brita Granström

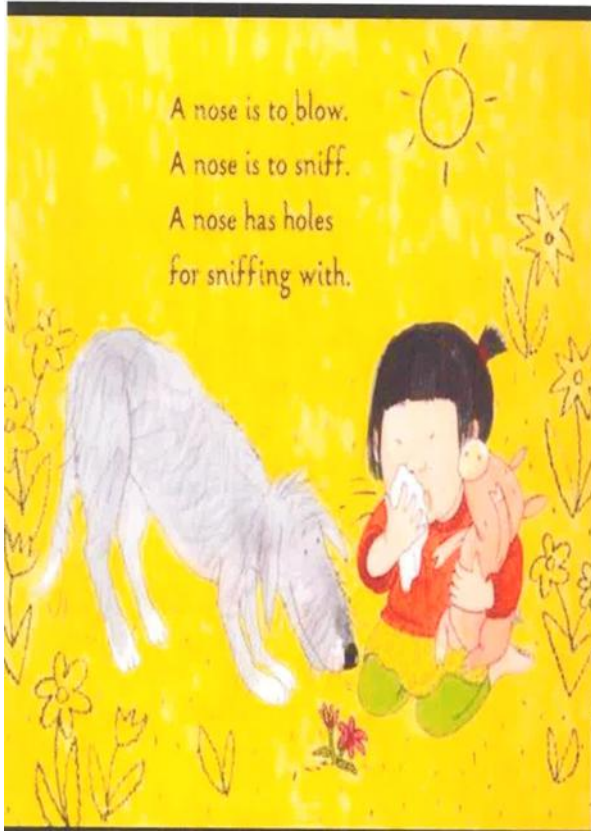

WALKER BOOKS
100 BROADWAY
LONDON E1C 1PU



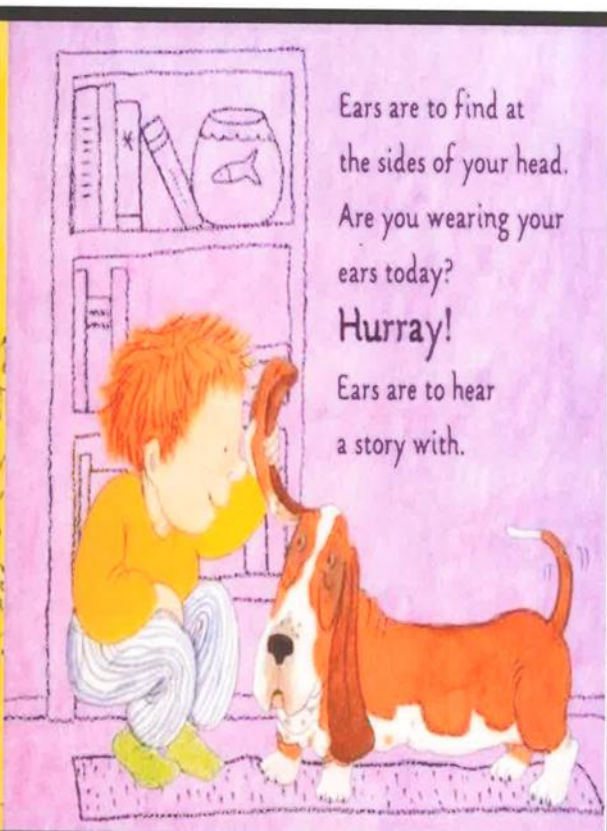
Eyes are to blink. Eyes are to wink.
Eyes are for looking and finding - You!
Eyes are to shut when you're asleep.
Eyes are for hiding ...

peek a boo!

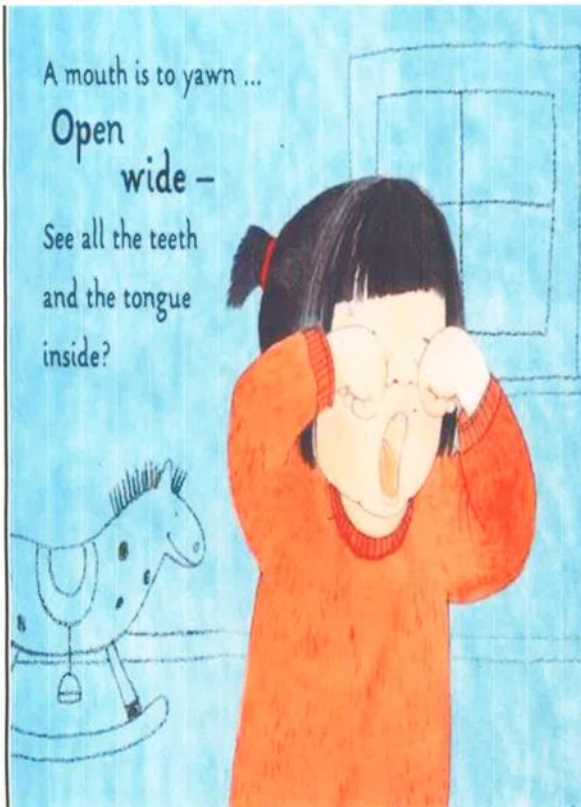




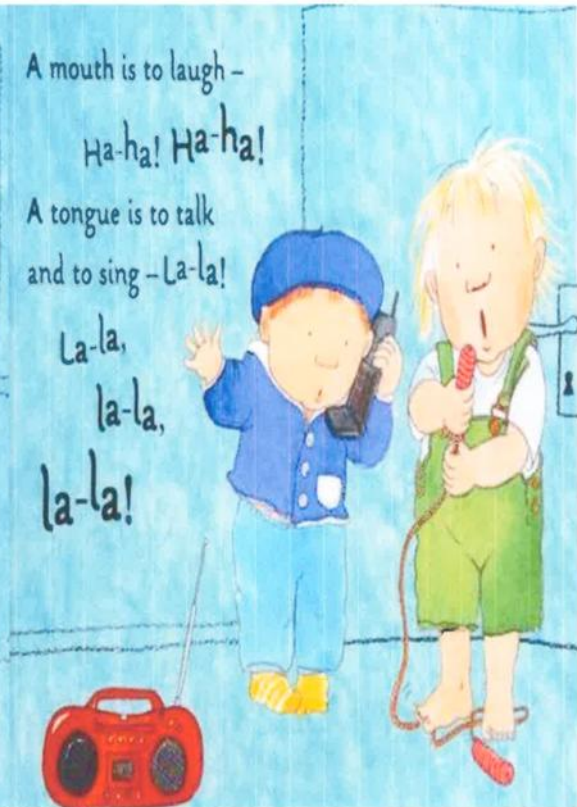
A nose is to blow.
A nose is to sniff.
A nose has holes
for sniffing with.



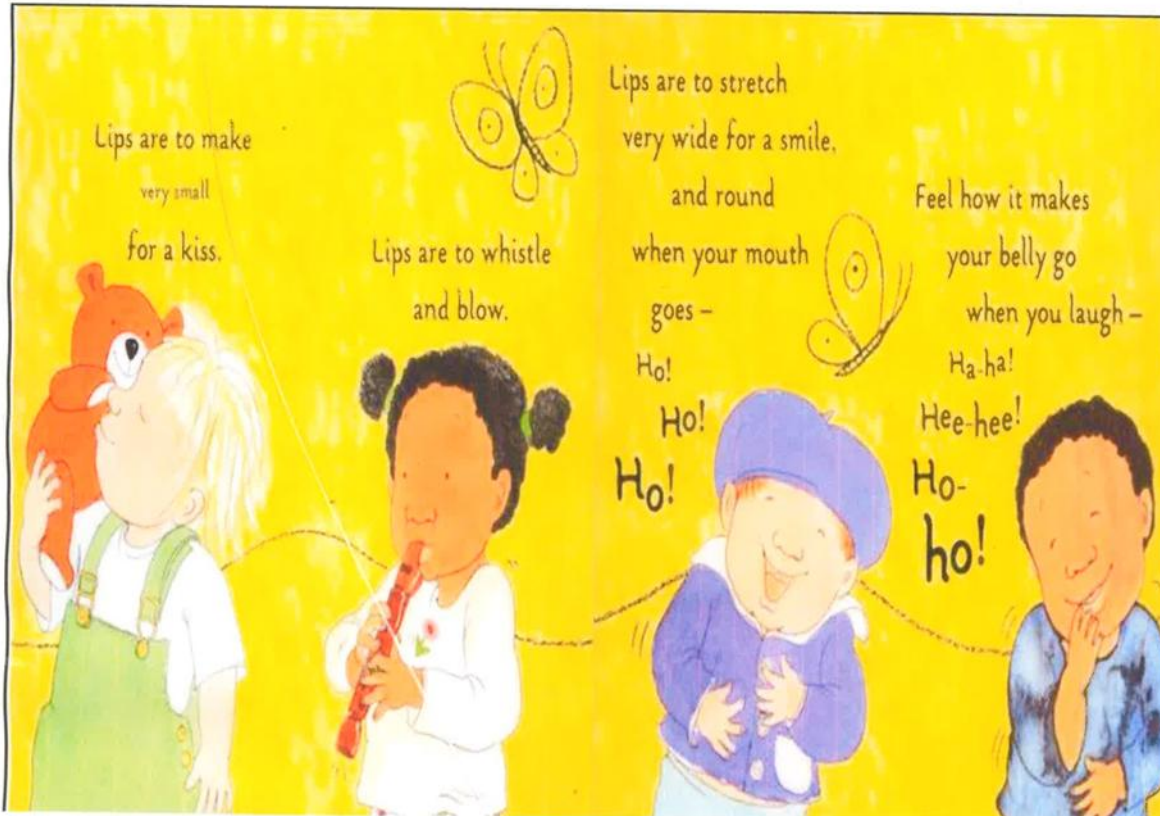
Ears are to find at
the sides of your head.
Are you wearing your
ears today?
Hurray!
Ears are to hear
a story with.



A mouth is to yawn ...
Open
wide -
See all the teeth
and the tongue
inside?



A mouth is to laugh -
Ha-ha! Ha-ha!
A tongue is to talk
and to sing - **La-la!**
La-la,
la-la,
la-la!



Lips are to make
very small
for a kiss.

Lips are to whistle
and blow.

Lips are to stretch
very wide for a smile,
and round
when your mouth
goes -

Feel how it makes
your belly go
when you laugh -

Ho!
Ho!
Ho!

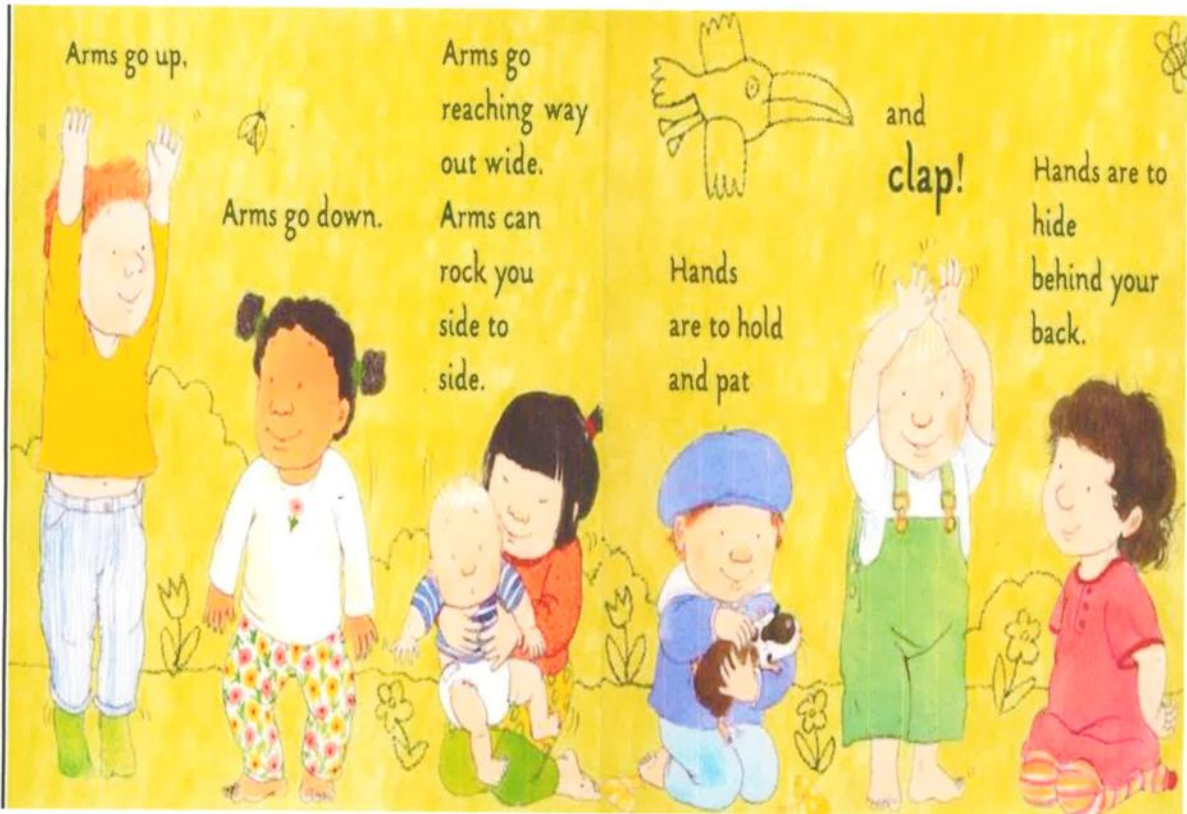
Ha-ha!
Hee-hee!
Ho-
ho!



What about necks?
A neck is to tickle.
What about shoulders?
Those are to wriggle.

A back
is to
stretch
so high
and
tall.

A back is
to curl up
snug
and small.



Arms go up,

Arms go down.

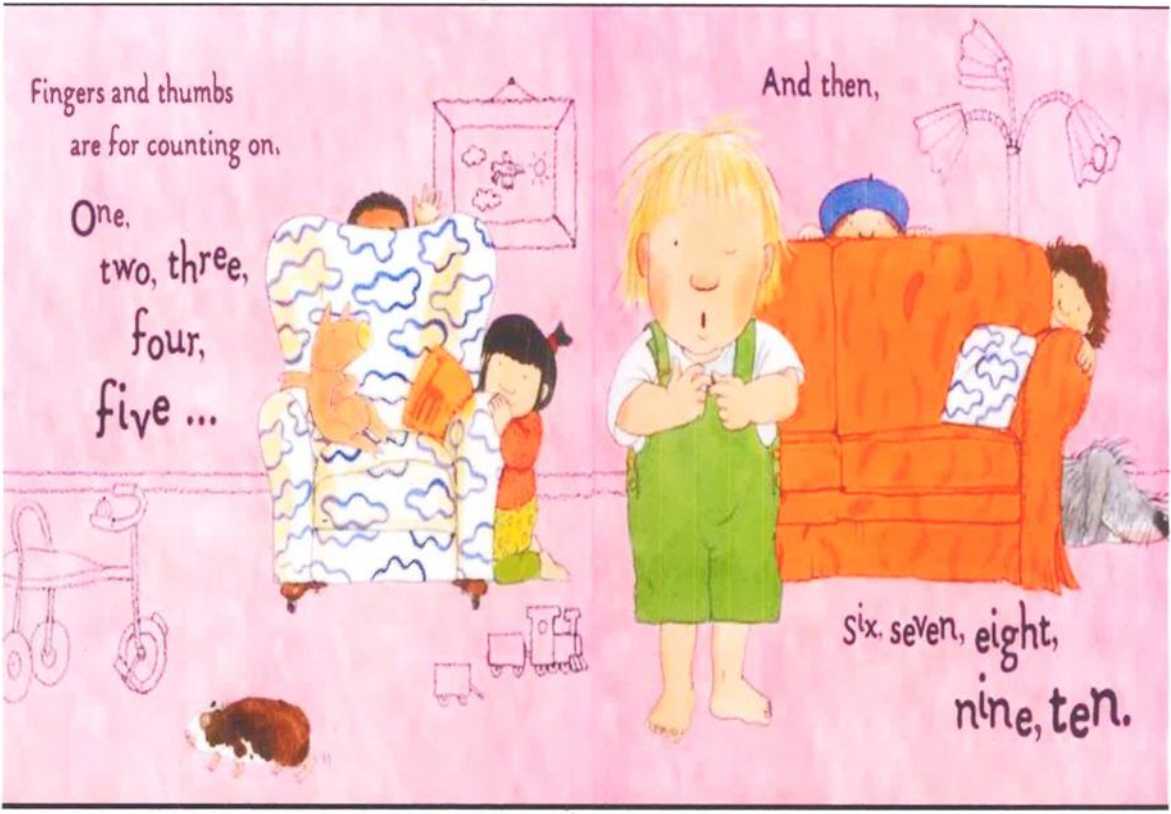
Arms go reaching way out wide.
Arms can rock you side to side.



and clap!

Hands are to hold and pat

Hands are to hide behind your back.



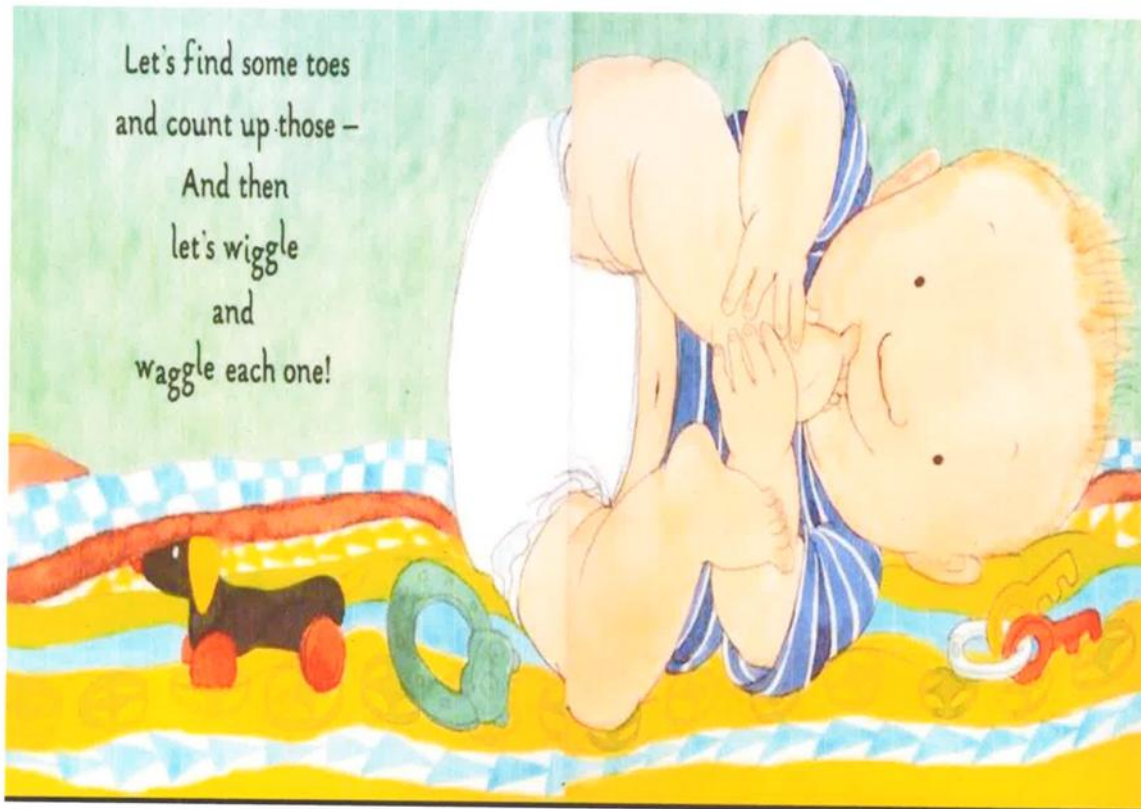
Fingers and thumbs are for counting on.

One,
two, three,
four,
five ...

And then,

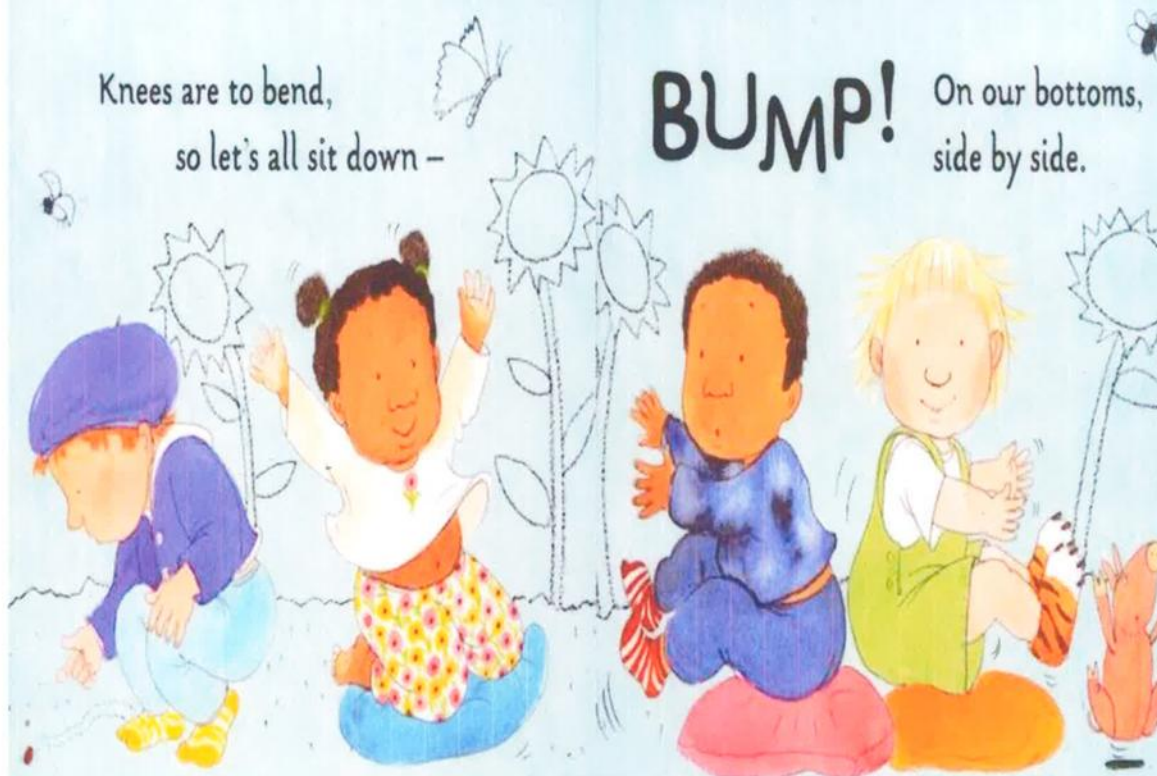
six, seven, eight,
nine, ten.

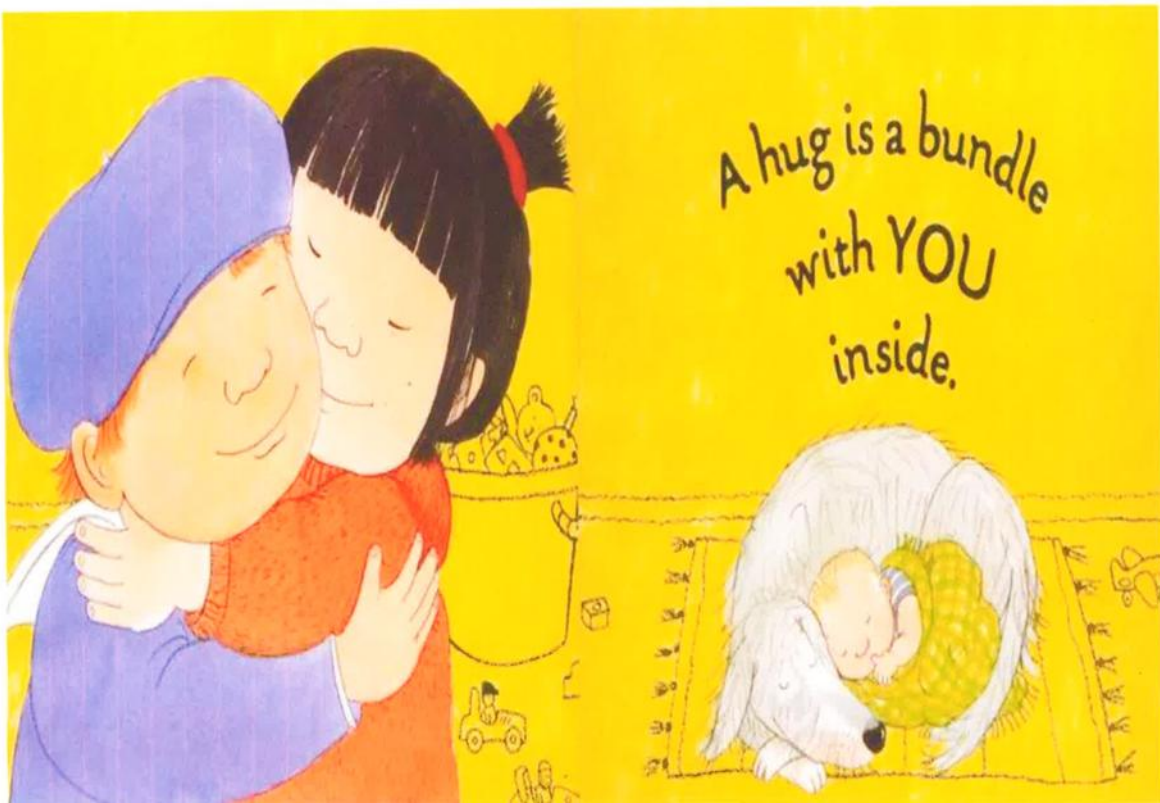
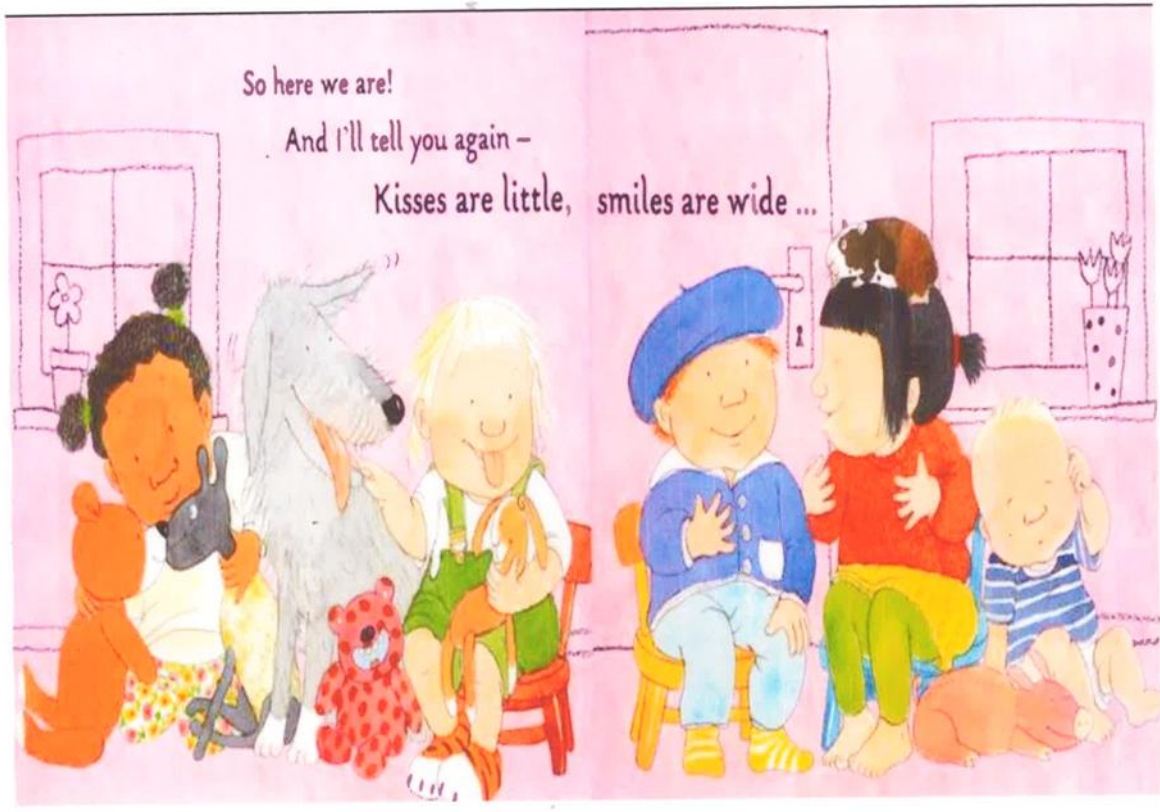
Let's find some toes
and count up those –
And then
let's wiggle
and
waggle each one!



Knees are to bend,
so let's all sit down –

BUMP! On our bottoms,
side by side.





FOR THE BEST CHILDREN'S BOOKS, LOOK FOR THE BEAR.



Eyes, Nose, Fingers and Toes



Eyes are to blink. Eyes are to wink.
Eyes are for looking and finding – YOU!

From your eyes to your nose, fingers and toes,
join in with these playful verses and see
what your body can do!



KN-859-652

2.12. Lesson Plan- Prepositions of Place (School Objects)



Class	3ºAT
Level	A1
Teacher	Patrícia Alexandra Sousa Silva
Coordinators	Prof. Laura Amaral; Prof. Dr. Mário Cruz
Date	8 th January 2024

Introduction

Firstly, in this lesson plan, pupils will explore prepositions of place (e.g., in, on, under, near) and vocabulary related to school objects (e.g., book, pencil, ruler, schoolbag). These concepts will be introduced and reinforced through engaging, hands-on activities such as interactive PowerPoint games and collaborative tasks featuring Max. Pupils will learn to construct simple sentences using patterns like *"Where is...?"* and *"The [object] is [preposition] the [school object],"* enhancing their sentence construction skills in a practical context. To cater to diverse learning styles, the lesson incorporates a multisensory approach, blending auditory elements (teacher explanations and repetition), visual aids (PowerPoint, flashcards, worksheets), and kinaesthetic strategies (gestures and interactive games).

Língua gestual portuguesa gestures will serve as mnemonic tools to help pupils visually and kinaesthetically associate words with their meanings. Additionally, the lesson introduces the distinction between singular and plural structures, enabling pupils to familiarise themselves with verb conjugations such as *"Where is...?"* versus *"Where are...?"* These grammatical elements will be seamlessly integrated into playful, context-rich activities to make learning enjoyable and memorable.

Finally, the lesson is designed to foster active engagement through collaborative games, peer feedback, and creative tasks, ensuring pupils remain motivated and involved throughout. By combining interactive methods and meaningful content, this lesson aims to create a dynamic and inclusive learning environment that supports the development of essential language skills.

Pedagogical and didactic justification for the lesson

This lesson on the topic of "Prepositions of Place" was designed for a 3rd-grade class of 21 pupils. The primary goal is not only to develop the four fundamental language skills—listening, speaking, reading, and writing—but also to foster 21st-century skills through active learning methodologies. Thus, this lesson was tailored to accommodate a variety of learning styles by incorporating a multisensory approach, fostering a more diverse and creative learning experience. This approach enhances communication and enriches the learning process, serving as an effective method to include all students in the classroom, particularly those with special

educational needs. The use of a multisensory learning approach in foreign language acquisition as it involves the simultaneous engagement of students' visual, auditory, and tactile-kinesthetic skills.(Sparks 2000) . This lesson is based on two main topics: the Narrativization model, and the use of gestures in Língua Gestual Portuguesa (LGP).

The narrativization model supports the development of various 21st-century skills and competencies across the curriculum, making it a valuable strategy for fostering learners' sustainable development and lifelong learning. Kieran Egan (2005, p.100).

Moreover, incorporating a variety of resources and methodologies in the classroom creates a more dynamic and engaging learning environment as it enriches the pupils' overall learning experience, encouraging active participation and deeper understanding.

Introducing the Prepositions of Place through hand gestures enables students to memorise the vocabulary easily as the use of gestures during the language acquisition process further facilitates communication. Gestures help children express concepts they have not yet mastered verbally, providing an additional layer of support for their learning (Lima & Cruz-Santos, 2012).

The emphasis on constructing simple sentences, such as "*Where is...?*" and "*The [object] is [preposition] the [school object],*" equips pupils with practical language skills applicable to real-life contexts. These foundational sentence structures not only improve pupils' linguistic competence but also prepare them for more complex language use in future lessons.

Furthermore, PowerPoint activity-games do promote engagement among pupils as they have fun while learning with Max involving both the narrativization model and games. By integrating games in their ESL classes teachers will build up an environment that fosters student's will to continuous learning. Games are highly motivating when teaching a foreign language due to the amusement that they disseminate to the learners. The students will learn better after they feel that they are making progress and so game playing will be a great source of practice for them and it will also involve even the shy students. Games are a great tool to involve all the students in practicing the skills of English language. (Ersöz., 2000 cited by Bendo Erbas 2019)


This lesson plan establishes clear and attainable learning objectives, carefully aligned with the pupils' proficiency level. The lessons are structured to progress logically, starting with foundational concepts and gradually advancing to more complex elements following the narrativization model.

In summary, the lesson is designed to provide an engaging and immersive learning experience by incorporating interactive teaching methods. Its goal is not only to teach essential vocabulary of the Prepositions of Place but also to ignite enthusiasm for English.

General aims	
<ul style="list-style-type: none"> - Introducing prepositions of place by helping students understand and use prepositions of place (in, on, under, near) in context through engaging, hands-on activities such as the PowerPoint games; - Reinforcing vocabulary related to school objects (e.g., book, pencil, ruler, schoolbag); - Enhancing sentence construction skills by teaching pupils simple sentences in English using the patterns "Where is...?" and "The [object] is [preposition] the [school object]"; - Developing active engagement through interactive games, hands-on tasks, and collaborative activities that involve Max and peer feedback; - Using hand gestures as mnemonic tools to help pupils visually and kinaesthetically associate words with their meanings; - Introducing Singular and Plural Structures and familiarising students with the distinction between singular and plural forms and the corresponding verb conjugations (e.g., "Where is...?" vs. "Where are...?"). - Combining auditory (teacher's explanation and repetition), visual (PowerPoint, worksheet, flashcards), and kinaesthetic (gestures, interactive games) learning strategies to cater to diverse learner needs; - Engaging students with playful, context-rich activities such as using Max, games, and interactive PowerPoint to make learning enjoyable and memorable. 	
Resources	
«Greetings» poster; Opening routine song; Max (puppet); Computer; Projector; Schoolbag; Prepositions activity Powerpoint ; prepositions worksheets; School objects flashcards; School objects game Powerpoint; Max says game printed sheet;	
Time	Year
60 minutes	3 rd year

Contents	Assumptions	Anticipated Problems	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> School objects vocabulary: (e.g., pencil, pen, rubber, glue etc.). Prepositions of place (e.g.: in, on, under, near) Sentence Structures: Questions: "Where is...?" / "Where are...?" Statements: "The [object] is [preposition] the [school object]." Singular vs. Plural forms (e.g., "Where is the pencil?" vs. "Where are the crayons?") LGP (Língua gestual portuguesa): Gestures corresponding to School Objects Gestures for Prepositions: Simple hand gestures to represent the prepositions Activities: Worksheet activity: Completing sentences with the correct preposition based on images. PowerPoint activity: Interactive identification of prepositions with visual cues and animations. Flashcard game: Matching school objects to their 	<ul style="list-style-type: none"> Pupils should recall most vocabulary of the School objects (e.g.: pencil sharpener, ruler, crayons, schoolbag etc.). Pupils should associate each gesture with its corresponding word – at least 4; Pupils should be able to learn the 4 prepositions of place (in, on, under, near). Pupils should be able to memorize the hand gestures to their corresponding prepositions. Pupils should be able to understand the sentence structure «Where is...» and »The ...is.../are Pupils should be able to differentiate singular and plural forms 	<ul style="list-style-type: none"> The pupils could get too excited and noisy. The internet connection might not work. Planned activities can take up more than expected or less time than expected, resulting in rushed execution, exclusion of some steps, or needing more activities. The flash drive might not work due to computer issues. 	<ul style="list-style-type: none"> The teacher would remind the pupils that Max (usually they respect the puppet and take him seriously) doesn't like noise and that if they don't co-operate in the proposed activities, they'll be doing less fun activities; The teacher would have a flash drive with all the digital resources. The teacher would structure the lesson with priorities: Identify which activities are essential and which can be adapted or omitted if time is insufficient. Include short & simple extra activities: such as book exercises or vocabulary/questions revision to fill the time in case the lesson finishes earlier than expected. To avoid having flash drive problems and jeopardise the lesson, the teacher will send all the resources to her e-mail so she can access them in case the flash drive does not work.

positions based on prepositional phrases.			
Max says" Game: Consolidating vocabulary and prepositions through actions.			

Lesson description	Skills	Social Forms	Strategies	Time
<p><u>Opening Routine: GREETINGS</u></p> <p>The lesson begins with the teacher writing the day's lesson on the board and asking the students to copy it into their notebooks:</p> <p>«Lesson number twenty-seven (27)</p> <p>Monday, 8th January 2025</p> <p>It's rainy and cold. »</p> <p>Next, the teacher plays the song 'New Start', which is the opening song of the lessons, as a musical accompaniment while she goes to each student's seat to greet them. The pupils choose the greeting they want from the 'greetings poster' accompanied by the</p>	<p>Social skill.</p> <p>Listening skill.</p> <p>Speaking skill.</p>		<p>Using the same 'opening routines' that teacher Lara uses in her classes, promotes routine and comfort for the students since these activities are the ones, she chose and introduced to the pupils. This provides continuity, which makes it easier for the students to adapt.</p>	

mascot 'Max' who is much loved by everyone.



Reading skill.

5'

Step 1: Introduction of the theme with Max – prepositions

To begin the introduction to Prepositions of Place, the teacher will take her schoolbag and Max and stand in front of the class, asking them to look at him carefully. Firstly, she will place Max on the table and ask 'Where is Max?' and then she replies, 'Max is ON the table.' Secondly, she will place Max inside the schoolbag and ask again 'Where is Max?' 'Max is IN the schoolbag.' Thirdly, she's going to put Max under the schoolbag and ask 'Where is Max?' 'Max is UNDER the schoolbag.' And finally, she's going to put Max inside the schoolbag and ask the pupils once more 'Where is Max?', 'Max is IN the schoolbag.' While saying the sentences in English, the teacher will translate them into

Listening skill.

Speaking skill.



This activity aims to familiarize pupils with prepositions of place (IN, ON, UNDER, NEAR) by using visuals, and gestures to ensure comprehension and retention of the prepositions. The teacher employs visual demonstrations with Max and the schoolbag to provide concrete examples of spatial relationships while translating sentences into Portuguese helps

5'

Portuguese so that the class can understand the prepositions.

After this, the teacher will teach the pupils how to use their hands to associate the prepositions of place. IN, ON, UNDER, NEAR, making the corresponding simple gestures so that they can associate the word with the gestures. The teacher will repeat a few times with them to make sure everyone has understood, asking the class to increase the intensity of the gestures and words. The teacher can also just make the gesture and ask the class to say which preposition it refers to.

This is how the prepositions of place will be introduced to the pupils.

Note: the hand gestures are NOT LGP, they are purely gestures to easily associate each preposition.

bridge language gaps for better understanding.

To engage pupils further, the teacher introduces corresponding hand gestures for each preposition, combining physical movement with verbal repetition to reinforce learning. By involving pupils in interactive activities, such as identifying prepositions through gestures alone, the lesson directs to various learning styles, including visual, auditory, and tactile. Through repetition and scaffolding, the activity ensures a strong foundation for understanding and using

prepositions of place in English.

STEP 2: Prepositions activity Powerpoint + prepositions worksheet

Now that the prepositions of place have been introduced, the teacher distributes to the class a worksheet she has made on the subject including Max, as usual.

This worksheet is designed to help students practice prepositions of place through a visual and interactive activity. It features images of objects (a book, a pencil, a ruler, and a Max) placed in different positions relative to a table, chair a schoolbag. Each

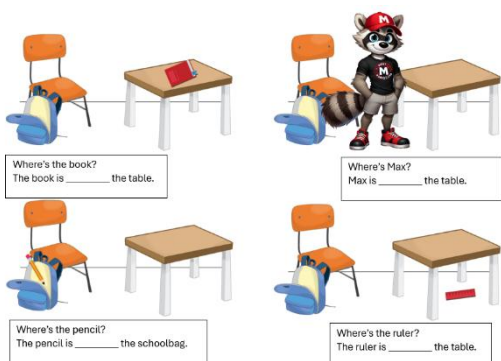


image is paired with a question and a sentence where students need to fill in the blank with the correct preposition of place.

Listening skill.

Speaking skill.

Reading Skill.

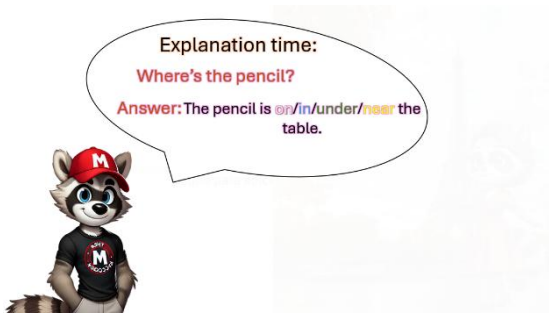
Writing skill.



This activity aims to reinforce students' understanding of prepositions of place (ON, IN, UNDER, NEAR) through an engaging and interactive approach. By combining visual prompts from a PowerPoint presentation with verbal and written practice, the activity helps pupils accurately apply prepositions in context. The teacher uses slides with clear and colourful images to guide the class, asking questions like "Where's the book?" to encourage observation and critical thinking.

The teacher will hand out the worksheets and ask the pupils to glue them in their notebooks. (Annexe 2)

In the meantime, the teacher projects the PowerPoint presentation she has prepared with an activity on prepositions. Firstly, the first slide will be for the teacher to briefly explain the phrasal construction 'Where is...' and 'The...is...in/on/under/near' that she was repeating a few moments ago with Max's help. (Annexe 1)



After the explanation, the teacher says that they will then do an activity that will complement the worksheet that the teacher has handed out.

This activity is designed as an interactive PowerPoint presentation that complements the worksheet on prepositions of place. The teacher uses the PowerPoint slides to present visual prompts that help guide the students in

Pupils respond verbally while completing corresponding sentences on their worksheets, promoting active participation.

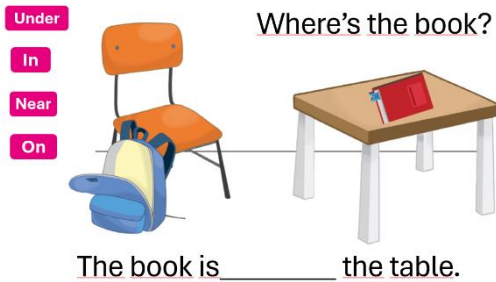
10'

This approach integrates visual, verbal, and kinesthetic elements, aiming at different learning styles. With the teacher's structured guidance, pupils gradually build confidence and accuracy in their use of prepositions, enhancing their spatial language skills in a dynamic and supportive environment.

In addition, involving Max, in the activity

completing the worksheet. Here's how the activity works:

Each slide contains an image of an object (e.g., the book) positioned about another object (e.g., the table). The prepositions Under, In, Near, and On are displayed as options on the left side of the slide, providing



visual cues for pupils to select the correct one.

The teacher poses the question from the slide (e.g., "Where's the book?") and encourages pupils to observe the image closely. Then, the teacher clicks on the prepositions and asks the class if it's the right one and the PowerPoint animation will indicate the colour: red (wrong) or green (right). The teacher will encourage the students to remember the prepositions by making the gestures they have learnt.

They should respond by saying the correct preposition (e.g., "The book is ON the table").

adds an engaging and relatable element for the pupils who admire him, making the learning process more interactive and enjoyable.



The book is on the table.

As the PowerPoint is presented, the teacher will ask the pupils to simultaneously fill in the blanks on their worksheets with the appropriate preposition. This allows them to actively engage with the content and consolidate their understanding.

The activity will continue until all 4 prepositions have been written in the correct place.

STEP 3: School objects flashcards game

The third activity involves an interactive game using a PowerPoint presentation to teach prepositions of place and school objects.

Before the start of this activity, the teacher will put the flashcards (used in the last lesson) on the board and while she does so she will ask the pupils to repeat the name and the corresponding gesture that was taught last lesson.

The teacher will display slides with images, such as the one provided, where a question

Listening skill.

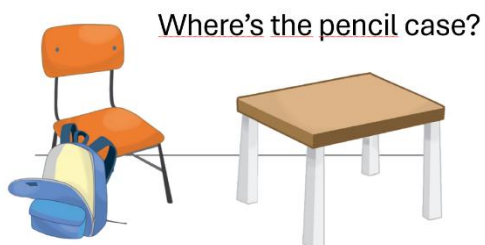
Reading skill.



This activity aims to reinforce students' understanding of prepositions of place (on, in, under, near) while consolidating their vocabulary of school objects and introducing the distinction between singular and plural forms.



is written (e.g., "Where's the pencil case?") along with a corresponding answer (e.g., "The pencil case is ON the chair.").



The pencil case is on the chair.

Max will choose randomly a pupil to come up front to take the appropriate flashcard representing the object (e.g., the pencil case) and place it in the correct location based on the preposition in the sentence.

After the pupil positions the flashcard, the rest of the class will assess if the placement is correct, promoting collaborative learning.



The crayons are _____ the table.

Speaking skill.

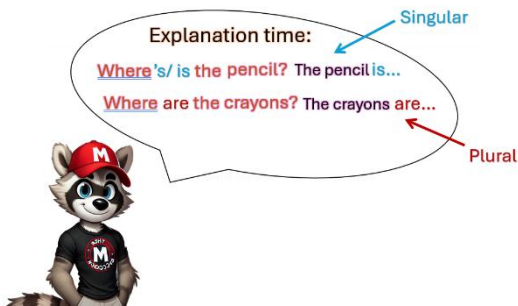
Social skill.

The lesson begins with a review of vocabulary and gestures from the previous session, helping students recall and build on prior knowledge.

The class collaborates by assessing the accuracy of the placements, promoting teamwork and peer feedback. As the activity progresses, the teacher introduces the singular and plural forms, using clear examples to explain the use of "is" and "are," ensuring students repeat the structures for fluency. This structured and interactive approach, blending visual, tactile, and oral practice,

15'

As the game goes on, there's a slide where the school object crayons appear, which is plural, thus then the sentence structure changes. The teacher then decides to briefly explain the difference between plural and




singular with Max's help, of course.

The teacher should begin by reading the examples aloud to the pupils. Starting with the singular form, the teacher says, "Where's the pencil? The pencil is..." and explains that we use 'is' when referring to a single object or item. The teacher highlights the contraction 'Where's' and explains that it is short for 'Where is,' commonly used in spoken English.

Next, the teacher moves on to the plural form and reads, "Where are the crayons? The crayons are..." The teacher explains that when discussing more than one object, we use 'are.' She can point out the visual distinction between singular (one pencil) and plural (multiple crayons), underlining the importance of matching the verb to the number of items being discussed. The teacher should ensure students repeat both questions and answers to practise proper

ensures students remain engaged while developing key language skills in a playful and collaborative environment.

<p>sentence structure, reinforcing the difference between singular and plural forms.</p> <p>The game continues until all the school objects are mentioned in the Powerpoint.</p>				
<p>STEP 4: Max says...school objects + prepositions</p> <p>To finish the lesson and if the previous activity doesn't take up more time than expected, the last activity is the 'Max says' game, school objects and prepositions version.</p> <p>Max will say certain actions related to the theme of school objects and prepositions that the pupils have to carry out.</p> <p>(e.g.: Max says put the pencil in the pencil case). And pupils must do so. The teacher has made a list of some actions Max will say and ask them to do. This is an excellent way to consolidate the vocabulary learnt, the vocabulary of school objects, their gestures and the prepositions of place.</p>	<p>Speaking skill.</p> <p>Listening skill.</p> <p>Social skill.</p>		<p>The "Max Says" game aims to consolidate students' understanding of prepositions of place and school objects through an engaging, interactive activity. Pupils physically handle objects and act out Max's instructions (e.g., "Put the pencil in the pencil case"), which reinforces vocabulary retention and fluency. This fun and dynamic approach reinforces listening comprehension and following instructions in English and ensures</p>	<p>10'</p>

Max says...

- Pencil - gesto
- Show me your pencil case
- Put the pencil in the pencil case.
- Show me your book
- Notebook- gesto
- Put the book on the notebook
- Rubber - gesto
- Put the pencil case on the notebook
- Put the rubber under near the pencil case
- Pencil sharpener - gesto
- Glue - gesto
- Put the pencil sharpener in the pencil case
- Show me your pen
- Put the pen near the rubber
- Scissors -gesto
- Ruler - gesto
- Point to your schoolbag
- Put the pencil case in the schoolbag

deeper retention of the target language.

Closing routine: Scratch card + Exit ticket+ homework

To consolidate the new content learnt, the teacher asks the pupils to do exercises 4 on page 41 and 1 on page 43 as homework.

Look and count . Then write .

There's one <u>Schoolbag</u> _____	c) _____
There are <u>three rulers</u> _____	d) _____
a) There are _____	e) _____
b) There's _____	f) _____



Social skills.



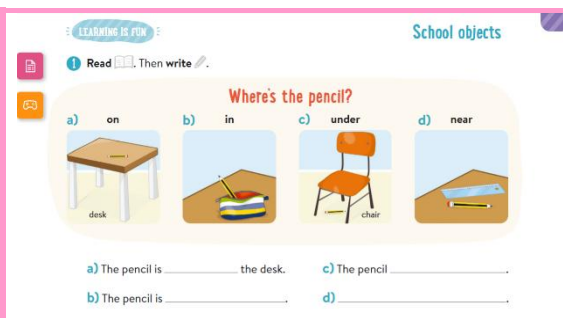
Reading skill.

Writing skill.

Homework is important as it helps students review and practice what they learned in class, reinforcing their understanding.

The closing routine used is the same approach that the English teacher already uses, as in the opening routine, because as well as being a practice that everyone enjoys, it's important to keep

5'



At the end of the lesson, a random student will be selected to receive a scratch card ticket, thus receiving a gift. Another student will be selected to receive the 'Best Behaviour' sticker.

To collect data about my lessons and to get feedback from the pupils, before the lesson ends, I will hand out "Exit tickets" with some evaluation questions about my lesson and my internship report topic.

Speaking skill.

the routines consistent. Routines help students feel more comfortable and familiar with the learning process.

Exit tickets are a quick and effective tool for collecting direct feedback from pupils. This allows the teacher to identify strengths and areas for improvement, ensuring that lessons meet students' needs and interests and therefore collect data for the internship report topic.

Note: The exit ticket was edited by me but the credit for the idea goes to my colleague Inês.

References

Bendo, A., & Erbas, I. (2019). Teaching English Through Games. *European Journal of Language and Literature* https://revistia.org/files/articles/ejls_v5_i3_19/Bendo.pdf *Studies*, 5(3).

Costa, V., & Silva, J. (2022). *Start the Magic* 3. Texto.

Egan, K. (1998). *Teaching as Storytelling*. The University of Chicago Press.

ezplearn. (2021). *Classroom Objects Game Cards / Mini Flashcards*. EzpzLearn.


<https://ezpzlearn.com/content-type/games/classroom-objects-game-cards--mini-flashcards>

LIMA, Etelvina do Rosário Silva; CRUZ-SANTOS, Anabela. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 17, p. 495-501, 2012. » [https://www.scielo.br/j/rsbf/a/qdrXnTJ7m6YzfwWggM5Y67F/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/rsbf/a/qdrXnTJ7m6YzfwWggM5Y67F/?format=pdf(=pt)

Sparks, R. & Miller, K. (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia* 6: 124-132.


Annexes

1-Prepositions activity PowerPoint




Explanation time:
Where's the pencil?
Answer: The pencil is **on/in/under/near** the table.

Under
In
Near
On



Where's the book?
The book is _____ the table.

Where's the book?

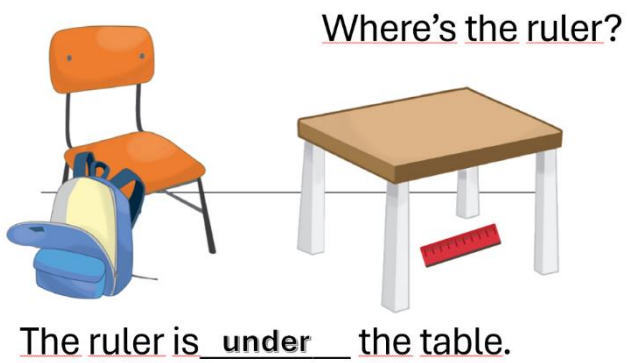
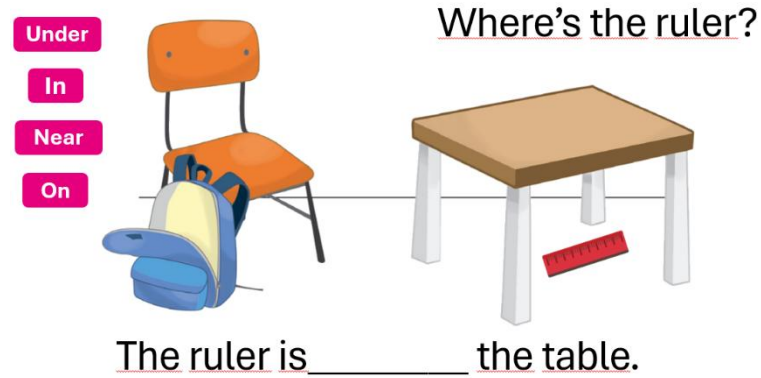
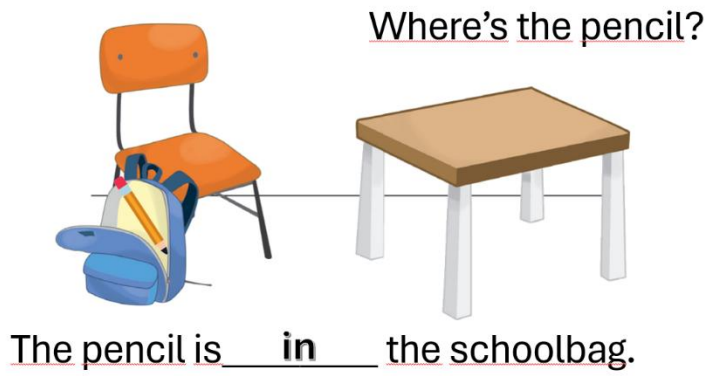
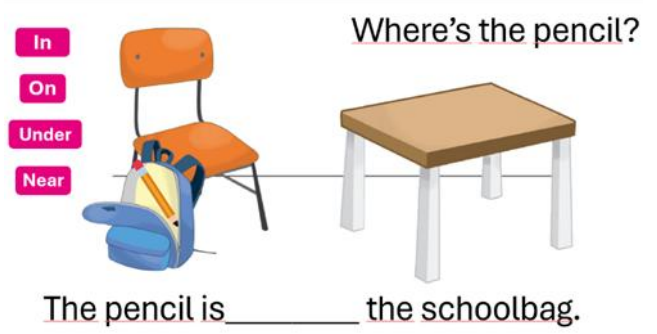


The book is **on** the table.

On
Under
Near
In



Where's Max?
Max is _____ the table.



2. Prepositions worksheet



Where's the book?
The book is _____ the table.



Where's Max?
Max is _____ the table.



Where's the pencil?
The pencil is _____ the schoolbag.



Where's the ruler?
The ruler is _____ the table.

3-School objects flashcards game

Where's the pencil case?



The pencil case is on the chair.

Where's the book?



The book is in the schoolbag.

Where are the crayons?



The crayons are _____ the table.

Explanation time:

Where's/ is the pencil? The pencil is... ← Singular

Where are the crayons? The crayons are... ← Plural

Where are the crayons?



The crayons are on the table.

Where's the ruler?



The ruler is in the schoolbag.

Where's the notebook?

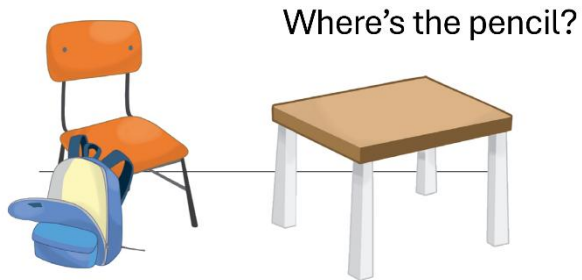


The notebook is on the chair.

Where are the rubber and the glue?

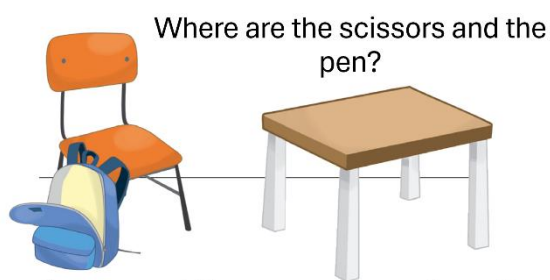


The rubber and the glue are on the table.



Where's the pencil?

The pencil is near the schoolbag.



Where are the scissors and the pen?

The scissors and the pen are under the table.

4- «Max says»...school objects + prepositions

Max says...

Pencil - gesto

Show me your pencil case

Put the pencil in the pencil case.

Show me your book

Book- gesto

Put the book on the notebook

Rubber - gesto

Put the pencil case on the notebook

Put the rubber under near the pencil case

Pencil sharpener - gesto

Glue - gesto

Put the pencil sharpener in the pencil case

Show me your pen

Put the pen near the rubber

Scissors -gesto

Ruler - gesto

Point to your schoolbag

Put the pencil case in the schoolbag

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este portfólio é um reflexo do meu percurso, trabalho e evolução ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Esta etapa revelou-se essencial para consolidar os meus conhecimentos teóricos na área de formação docente e desenvolver as minhas competências pedagógicas.

Foi uma experiência extremamente enriquecedora, marcada por desafios, mas acima de tudo imensas aprendizagens. Embora tenha enfrentado algumas dificuldades, cada obstáculo representou uma oportunidade de crescimento, incentivando-me a evoluir continuamente e a procurar sempre melhorar. Além disso, tive o privilégio de estabelecer relações de proximidade com todos os envolvidos, tornando esta etapa particularmente marcante e inesquecível.

Expresso a minha profunda gratidão às minhas colegas, Ana Gomes e Inês Braga, à minha Orientadora, Dra. Lara Amaral, e ao meu Supervisor de Estágio, Prof. Doutor Mário Cruz, pelo apoio, paciência, dedicação e amabilidade com que me acompanharam ao longo deste percurso.

ANEXO II- QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

NOME:

TURMA:

Uso de língua gestual portuguesa

1. Gostas de aprender inglês através de gestos em língua gestual portuguesa? Rodeia a tua resposta.

Adoro Gosto muito Gosto Não gosto muito Não gosto nada

1.1. Porquê?

2. Como avalias o grau de dificuldade ao aprender inglês com gestos em língua gestual portuguesa? Rodeia a tua resposta.

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil

2.1 Porquê?

3. Como avalias a importância de aprender gestos em língua gestual portuguesa? Rodeia a tua resposta.

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

3.1 Porquê?

4. Consideras que os gestos em Língua Gestual Portuguesa ajudam a compreender melhor o vocabulário em inglês? Rodeia a tua resposta.

Ajudam muito Ajudam Ajudam um pouco Não ajudam

5. Ao aprender novo vocabulário em inglês

- a) Prefiro aprender com gestos em língua gestual portuguesa.
- b) Prefiro aprender só o vocabulário.
- d) Prefiro aprender com música.

Storytelling e métodos de Ensino

1. Gostas de aprender inglês com a ajuda do Max durante as aulas? Rodeia a tua resposta.

Adoro Gosto muito Gosto Não gosto muito Não gosto nada

1.1. Porquê?

2. Gostas de aprender inglês através de histórias? Rodeia a tua resposta.

Adoro Gosto muito Gosto Não gosto muito Não gosto nada

2.1. Porquê?

3. Como avalias a tua experiência nas aulas da teacher Patrícia? Rodeia a tua resposta.

Adorei Gostei muito Gostei Não gostei muito Não gostei nada

3.1 Tens algo que lhe gostavas de dizer ou alguma sugestão para melhorar as aulas dela?

4. Como preferes aprender inglês? Sublinha as opções que preferes.

- a) Com jogos
- b) Com música e dança
- c) Com o manual
- d) Com histórias
- e) Com o Max
- f) Com fichas de exercícios

ANEXO III – RESULTADOS DA ANÁLISE DOS *EXIT TICKET* E DO QUESTIONÁRIO FINAL

EXIT TICKET 4ºANO

Ticket	How I feel about today's lesson:					A new word	What was you favourite activity?
	Gosto muito	Gosto	Mais ou menos	Não gosto muito	Não gosto nada		
1		1				brush my teeth	Rotina do Max
2	1					have lunch	LGP
3		1				have lessons	A aula toda
4	1					get up	O exit ticket
5		1				get up	Rotina do Max
6	0	0	0	0	0	canteen	Rotina do Max
7	1					get up	Rotina do Max
8	1					have lunch	Rotina do Max
9	1					get dressed	LGP
10	1					brush my teeth	Rotina do Max
11	1					get up	LGP
12	1					go to school	Resposta não adequada
13	1					brush my teeth	Aprender Inglês
14	1					go to bed	Resposta não adequada
15	1					get up	Rotina do Max
16	1					get up	Resposta não adequada
17	1					resposta não adequada	sem resposta
18	1					resposta não adequada	resposta não adequada
19	0	0	0	0	0	canteen	resposta não adequada
20		1				routine	resposta não adequada
21		1				routine	resposta não adequada
	66,67%	23,81%	0,00%	0,00%	0,00%		

Why?	Today's topic was:					F	M	Qty
	Gosto m	Gosto	Mais ou	Não gosto muito	Não gosto nada			
Porque era só fazer gestos		1					1	1
Porque posso comunicar com surdos		1				1		1
Porque aprendemos gestos		1				1		1
Foi a atividade mais fácil	1						1	1
sem resposta		1					1	1
sem resposta	0	0	0	0	0		1	1
Porque aprendi	1						1	1
Porque foi muito bom	1					1		1
Because I like new things	1					1		1
sem resposta	1						1	1
Porque não sabia e aprendi	1					1		1
sem resposta	1						1	1
Porque aprendo mais	1					1		1
sem resposta	1					1		1
Porque foi muito divertido		1				1		1
sem resposta		1					1	1
sem resposta	1						1	1
resposta não adquada		1					1	1
sem resposta	0	0	0	0	0		1	1
sem resposta		1					1	1
sem resposta		1					1	1
	47,62%	42,86%	0,00%	0,00%	0,00%	38,10%	61,90%	21

EXIT TICKET 3ºANO – CHRISTMAS

Ticket	Como me sinto acerca da aula:					Qual foi a tua atividade favorita? Porquê?
	Gosto muito	Gosto	Mais ou menos	Não gosto muito	Não gosto nada	
1	1					Aprender o gesto de rena (reindeer)
2	0	0	0	0	0	A aula de Natal porque eu adoro o Natal
3	1					Decorar árvore de Natal
4	1					A história do Pinheiro de Natal
5	1					Decorar a árvore de Natal
6	0	0	0	0	0	A história do Pinheiro de Natal
7	0	0	0	0	0	A história do Pinheiro de Natal
8	0	0	0	0	0	Decorar a árvore de Natal
9	0	0	0	0	0	Aprender o gesto Christmas Tree
10			1			Decorar a árvore de Natal
11		1				Decorar a árvore de Natal
12	1					Decorar a árvore de Natal
13	1					Decorar a árvore de Natal
14	1					A história do Pinheiro de Natal
15	0	0	0	0	0	Resposta não adequada
16	0	0	0	0	0	Decorar a árvore de Natal
17						Decorar a árvore de Natal
18	1					A história do pinheiro de Natal
19						Decorar a árvore de Natal
20	1					Decorar a árvore de Natal
21	1					Resposta não adequada
	47,62%	#####	4,76%	0,00%	0,00%	

O tema foi:					
Gosto muito	Gosto	Mais ou menos	Não gosto muito	Não gosto nada	Qual foi o gesto favorito?
1					Present e Christmas Tree
0	0	0	0	0	Merry Christmas
1					Present
1					Reindeer
1					Reindeer
1					Todos
0	0	0	0	0	Present
1					Star e Present
0	0	0	0	0	Christmas Tree
1					Christmas Tree
		1			Star
1					Star
1					Present
1					Present
0					Decorations
1					Presents
0					Christmas Tree e Reindeer
1					Star, Presents, Sleigh
1					Star
1					Presents
1					Star
71,43%	#####	4,76%	0,00%	0,00%	

Gostas de aprender com gestos?			Género	
sim	não	Porquê	F	M
1		Para ser mais divertido!	1	
1		Porque aprendo língua gestual		1
1		Porque falo com surdos	1	
1		sem resposta		1
1		Porque é giro	1	
1		Porque foi muito divertido	1	
1		Porque é divertido	1	
1		Porque é fixe	1	
1		Deixa a aula mais divertida	1	
	1	Não	1	
1		Porque é fixe		1
1		sem resposta		1
1		Porque é giro	1	
1		Assim aprendo mais	1	
1		É fixe	1	
1		Porque são sempre gestos novos	1	
1		sem resposta	1	
1		Porque decoramos a Christmas Tree		1
1		resposta não adequada		1
1		É animado e lindíssimo	1	
1		É divertido	1	
95,24%	#####		71,43%	28,57%

EXIT TICKET 3ºANO – WEATHER

Ticket	Como me sinto acerca da aula:					Qual foi a tua atividade favorita? Porquê?
	Gosto muito	Gosto	Mais ou menos	Não gosto muito	Não gosto nada	
22	1					Atividade do Max e da Maxine
23	0	0	0	0	0	Aprender com o Max
24	1					Atividade do Max e da Maxine
25	1					Jogo do tempo na consola
26	1					Atividade do Max e da Maxine
27	1					Atividade do Max e da Maxine
28	0	0	0	0	0	Atividade do Max e da Maxine
29	1					Atividade do Max e da Maxine
30	1					Atividade do Max e a Maxine
31	0	0	0	0	0	Não respondeu
32	0	0	0	0	0	Atividade do Max e da Maxine
33	1					Atividade do Max e da Maxine
34	1					Atividade de dizer coisas sobre nós porque foi engraçado
35	1					Atividade do Max e da Maxine
36	1					Atividade do Max e da Maxine
37	1					Atividade do Max e da Maxine
38			1			Atividade do Max e da Maxine
39	1					Atividade do Max e da Maxine
40	1					Atividade dos países com a consola (aula anterior)
41	1					Atividade do Max e da Maxine
	75,00%	#####	5,00%	0,00%	0,00%	

O temas foi:					Qual foi o gesto favorito?	Gostas de aprender com gestos?			Género	
Gosto muito	Gosto	Mais ou menos	Não gosto muito	Não gosto nada		sim	não	Porquê	F	M
1					sunny	1		sem resposta	1	
0	0	0	0	0	sunny	1		Porque a aula fica mais fixe	1	
1					windy	1		Porque posso falar com surdos	1	
1					sunny	1		Porque é engraçado		1
1					sunny	1		Porque assim consigo aprender	1	
0	0	0	0	0	cloudy	1		Resposta não adequada	1	
0	0	0	0	0	sunny	1		Porque assim aprendo mais	1	
1					Sunny	1		Porque gosto		1
1					sunny e stormy	1		Porque é mais divertido	1	
0					cold	1		Não respondeu		1
0	0	0	0	0	cold	1		Porque assim vejo melhor e aprendo melhor	1	
0	0	0	0	0	sunny	1		Gosto de aprender língua gestual		1
0	0	0	0	0	sunny	1		É animado, engraçado e giro	1	
1					sunny	1		Resposta não adequada	1	
1					todos	1		Porque sempre aprendo gestos novos	1	
1					hot	1		Porque assim aprendo mais	1	
		1			resposta não adequada	1		foi fixe	1	
0	0	0	0	0	resposta não adequada	1		Porque eu adorei os gestos	1	
	1				todos	1		Porque é fixe		1
1					hot	1		Porque aprendemos	1	
50,00%	#####	5,00%	0,00%	0,00%		#####	#####		75,00%	25,00%

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Gostas de aprender inglês através de gestos em Língua Gestual Portuguesa?									
Inquérit	Ador	Gosto mu	Gost	Não gosto mu	Não gosto na	1.1 Porquê?	F	M	Turm
1	1					o Avô não ouve bem, para comunicar co	1		3
2	1					aprender gestos	1		3
3	1					é divertido aprender	1		3
4	1					os gestos são divertidos		1	3
5	1					os gestos ajudam nos testes	1		3
6			1			nem fixe nem chato		1	3
7	1					é importante para todos		1	3
8		1				para falar com surdos	1		3
9	1					posso aprender lingua gestual		1	3
10	1					mais divertido	1		3
11	1					muito bom		1	3
12		1				para falar com surdos	1		3
13	1					os gestos tiram dúvidas		1	3
14		1				é interessante aprender	1		3
15		1				para falar com surdos	1		3
16		1				gosto de falar com gestos	1		3
17		1				divertido aprender	1		3
18		1				aprender gestos	1		3
19	1					divertido e fácil de aprender	1		3
20	1					gosto da professora - resposta não adequada		1	3
	60,00%	35,00%	5,00%	0,00%	0,00%		65,00%	35,00%	

1. Gostas de aprender inglês através de gestos em Língua Gestual Portuguesa?									
Inquérito	Adoro	Gosto muito	Gosto	Não gosto muito	Não gosto nada	1.1 Porquê?	F	M	Turma
1	1					divertido e engraçado	1		4
2		1				falar com surdos		1	4
3	1					gosto de falar lingua gestual	1		4
4	1					é mais fácil de aprender		1	4
5		1				é giro e chato		1	4
6					1	resposta não adequada		1	4
7		1				aprende mais coisas		1	4
8	1					aprender coisas novas		1	4
9	1					aprendemos e muito divertido	1		4
10	1					falar com surdos		1	4
11	1					aprendo coisas novas		1	4
12	1					é importante aprender	1		4
13	1					para ajudar meninos surdos	1		4
14		1				aprender coisas novas		1	4
15			1			aprender, ajuda muito		1	4
16	1					gosto de aprender coisas novas	1		4
17	1					é divertido e aprendemos coisas novas	1		4
18			1			porque às vezes é difícil		1	4
19	1					aprender coisas novas	1		4
	63,16%	21,05%	10,53%	0,00%	5,26%		42,11%	57,89%	

2. Como avalia o grau de dificuldade ao aprender inglês com gestos em língua gestual portuguesa?

Inquérito	Muito fácil	Fácil	Nem fácil nem difícil	Difícil	Muito difícil	2.1 Porquê?	Turma
1		1				gosto de aprender gestos	3
2		1				aprendemos os gestos e são fáceis	3
3	1					a professora explica como fazer os gestos	3
4	1					os gestos fazem sentido	3
5		1				consigo aprender e perceber	3
6			1			às vezes tenho dificuldade em aprender alg	3
7			1			às vezes estou distraído	3
8		1				é fixe, fácil e é muito importante aprender c	3
9		1				acho fácil, mas alguns gestos são difíceis	3
10	1					gestos são fáceis	3
11			1			é engraçado aprender com gestos	3
12	1					eu consigo lembrar-me dos gestos	3
13	1					é fácil aprender com gestos	3
14				1		às vezes é difícil fazer gestos	3
15			1			a lgp nem fácil nem difícil	3
16	1					sem resposta	3
17	1					os gestos são muito fáceis	3
18			1			é bom aprender com gestos	3
19	1					é mais fácil de entender inglês com gestos	3
20		1				resposta não adequada	3
	40,00%	30,00%	25,00%	5,00%	0,00%		

2. Como avalia o grau de dificuldade ao aprender inglês com gestos em língua gestual portuguesa?

Inquérito	Muito fácil	Fácil	Nem fácil nem difícil	Difícil	Muito difícil	2.1 Porquê?	Turma
1		1				os gestos ajudam-me a lembrar-me das pa	4
2	1					porque não preciso de fazer gestos da anca	4
3			1			porque não sei muitos gestos	4
4		1				é mais fácil lembrar-me dos gestos	4
5	1					dá para aprender coisas como eu aprendi e	4
6		1				os gestos são faceis	4
7			1			nem é fácil nem difícil porque não entendo	4
8		1				da para falar com surdos	4
9		1				porque fazemos gestos do tronco para cim	4
10	1					porque assim não estamos só a escrever e	4
11			1			alguns gestos são difíceis e outros mais fác	4
12	1					é muito fácil porque consigo perceber as c	4
13			1			eu não sei alguns gestos	4
14		1				a professora ensinou que ao saber gestos p	4
15		1				fácil de responder	4
16			1			as vezes sei outras não, mas gosto	4
17			1			não é fácil nem difícil, eu gosto muito de ap	4
18				1		as vezes não entendo	4
19			1			com gestos consigo entender, falar é difícil	4
	21,05%	36,84%	36,84%	5,26%	0,00%		

3. Como avalia a importância de aprender gestos em língua gestual?

Inquérito	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	3.1 Porquê?	Turma
1	1				falar com surdos	3
2	1				temos de aprender a fazer gestos	3
3	1				resposta não adequada- Inglês é uma	3
4	1				(os gestos) podem servir para as pes	3
5	1				importante aprender língua gestual	3
6			1		a maioria das pessoas não são surda	3
7	1				aprendemos	3
8	1				falar com surdos	3
9	1				falar com surdos	3
10	1				falar com surdos	3
11	1				resposta ilegível	3
12	1				falar com surdos	3
13		1			os gestos tiram dúvidas	3
14	1				assim sabemos lgp	3
15	1				falar com gestos	3
16	0	0	0	0	não respondeu	3
17	1				aprendemos muito em lgp	3
18	1				gosto muito	3
19	1				compreender os surdos	3
20	1				resposta não adequada	3
	85,00%	5,00%	5,00%	0,00%		

3. Como avalia a importância de aprender gestos em língua gestual?

Inquérito	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	3.1 Porquê?	Turma
1	1				falar com surdos	4
2		1			falar com surdos	4
3	1				é importante aprender	4
4	1				falar com surdos	4
5	1				falar com surdos	4
6	1				falar com surdos	4
7	1				é muito importante	4
8			1		porque não vou usar	4
9	1				falar com surdos	4
10		1			falar com surdos	4
11		1			podemos ir para outro país	4
12	1				conseguimos aprender	4
13	1				para ajudar os meninos	4
14	1				falar com surdos	4
15	1				ajuda a melhorar o inglês	4
16	1				falar com surdos	4
17		1			ajuda pessoas surdas	4
18		1			importante para os surdos	4
19	1				importante para os surdos	4
	68,42%	26,32%	5,26%	0,00%		

4. Consideras que os gestos em língua gestual portuguesa ajudam a compreender melhor o voc

Inquérito	Ajudam muito	Ajudam	Ajuda um pouco	Não ajudam	Turma
1	1				4
2	1				4
3		1			4
4		1			4
5	1				4
6	1				4
7	1				4
8		1			4
9		1			4
10	1				4
11	1				4
12	1				4
13	1				4
14	0	0	0	0	4
15	1				4
16		1			4
17	1				4
18		1			4
19	1				4
63,16% ##### 0,00% 0,00%					

4. Consideras que os gestos em língua gestual portuguesa ajudam a compreender melhor o voc

Inquérito	Ajudam muito	Ajudam	Ajuda um pouco	Não ajudam	Turma
1	1				3
2	1				3
3			1		3
4	1				3
5	1				3
6		1			3
7	1				3
8		1			3
9	1				3
10	1				3
11		1			3
12	1				3
13		1			3
14	1				3
15	1				3
16	0	0	0	0	3
17	1				3
18		1			3
19	1				3
20	1				3
65,00% ##### 5,00% 0,00%					

5. Ao aprender novo vocabulário em inglês:

Inquérito	a) Prefiro aprender com gestos em língua gestual portuguesa.	b) Prefiro aprender só o vocabulário.	d) Prefiro aprender com música.	Turma
1	1			3
2	1			3
3		1		3
4	1			3
5		1		3
6			1	3
7		1		3
8			1	3
9	1			3
10	1			3
11		1		3
12	1			3
13	1		1	3
14	1			3
15	1			3
16	0	0	0	3
17	1			3
18	1			3
19	1			3
20	0	0	0	3
	60,00%	20,00%	15,00%	

5. Ao aprender novo vocabulário em inglês:

Inquérito	a) Prefiro aprender com gestos em língua gestual portuguesa.	b) Prefiro aprender só o vocabulário.	d) Prefiro aprender com música.	Turma
1	1			4
2		1		4
3			1	4
4			1	4
5	1	1	1	4
6	1			4
7	0	0	0	4
8		1		4
9	1			4
10	1			4
11			1	4
12			1	4
13	1			4
14	0	0	0	4
15	1			4
16	1			4
17	1			4
18			1	4
19	1			4
	52,63%	15,79%	31,58%	

1. Gostas de aprender inglês com a ajuda do Max durante as aulas? - Storytelling e métodos de Ensino

Inquérito	Adoro	Gosto muito	Gosto	Não gosto muito	Não gosto nada	1.1 Porquê?	Turma
1			1			O Max é fofo	3
2			1			O Max ajuda-nos nas aulas e a	3
3	1					É fixe porque o Max é fofo	3
4	1					Aprendo mais com o Max	3
5	1					É mais fácil aprender com o M	3
6			1			O Max é fixe, mas não existe	3
7	1					O Max é fixe	3
8	1					Posso abraçar o Max e é mais	3
9	1					Adoro porque o Max ajuda a ap	3
10	1					As aulas ficam mais divertidas	3
11	1					Aprender melhor com o Max	3
12		1				O Max é muito fofo	3
13	1					O Max faz-nos perguntas, com	3
14	1					O Max ajuda muito	3
15	1					O Max é muito fofinho	3
16	0	0	0	0		Não respondeu	3
17		1				Aprender com o Max é muito m	3
18	1					O Max é divertido	3
19	1					É muito mais divertido	3
20	1					Resposta não adequada	3
	70,00%	10,00%	15,00%	0,00%	0,00%		

1. Gostas de aprender inglês com a ajuda do Max durante as aulas? - Storytelling e métodos de Ensino

Inquérito	Adoro	Gosto muito	Gosto	Não gosto muito	Não gosto nada	1.1 Porquê?	Turma
1	1					Acontece sempre alguma coisa	4
2		1				Ajuda a perceber inglês com m	4
3	1					Eu gosto do Max	4
4	1					O Max é divertido	4
5	1					Chama à atenção e é fofo	4
6			1			O Max é fofo e ajuda	4
7	1					Eu adoro	4
8		1				É mais fácil com a ajuda do Ma	4
9		1				O Max é engraçado e fofo	4
10	1					Ele é a nossa mascote e é dive	4
11	1					O Max faz gestos e legendas	4
12		1				O Max é divertido, alegre e nos	4
13	1					Adoro o Max, é bonito e simpát	4
14	0	0	0	0	0	não respondeu	4
15			1			sem resposta	4
16	1					O Max é divertido é um colega	4
17	1					O Max é divertido	4
18	1					O Max é muito fixe	4
19	1					O Max ajuda a entender as coisa	4
	63,16%	21,05%	10,53%	0,00%	0,00%		

2. Gostas de aprender inglês através de histórias? - Storytelling e métodos de Ensino

Inquérito	Adoro	Gosto muito	Gosto	Não gosto muito	Não gosto nada	2.1 Porquê?	Turma
1			1			gosto de historias	3
2		1				histórias são divertidas	3
3	1					é bom por causa da professora	3
4	1					aprender mais palavras	3
5	1					ajuda a perceber melhor	3
6		1				aprender melhor	3
7	1					histórias em inglês é fixe	3
8			1			é divertido, aprendo mais facilmente	3
9	1					aprendo mais palavras	3
10	1					aprendemos a ler em inglês	3
11			1			aprendo outras palavras	3
12		1				é fixe e eu gosto muito	3
13	1					posso pronunciar melhor as palavras	3
14		1				faz compreender os sentimentos	3
15		1				as histórias são divertidas	3
16	0	0	0	0		não respondeu	3
17		1				as histórias são fantásticas	3
18		1				as histórias são divertidas	3
19	1					as histórias são divertidas	3
20	1					gosto de estudar inglês	3
	45,00%	35,00%	15,00%	0,00%	0,00%		

2. Gostas de aprender inglês através de histórias? - Storytelling e métodos de Ensino

Inquérito	Adoro	Gosto muito	Gosto	Não gosto muito	Não gosto nada	2.1 Porquê?	Turma
1			1			aprendemos, é divertido e entendem	4
2				1		prefiro aprender com vocabulário	4
3			1			porque compreendo	4
4		1				consigo falar e tentar em inglês	4
5	1					em algumas histórias fazemos brincas	4
6				1		as histórias são muito chatas	4
7	1					eu adoro	4
8		1				as histórias fazem imaginar coisas	4
9		1				aprendo coisas novas	4
10		1				aprendo novas palavras em inglês	4
11			1			aprendemos	4
12		1				ensina coisas	4
13	1					adoro muito aprender inglês	4
14	0	0	0	0	0	não respondeu	4
15			1			sem resposta	4
16		1				as histórias são muito fixe	4
17			1			é muito legal lermos	4
18				1		é um bocado difícil aprender inglês	4
19	1					ajuda aprender coisas novas	4
	21,05%	31,58%	26,32%	15,79%	0,00%		

3. Como avalias a tua experiência nas aulas da teacher Patrícia?

Inquérito	Adorei	Gosto muito	Gosto	Não gosto muito	Não gosto nada	3.1 Tens algo que lhe gostavas de dizer ou alguma sugestão para melhora as aulas dela?	Turma
1		1				Podíamos ouvir mais histórias	3
2	1					Gosto muito da professora Patrícia e das suas aulas e nos divertimos e estar atentos na	3
3	1					A professora é incrível	3
4	1					Adorei muito as aulas de gestos e as histórias	3
5	1					As aulas são fixes	3
6		1				sem sugestão	3
7	1					A aulas têm que ser mais fixes	3
8	1					Gostei muito das aulas porque fizemos jogos muito divertidos	3
9	1					sem sugestão	3
10	1					Eu adorei tudo!	3
11		1				sem sugestão	3
12	1					És muito gentil, boa professora e muito bonita	3
13	1					sem sugestão	3
14	1					Continua a seres como és	3
15		1				sem sugestão	3
16	0	0	0	0	0	sem resposta	3
17		1				Eu adoro as tuas aulas porque gosto muito de jogos e histórias e aprender coisas novas	3
18	1	0				sem sugestão	3
19	1	0				Foi tudo perfeito!!	3
20	1	0				sem sugestão	3
	70,00%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%		

3. Como avalias a tua experiência nas aulas da teacher Patrícia?

Inquérito	Adorei	Gosto muito	Gosto	Não gosto muito	Não gosto nada	3.1 Tens algo que lhe gostavas de dizer ou alguma sugestão para melhora as aulas dela?	Turma
1	1					Eu aprendi muitas coisas com a professora, ela vai ser uma professora incrível	4
2	0	0	0	0	0	não respondeu	4
3	1					Eu adoro	4
4	1					comentário sem sugestão	4
5	1					Não desistir!	4
6				1		comentário sem sugestão	4
7	1					Eu adoro muito	4
8	0	0	0	0	0	não respondeu	4
9	1					A professora fez tudo perfeito	4
10	1					Ela vai ser uma ótima professora	4
11	1					Espero que sejas uma boa professora. Gosto muito de ti!	4
12	1					comentário sem sugestão	4
13	1					sem resposta	4
14	0	0	0	0	0	não respondeu	4
15	1					sem resposta	4
16	1					É uma excelente professora	4
17	1					Eu adoro-te professora	4
18			1			Devíamos fazer coisas em inglês e portugues	4
19	1					sem resposta	4
	73,68%	0,00%	5,26%	5,26%	0,00%		

4. Como preferes aprender inglês?

Inquérito	a) Com jogos	b) Com música e dança	c) Com o manual	Com histórias	e) Com o Max	f) Com fichas de exercícios	Turma
1	1	1		1	1		3
2	1	1		1	1		3
3	1	1	1	1	1	1	3
4	1	1	1	1	1	1	3
5					1		3
6	1	1		1		1	3
7					1		3
8	1	1		1	1		3
9					1		3
10	1		1	1	1	1	3
11			1			1	3
12	1	1	1	1	1		3
13	1	1	1	1	1	1	3
14	1	1		1	1		3
15	1		1		1		3
16	0	0	0	0	0	0	3
17	1			1	1		3
18	1						3
19					1		3
20					1		3
	65,00%	45,00%	35,00%	55,00%	80,00%	30,00%	

4. Como preferes aprender inglês?

Inquérito	a) Com jogos	b) Com música e dança	c) Com o manual	Com histórias	e) Com o Max	f) Com fichas de exercícios	Turma
1	1	1			1	1	4
2	0	0	0	0	0	0	4
3				1			4
4	1	1			1		4
5	1	1	1	1	1	1	4
6	1				1		4
7	0	0	0	0	0	0	4
8	1						4
9					1		4
10	1	1	1	1	1	1	4
11			1	1			4
12					1		4
13	1				1		4
14	0	0	0	0	0	0	4
15		1					4
16					1		4
17					1		4
18					1		4
19			1	1	1	1	4
	36,84%	26,32%	21,05%	26,32%	63,16%	21,05%	

ANEXO IV – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS RESULTADOS OBTIDOS DOS QUESTIONÁRIOS

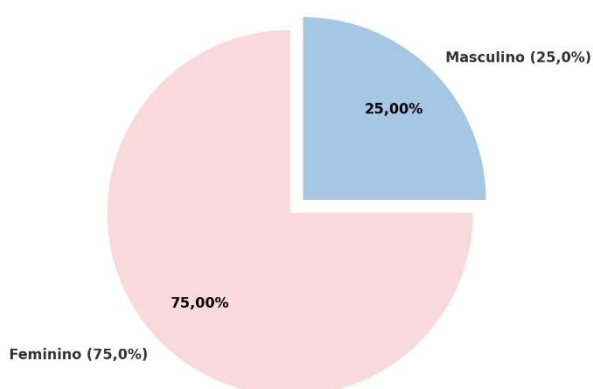
Representação gráfica dos resultados obtidos dos *Exit Tickets*

Exit tickets – Tema: «Weather»

3º ano

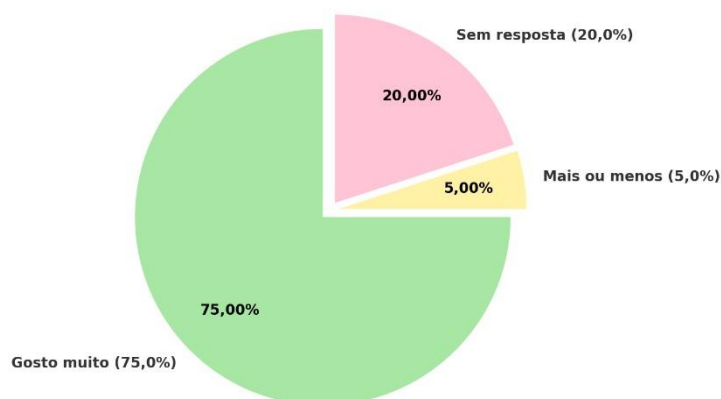
Distribuição por género

Exit Ticket - Tema: Weather
Turma 3.º Ano
Distribuição por Género



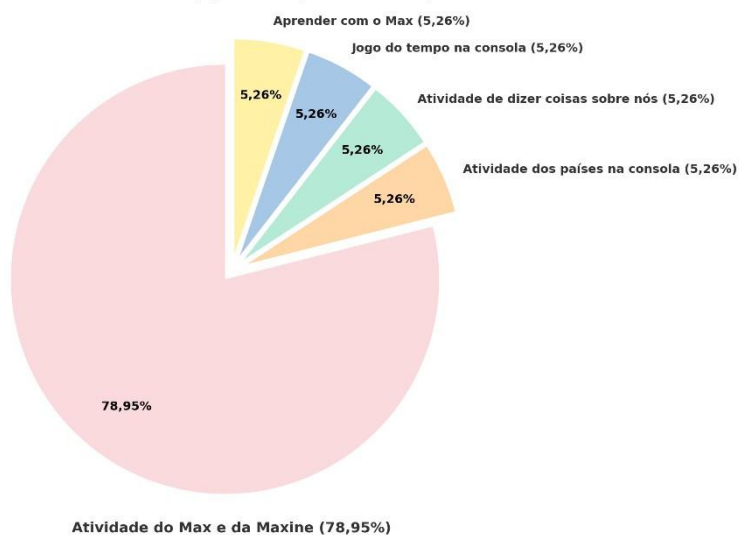
“Como me sinto acerca da aula?”

Exit Ticket - Tema: Weather
Turma 3.º Ano
Como me sinto acerca da aula



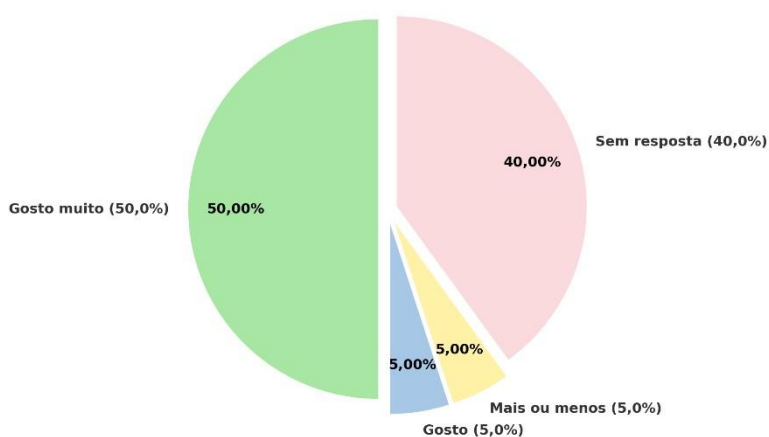
“Atividade favorita”:

Exit Ticket - Tema: Weather
Turma 3.º Ano
Atividade Favorita (Apenas Respostas Válidas)



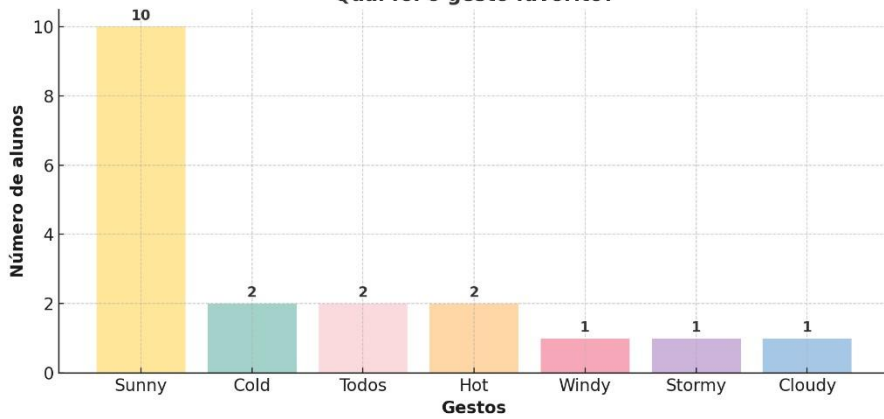
“O tema da aula foi?”

Exit Ticket - Tema: Weather
Turma 3.º Ano
O tema da aula foi?



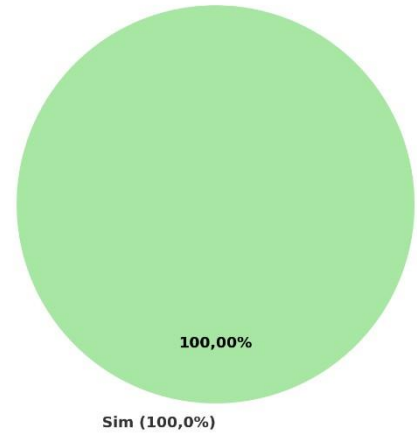
“Qual foi o teu gesto favorito?”

Exit Ticket - Tema: Weather
Turma 3.º Ano
Qual foi o gesto favorito?



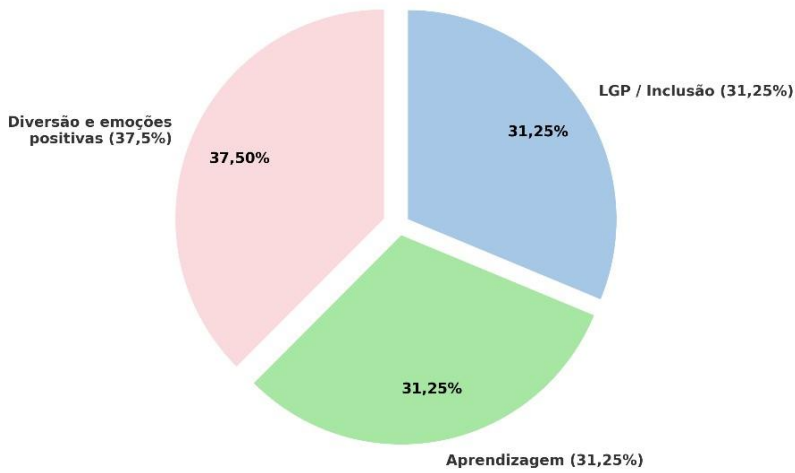
“Gostas de aprender com gestos?”

Exit Ticket - Tema: Weather
Turma 3.º Ano
Gostas de aprender com gestos?



“Distribuição das Categorias de Justificação”

Exit Ticket - Tema: Weather
Turma 3.º Ano
Justificação: Categorias das respostas (válidas)

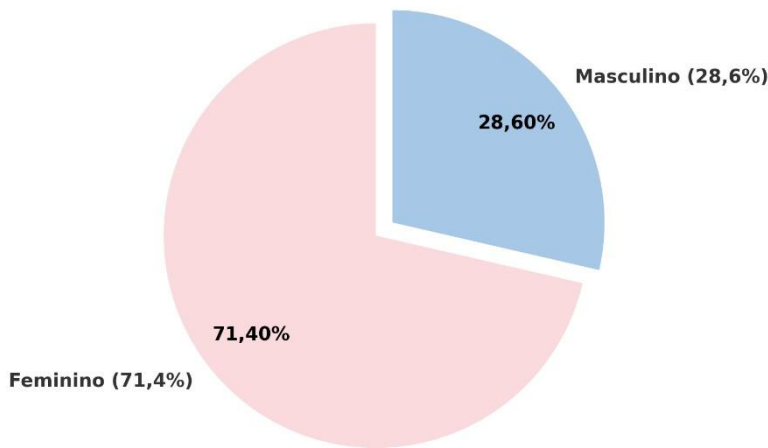


Exit tickets - Tema: «Christmas»

3ºano

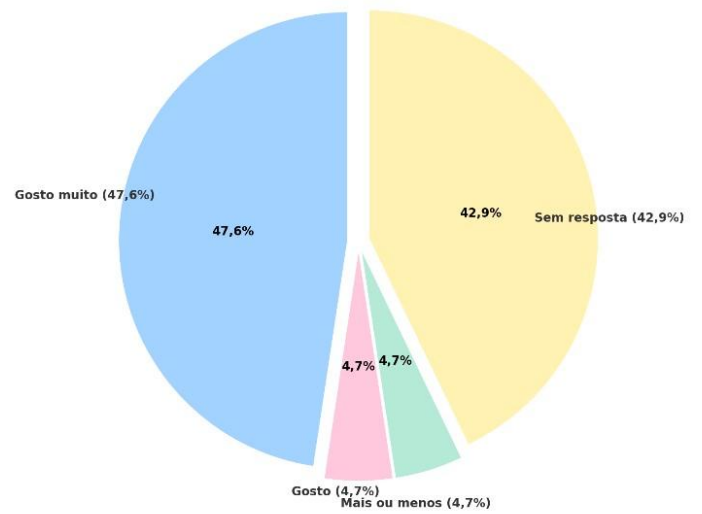
“Distribuição por género”

Exit Ticket - Tema: Christmas
Turma 3.º Ano
Distribuição por Género



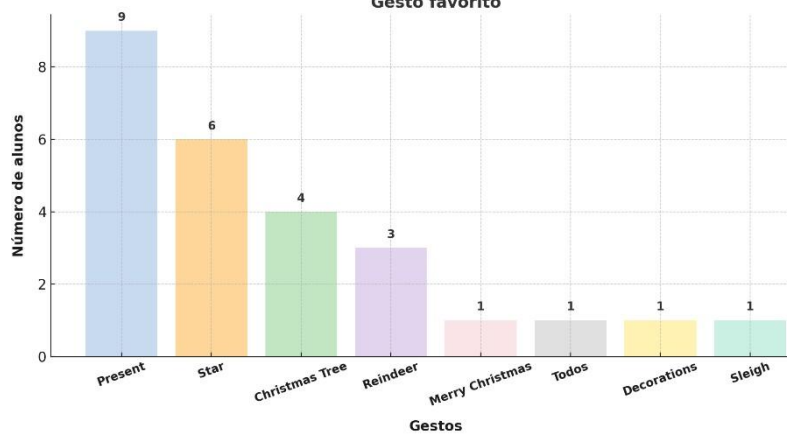
“Como me sinto acerca da aula?”

Exit Ticket - Tema: Christmas
Turma: 3.º Ano
Como me sinto acerca da aula



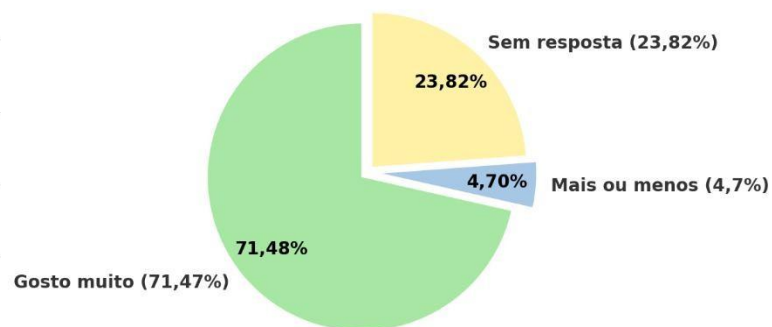
“Qual foi o teu gesto favorito?”

Exit Ticket - Tema: Christmas
Turma 3.º Ano
Gesto favorito

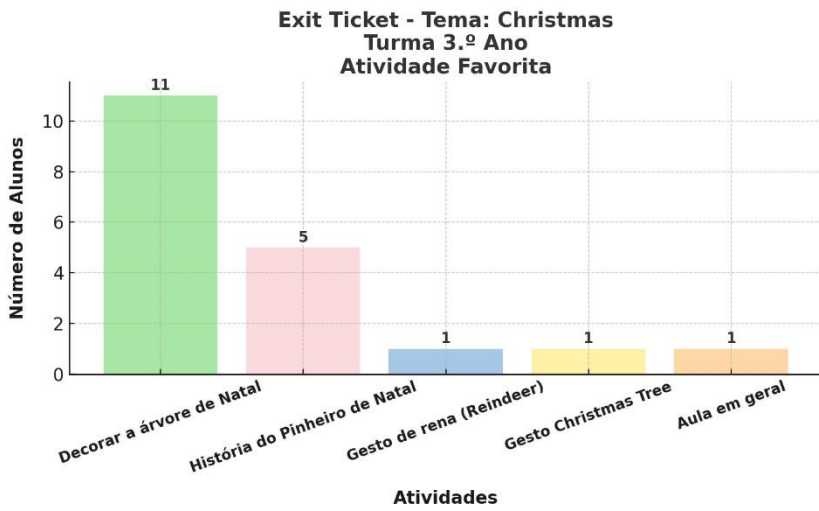


“O tema da aula foi?”

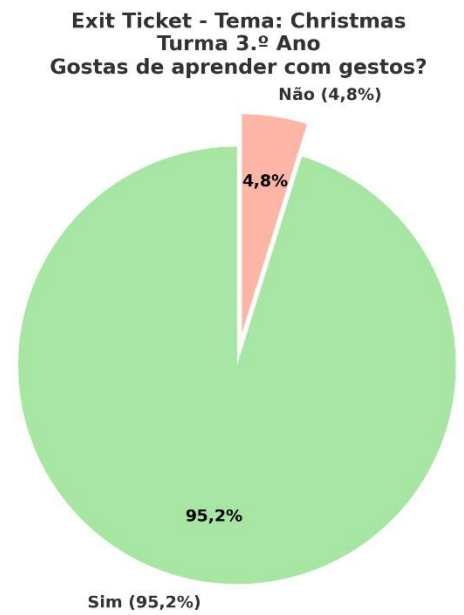
Exit Ticket - Tema: Christmas
Turma 3.º Ano
O tema da aula foi?



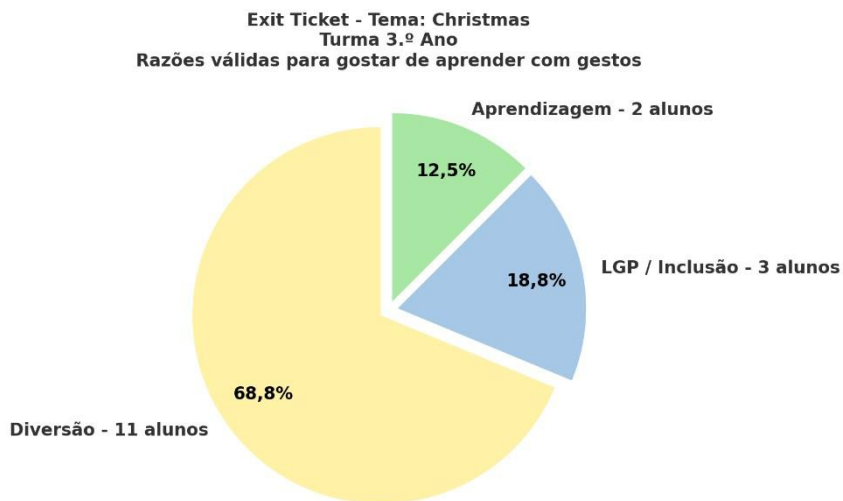
“Qual foi o teu gesto favorito?”



“Gostas de aprender com gestos?”



“Distribuição das Categorias de Justificação”

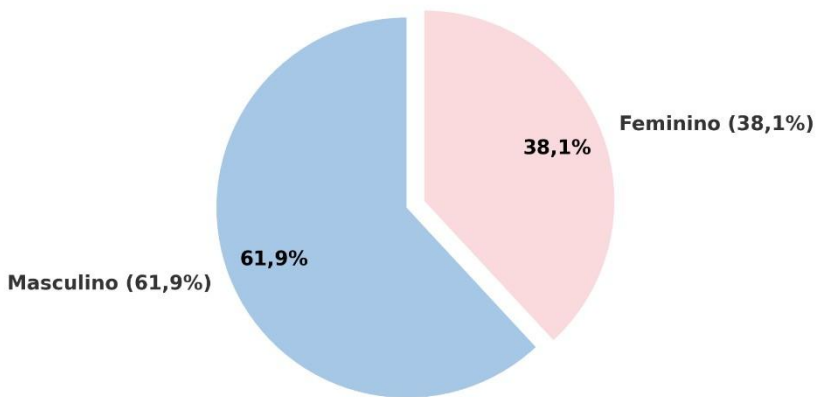


Exit tickets – Tema: «Routines»

4º ano

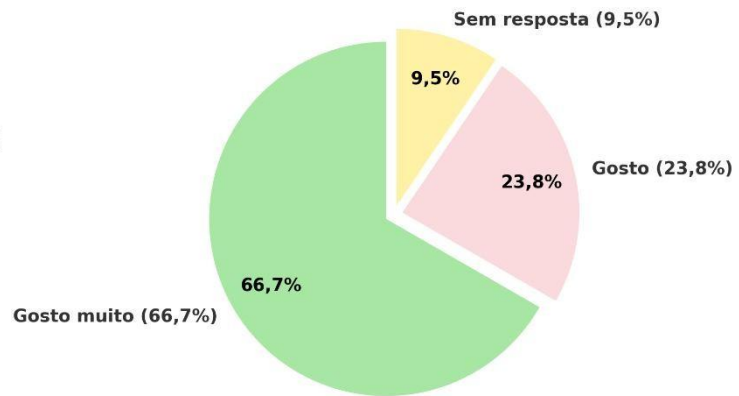
“Distribuição em género”

Exit Ticket - Tema: Routines
Turma: 4.º Ano
Distribuição por Género



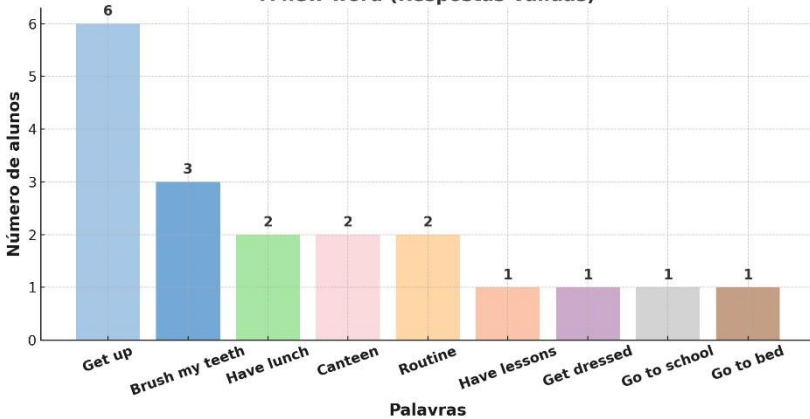
“How I feel about today’s lesson”

Exit Ticket - Tema: Routines
Turma: 4.º Ano
How I feel about today's lesson



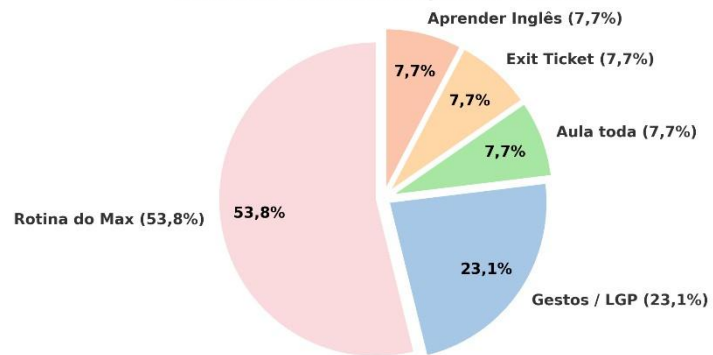
“A new word”

Exit Ticket - Tema: Routines
Turma: 4.º Ano
A new word (Respostas Válidas)



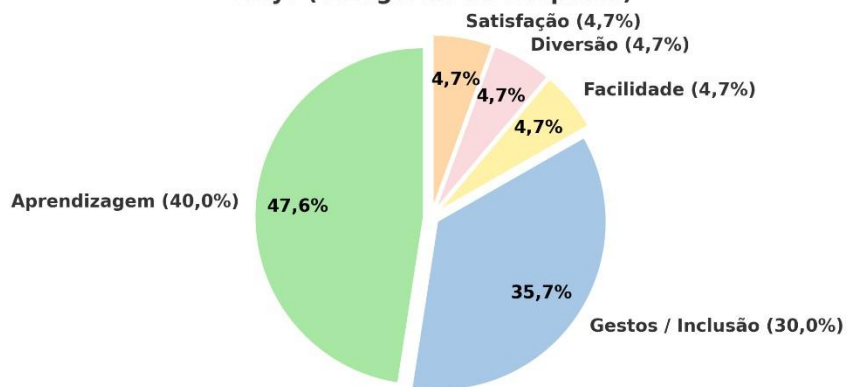
“Atividade favorita”

Exit Ticket - Tema: Routines
Turma: 4.º Ano
Atividade Favorita (Respostas Válidas)



"Why?"

Exit Ticket - Tema: Routines
Turma: 4.º Ano
Why? (Categorias de Resposta)



Representação gráfica dos resultados obtidos do questionário final

1. Gostas de aprender inglês através de gestos em Língua Gestual Portuguesa?

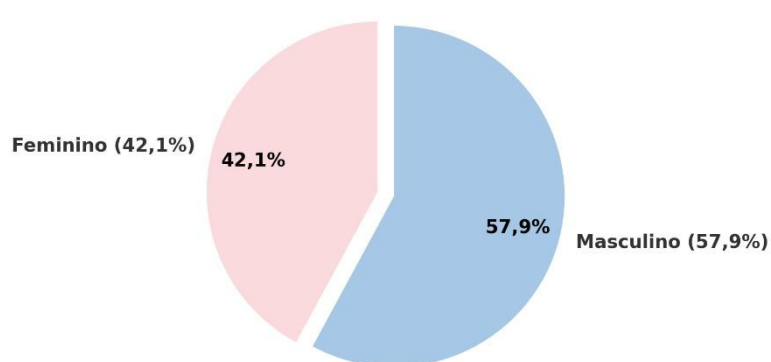
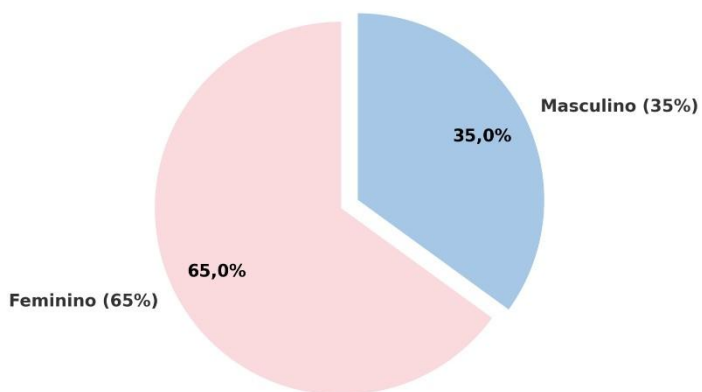
Distribuição em género

3º ano

4º ano

Questionário Final - Turma: 3.º Ano
Distribuição por Género

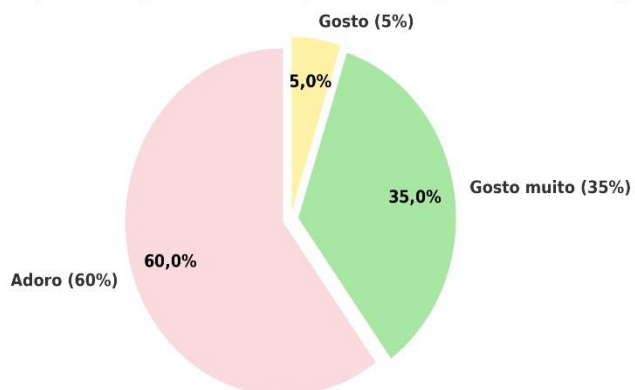
Questionário Final - Turma: 4.º Ano
Distribuição por Género



1. Gostas de aprender inglês através de gestos em Língua Gestual Portuguesa?

Questionário Final - Turma: 3.º Ano

1. Gostas de aprender inglês através de gestos em Língua Gestual Portuguesa?



Questionário Final - Turma: 4.º Ano

1. Gostas de aprender inglês através de gestos em Língua Gestual Portuguesa?

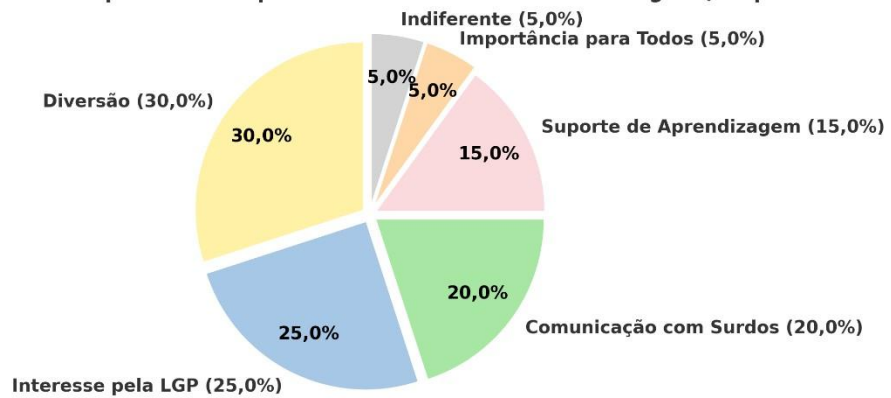


1.1 Porquê?

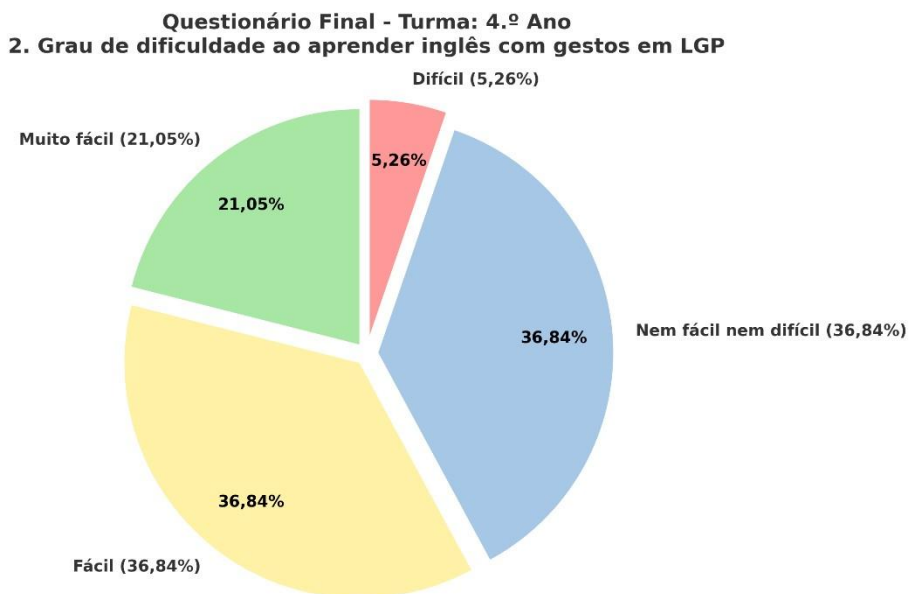
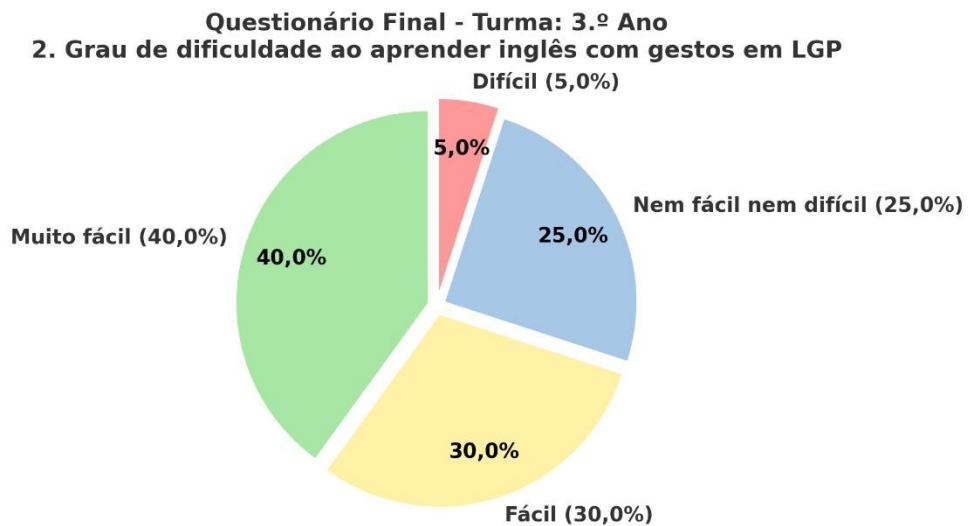
Questionário Final - Turma: 3.º Ano
1.1. Razões Identificadas pelos Alunos para o Uso da LGP no Ensino do Inglês (Respostas Válidas)



Questionário Final - Turma: 3.º Ano
1.1. Razões Identificadas pelos Alunos para o Uso da LGP no Ensino do Inglês (Respostas Válidas)

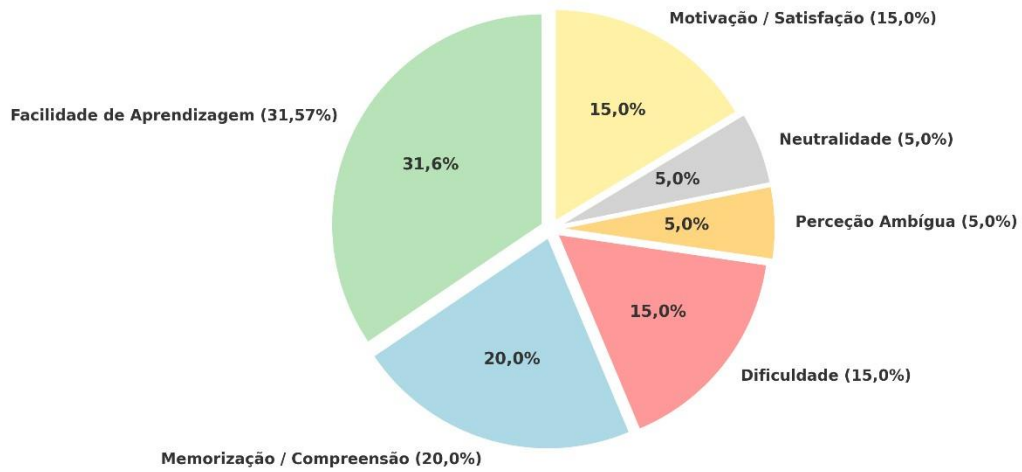


2. Como avalia o grau de dificuldade ao aprender inglês com gestos em Língua Gestual Portuguesa?

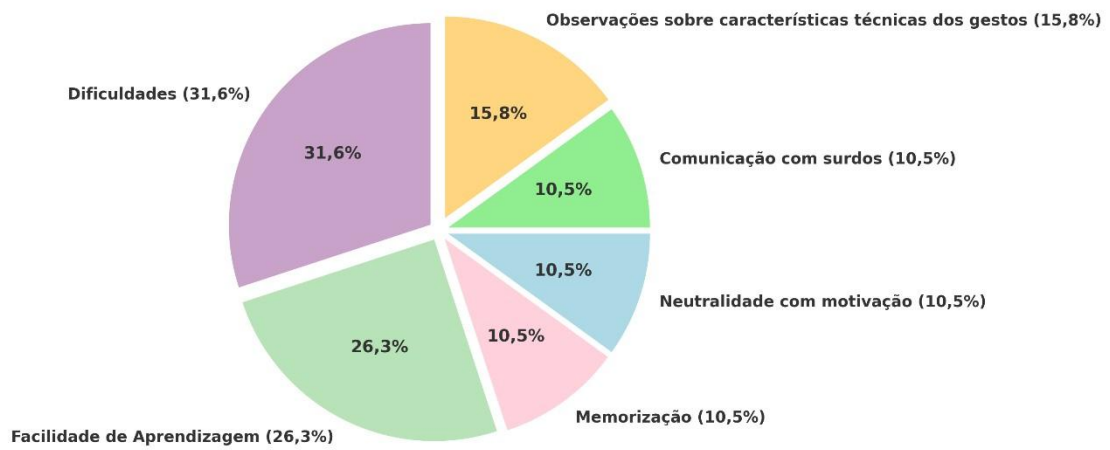


2.1 Porquê?

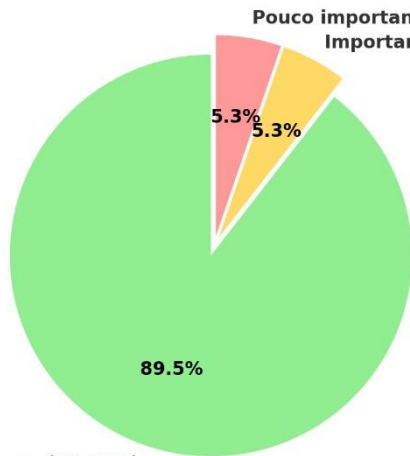
Questionário Final - Turma: 3.º Ano
2.1. Justificação do Grau de Dificuldade na Aprendizagem com Gestos em LGP



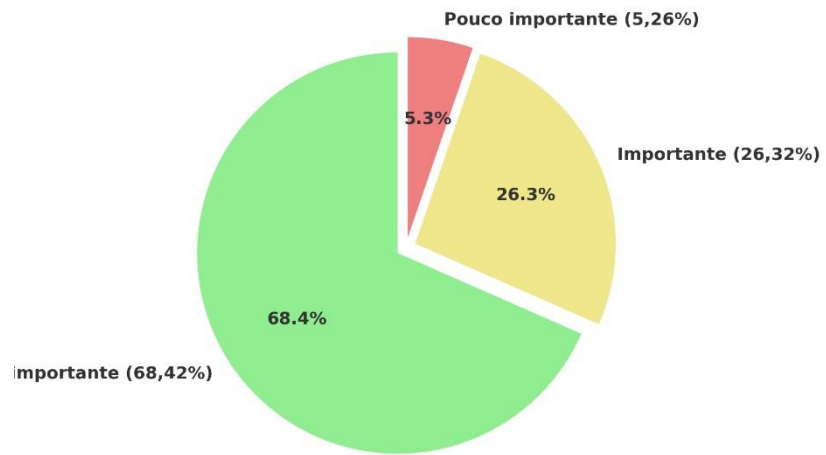
Questionário Final - Turma: 4.º Ano
2.1. Justificação do Grau de Dificuldade na Aprendizagem com Gestos em LGP



Questionário Final - Turma: 3.º Ano
3. Como avalia a importância de aprender gestos em LGP?

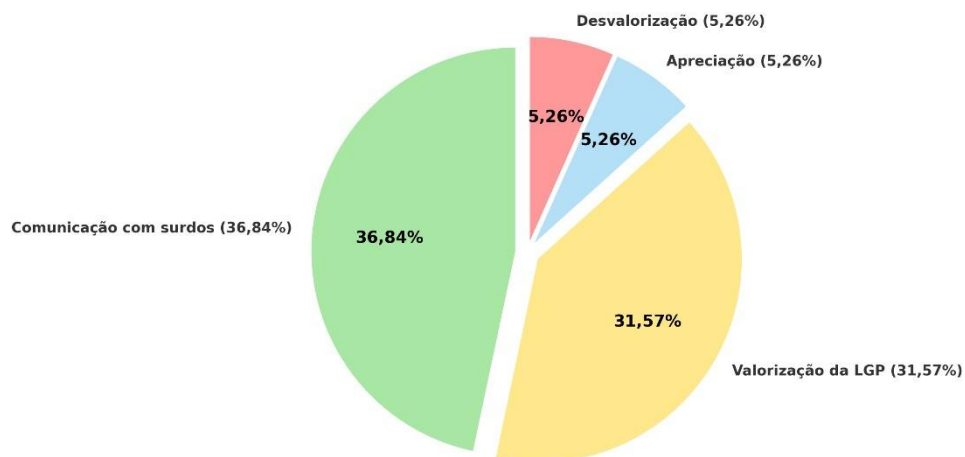


Questionário Final - Turma: 4.º Ano
3. Como avalia a importância de aprender gestos em LGP?



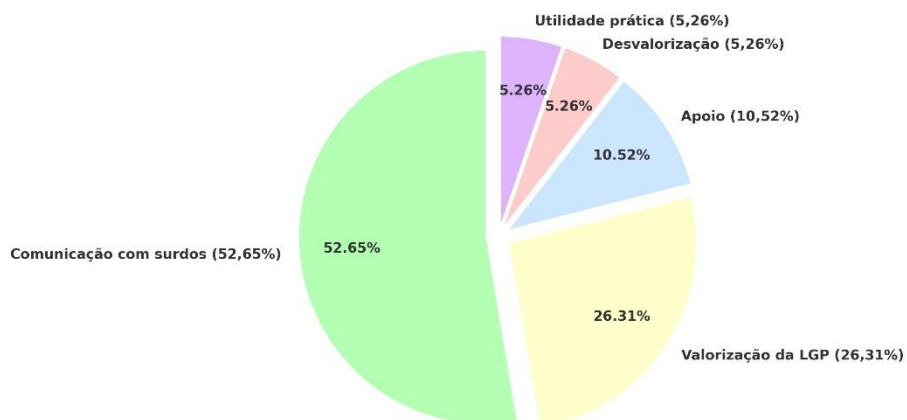
3.1 Porquê?

Questionário final - Turma: 3.º ano
3.1. Justificação da Importância de aprender gestos em LGP



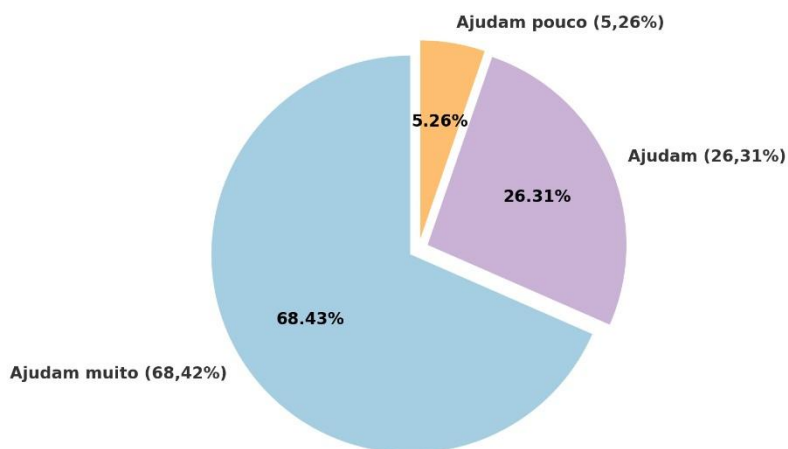
Questionário Final - Turma: 4.º Ano

3.1. Justificação da Importância de aprender gestos em LGP

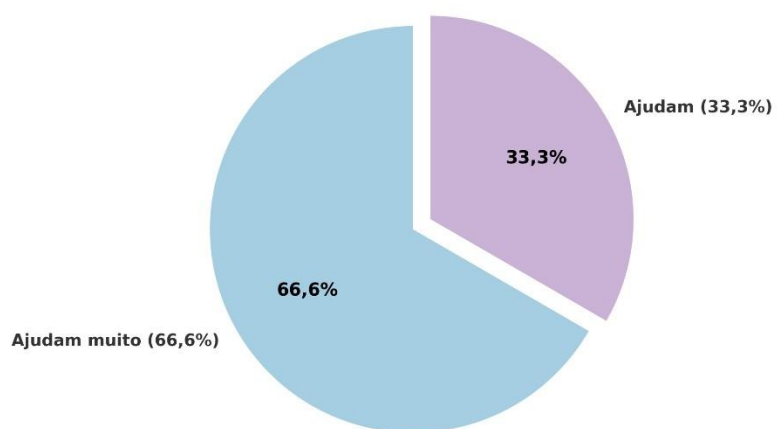


4. Consideras que os gestos em Língua Gestual Portuguesa ajudam a compreender melhor o vocabulário em inglês?

Questionário Final - Turma: 3.º Ano
4. Consideras que os gestos em Língua Gestual Portuguesa ajudam a compreender melhor o vocabulário em inglês?



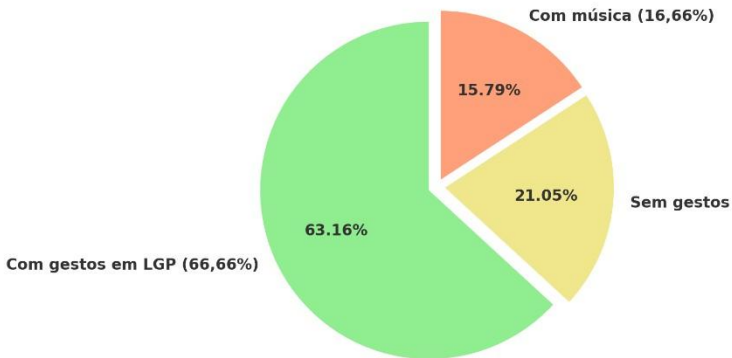
Questionário Final - Turma: 4.º Ano
4. Consideras que os gestos em Língua Gestual Portuguesa ajudam a compreender melhor o vocabulário em inglês?



5. Ao aprender novo vocabulário em inglês:

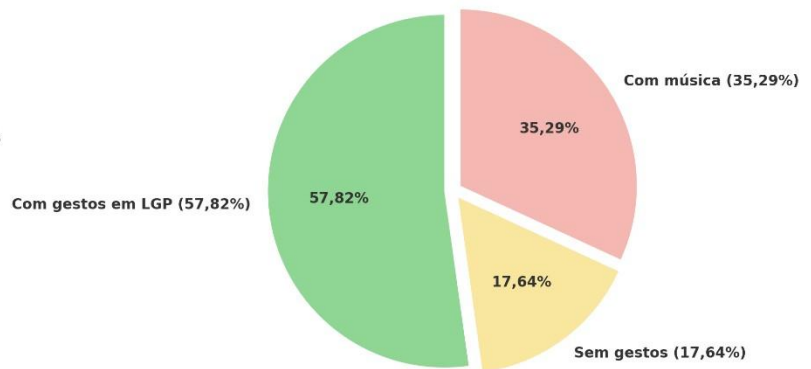
Questionário Final - Turma: 3.º Ano

5. Ao aprender novo vocabulário em Inglês, qual a tua preferência?



Questionário Final - Turma: 4.º Ano

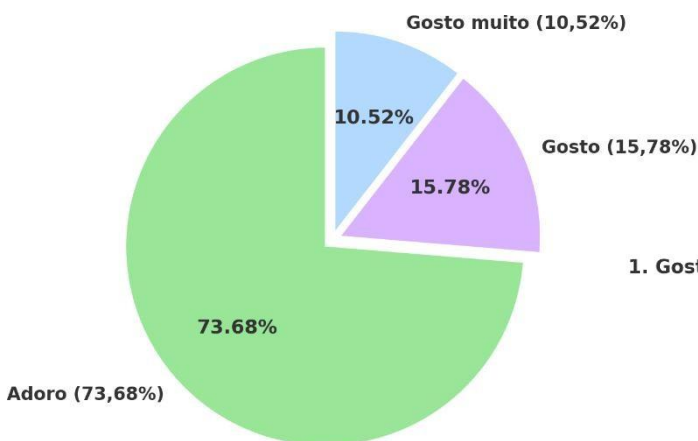
5. Ao aprender novo vocabulário em Inglês, qual a tua preferência?



1. Gostas de aprender inglês com a ajuda do Max durante as aulas? – Storytelling e métodos de Ensino

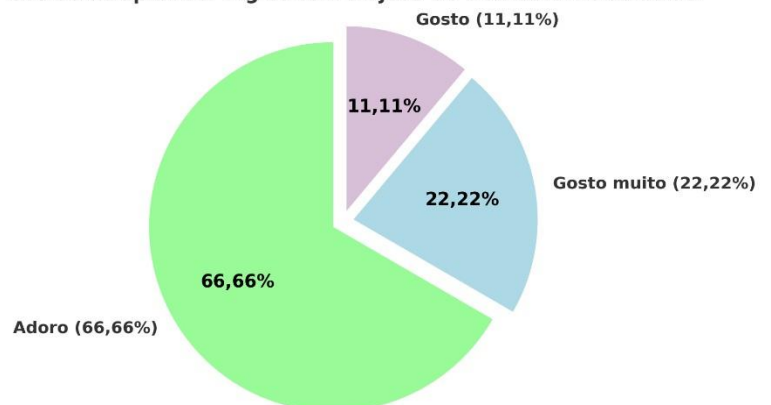
Questionário Final - Turma: 3.º Ano

1. Gostas de aprender inglês com a ajuda do Max durante as aulas?



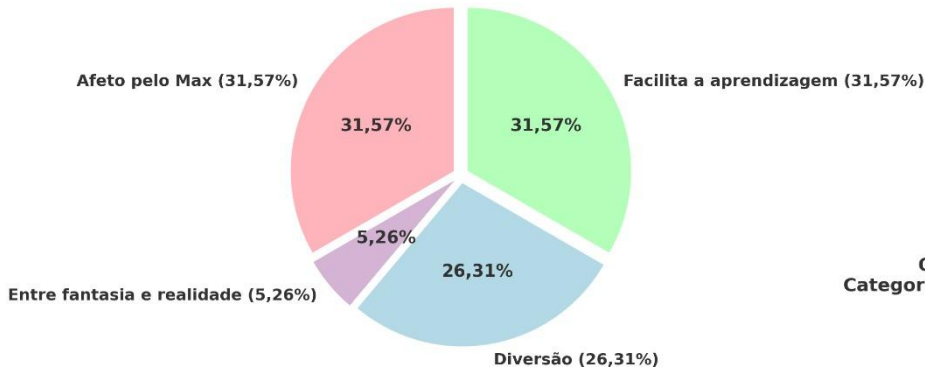
Questionário Final - Turma: 4.º Ano

1. Gostas de aprender inglês com a ajuda do Max durante as aulas?

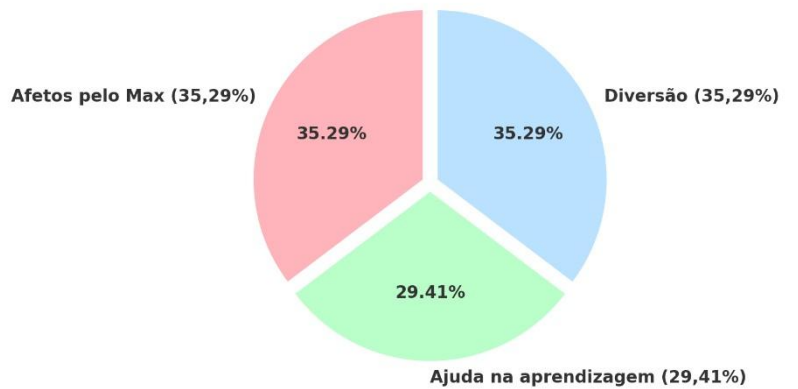


1.1 Porquê?

Questionário Final - Turma: 3.º Ano
Categorias de respostas sobre a perceção do Max

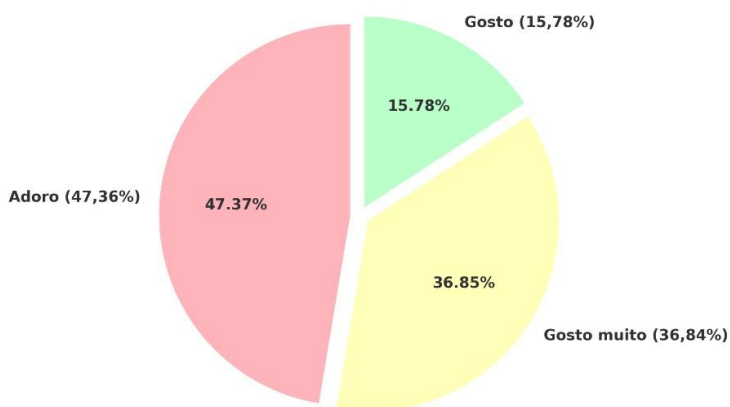


Questionário Final - Turma: 4.º Ano
Categorias de respostas sobre a perceção do Max

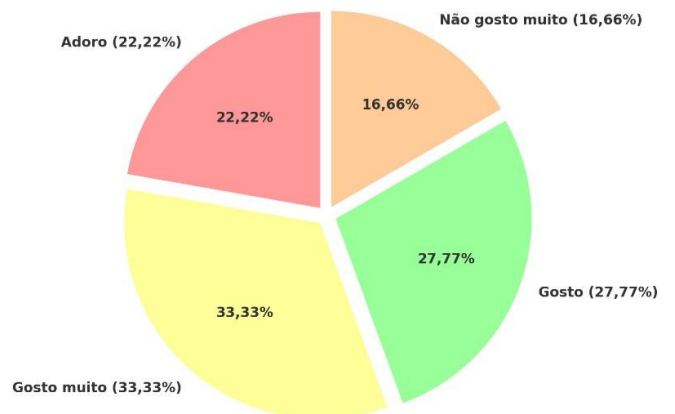


2. Gostas de aprender inglês através de histórias? – Storytelling e métodos de Ensino

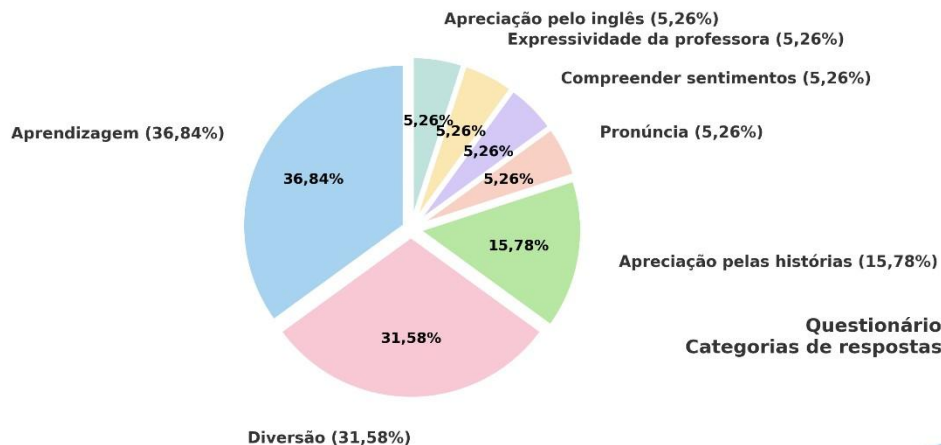
Questionário Final - Turma: 3.º Ano
2. Gostas de aprender Inglês através de histórias?



Questionário Final - Turma: 4.º Ano
2. Gostas de aprender Inglês através de histórias?

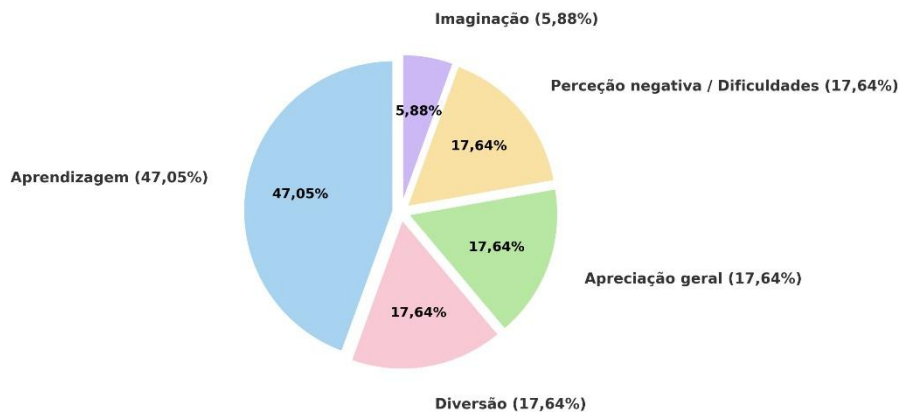


Questionário Final - Turma: 3.º Ano
Categorias de respostas sobre a perceção do storytelling



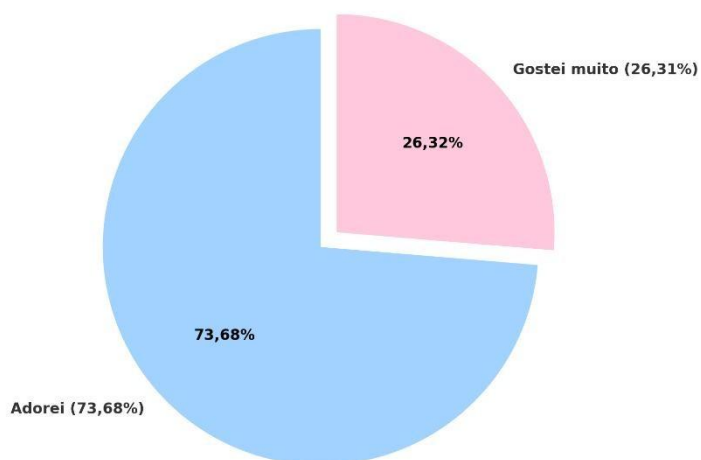
2.1 Porquê?

Questionário final - Turma: 4.º ano
Categorias de respostas sobre a perceção do storytelling

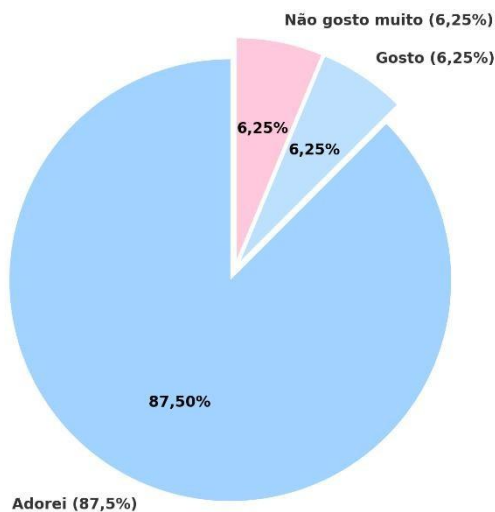


3. Como avalias a tua experiência nas aulas da *teacher* Patrícia?

Questionário final - Turma 3.º ano
Como avalias a tua experiência nas aulas da *teacher* Patrícia?

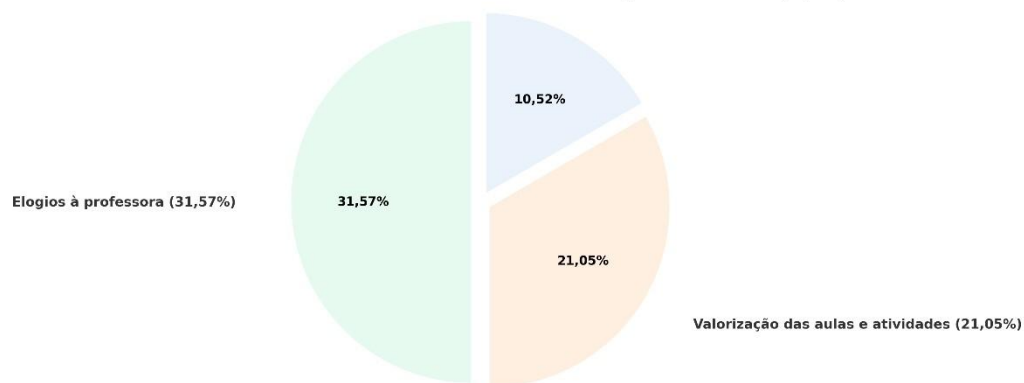


Questionário final - Turma 4.º ano
Como avalias a tua experiência nas aulas da *teacher* Patrícia?

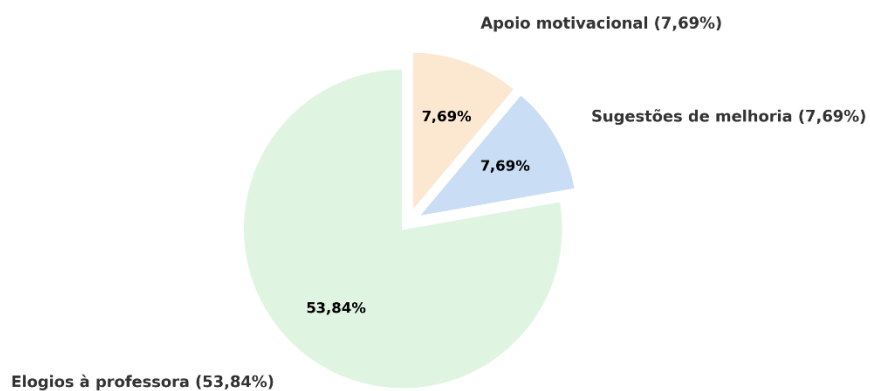


3.1 Tens algo que lhe gostavas de dizer ou alguma sugestão para melhorar as aulas dela?

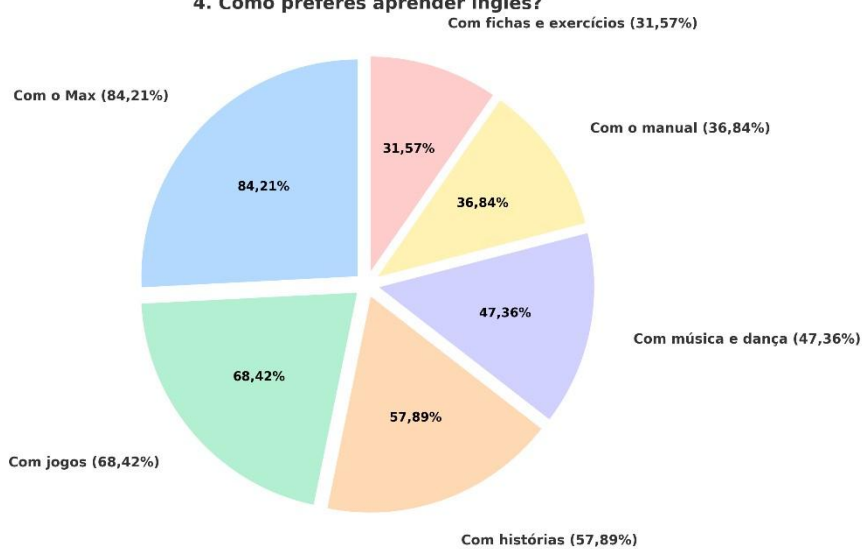
Questionário final - Turma 3.º ano
Categorias de respostas sobre a avaliação final das aulas



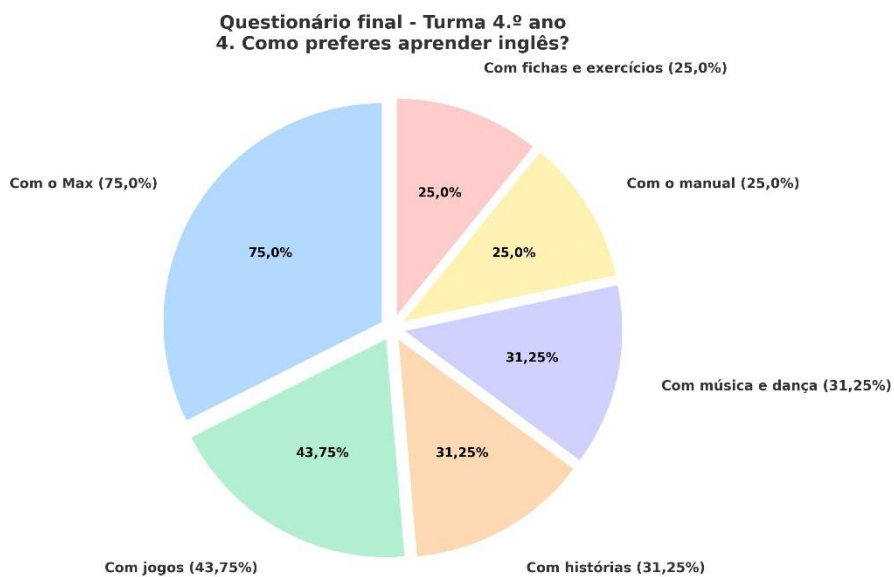
Questionário final - Turma: 4.º ano
Categorias de respostas sobre a avaliação final das aulas



Questionário final - Turma 3.º ano
4. Como preferes aprender inglês?



4. Como preferes aprender inglês?



ANEXO V – RELATÓRIO CRÍTICO E REFLEXIVO



MESTRADO

Ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

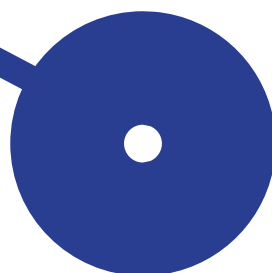
Relatório Crítico e Reflexivo

Patrícia Alexandra Sousa Silva

Orientador/a Cooperante: Dr./a. Lara Amaral

Supervisor: Prof.^(a) Doutor(a) Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, 31 de janeiro de 2025



ÍNDICE

Introdução	3
1. Autoavaliação	4
1.1. Atuação Pedagógico-Didática	4
1.2. Intervenção na Gestão da Vida na Escola	6
1.3. Gestão do Auto-desenvolvimento Profissional	9
1.4. Intervenção Crítica na Gestão das Políticas Educativas	12
1.5. Ética e Deontologia profissional	14
2. Avaliação do(s) par(es)	16
Considerações finais	18
Bibliografia	21
Anexos	22

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica e aprofundada sobre o meu percurso e desempenho durante o estágio curricular da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES). Em particular, irei refletir sobre várias dimensões destacadas na secção de autoavaliação, nomeadamente: 1) a prática pedagógico-didática; 2) a intervenção na gestão da vida escolar; 3) a gestão do desenvolvimento profissional; 4) a análise crítica das políticas educativas; e 5) a ética e deontologia profissional.

O relatório, de carácter reflexivo e crítico, procura oferecer uma visão global das intervenções educativas e práticas pedagógico-didáticas realizadas, bem como abordar as competências essenciais adquiridas ao longo da PES.

Por fim, estas dimensões serão reforçadas nas considerações finais, onde apresentarei uma avaliação geral e sintética de todo o trabalho desenvolvido ao longo da minha PES.

1. AUTOAVALIAÇÃO

Nesta secção, dedicarei a minha análise à autoavaliação, tanto qualitativa como quantitativa, em conformidade com os Referenciais de Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada, abordando os seguintes aspetos: 1) prática pedagógico-didática; 2) intervenção na organização e gestão da vida escolar; 3) gestão do desenvolvimento profissional contínuo; 4) análise crítica na gestão das políticas educativas; e 5) ética e deontologia profissional.

1.1. ATUAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

Relativamente à atuação pedagógico-didática, considero que possuo um domínio articulado dos saberes pedagógico-didáticos da minha área de especialidade. Este domínio resulta não só das bases adquiridas ao longo do meu percurso académico enquanto aluna do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, como também da formação profissional contínua (que irá ser referida posteriormente), e da constante procura de soluções para as questões emergentes que surgiram ao longo da PES. Além disso, o plano formativo da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada estabelece um mínimo de doze regências de aulas obrigatórias, as quais foram integralmente realizadas e planeadas por mim.

A Orientadora Cooperante deste estágio curricular, a Prof^a. Lara Amaral, acompanhou e supervisionou estas doze intervenções, em que três dessas intervenções foram supervisionadas pelo Prof. Doutor Mário Cruz, o meu Supervisor de Estágio. Este acompanhamento supervisionado foi crucial para o meu desenvolvimento e preparação para a futura docência.

No que diz respeito à utilização competente da língua portuguesa, esta foi adequadamente aplicada no contexto da sala de aula. Na vertente oral, foi utilizada para explicar e estabelecer relações entre os conhecimentos da língua materna dos alunos e traduzir os conteúdos transmitidos em inglês, sempre que necessário. Já na vertente escrita, a língua portuguesa foi igualmente adequada, nomeadamente na elaboração dos questionários destinado aos alunos.

No que se refere à planificação das minhas aulas, procurei elaborar planificações pormenorizadas, criativas, integrais e cativantes, integrando elementos visuais, gestuais, narrativos e práticos tendo em consideração não só meu tema em estudo, mas também os alunos. Além do mais, tive em consideração as sugestões e propostas de melhoria apresentadas pelo meu Supervisor de Estágio, o Prof. Doutor Mário Cruz e a Orientadora Cooperante Lara Amaral e tive o cuidado de as implementar sempre que foi possível. As planificações desenvolvidas no âmbito da PES incluíam vários recursos criados e pensados por mim, seguindo uma estrutura coerente e organizada entre os diferentes momentos da aula de acordo o meu tema em estudo.

Ao preparar estas planificações, tive sempre em conta a unidade temática a ser abordada, o perfil da turma e as suas preferências, o Projeto Educativo da Instituição em que realizei a minha PES, as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Ademais, considerei o tema do meu Relatório Final de Estágio: “*Storytelling* aumentado através da Língua Gestual Portuguesa: caminhos para uma narrativização eficaz da prática de ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico.” Embora tenha consciência de que nem todos os momentos decorreram como esperado, acredito que os objetivos estabelecidos foram alcançados com primazia.

No que concerne à concretização das planificações, é possível afirmar que, na maioria das sessões, os objetivos definidos foram alcançados. Considero que as minhas planificações sempre apresentaram um elevado nível de detalhe, descrevendo de forma detalhada cada atividade a ser realizada em aula. Estas incluem a explicitação dos recursos utilizados, os objetivos a atingir e as estratégias aplicadas. Além disso, as versões finais das minhas últimas planificações incorporam uma fundamentação pedagógico-didática, assegurando a articulação teórica e prática de cada proposta. Contudo, em algumas ocasiões, foi necessário proceder a ligeiros ajustamentos devido a fatores externos, como, por exemplo, a extensão de determinadas atividades em aula que resultaram na insuficiência de tempo para executar todas as tarefas inicialmente previstas. Durante o período de estágio e nas aulas que lecionei, procurei promover o desenvolvimento, por parte dos alunos, não apenas de competências linguísticas fundamentais, como as “four basic language skills” (compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita), mas também a aquisição

de conhecimentos relacionados com os temas abordados nas aulas. Estes foram complementados por interações com gestos em Língua Gestual Portuguesa, bem como pela integração de experiências pessoais e conhecimentos prévios dos alunos. Não obstante, todas as planificações de aula foram devidamente analisadas, observadas e comentadas pelo Supervisor de Estágio e pela Supervisora Cooperante.

Relativamente à participação dos alunos, procurei constantemente estimular um ambiente de aula inclusivo, proporcionando a todos os alunos oportunidades equitativas de participação nas atividades. As minhas aulas foram planeadas e adaptadas tendo em consideração as características individuais dos alunos e as suas dificuldades. Paralelamente, priorizei as suas necessidades, promovendo uma participação ativa que lhes permitisse partilhar preocupações e reflexões, independentemente de estarem diretamente relacionadas com os conteúdos abordados ou não. Criei, igualmente, espaços para diálogos entre os pares, fortalecendo tanto as relações interpessoais entre os alunos como a interação entre os alunos e a professora estagiária. Desta forma, as minhas aulas caracterizaram-se por um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Por último considero que mantive, ao longo de toda a intervenção, uma postura consistente e adequada à dinâmica da interação pedagógica. Conjuguéi de forma eficaz as dimensões verbal e não verbal da comunicação, integrando gestos em Língua Gestual Portuguesa no contexto das aulas de Inglês e os temas abordados, em alinhamento com o tema central do meu estudo.

Assim, com o domínio pedagógico-didático devidamente fundamentado, procederemos agora à análise da minha intervenção na gestão da vida escolar.

1.2. INTERVENÇÃO NA GESTÃO DA VIDA NA ESCOLA

Em primeiro lugar, no que diz respeito à minha participação ativa enquanto membro da comunidade educativa, considero que estabeleci vínculos significativos com os diferentes elementos que a constituem, nomeadamente docentes, pessoal não docente e os alunos. Além disso, em colaboração com as minhas colegas de estágio, concebi e implementei algumas atividades enriquecedoras que promoveram o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar.

Relativamente às atividades desenvolvidas durante a intervenção educativa, destaca-se, num primeiro momento, a elaboração de um cartaz informativo sobre a iniciativa "Extreme Reading Competition", solicitada pela professora de Inglês durante o estágio de observação. Esta atividade, proposta e implementada pela docente em todas as escolas do Agrupamento onde leciona, decorreu entre os dias 22 e 29 de abril de 2024. (Ver anexo 1) O objetivo consistia em incentivar a comunidade escolar, com especial enfoque nos alunos, a tirar uma fotografia a ler o seu livro favorito num local ou posição inusitada, ou seja, fora do contexto habitual de leitura. Atendendo ao pedido da professora, criámos o cartaz, incluindo toda a informação necessária, que foi posteriormente partilhado pelas escolas. A adesão ao projeto foi positiva, tendo sido recolhidas diversas fotografias dos alunos, as quais foram expostas nas várias escolas do Agrupamento.

Durante o período de prática de estágio, eu e as minhas colegas estagiárias colaborámos com a docente de Inglês na implementação de um projeto integrado em todas as escolas do Agrupamento, no âmbito da celebração do "Dia Europeu das Línguas", assinalado a 26 de setembro. O projeto consistiu em decorar *t-shirts* brancas com bandeiras e frases representativas de diversos países escolhidos pelos alunos, que seriam posteriormente expostas. Esta atividade foi realizada durante as aulas de Inglês, tendo sido dedicadas algumas sessões para a sua concretização. Durante esse período, auxiliámos os alunos na personalização das suas *t-shirts*, ajudando-os a desenhar, pintar e a colorir as bandeiras dos países escolhidos (Ver anexo 2). A iniciativa foi amplamente acolhida pelos alunos que além de expressarem a sua criatividade através da decoração das *t-shirts*, tiveram a oportunidade de aprender vocabulário relacionado com o país escolhido e com os demais. Assim, a atividade não só promoveu a valorização das línguas e culturas dos países, como também incentivou a expressão individual e o envolvimento ativo dos alunos. Após a conclusão das *t-shirts*, a docente de Inglês compilou um vídeo que destacava todas as criações realizadas pelos alunos.

A terceira atividade em que colaborámos ocorreu durante a semana de Halloween, com o objetivo de celebrar esta data festiva. A docente de Inglês desafiou os alunos a criarem, em casa,

elementos decorativos alusivos ao Halloween (como bruxas, morcegos, teias de aranha, fantasmas, etc.) utilizando materiais reciclados. Os trabalhos seriam posteriormente levados para a escola para compor a decoração. Após a recolha dos trabalhos realizados pelos alunos, a docente de Inglês, as minhas colegas estagiárias e eu ajudámos a decorar as três escolas do Agrupamento. Além das criações dos alunos, utilizámos também elementos decorativos fornecidos pela docente para enriquecer o ambiente assustador. As decorações exigiram um esforço considerável, uma vez que o processo se prolongou para além do horário letivo, mas o resultado compensou plenamente o trabalho investido. As decorações de Halloween foram bastantes apreciadas pelos alunos, que demonstraram grande criatividade e empenho na elaboração dos seus projetos. Estes trabalhos estiveram em destaque na decoração das escolas, tal como ilustrado no Anexo 3.

Um dos momentos significativos da minha participação ativa na comunidade educativa foi a disponibilização da minha consola do projeto *+Power*, no qual estou a participar, à docente de Inglês, para auxiliar na elaboração de testes destinados a alunos com necessidades educativas específicas. Este convite surgiu através do meu Supervisor de Estágio Prof. Doutor Mário Cruz, que me incentivou a integrar no projeto ao qual eu aceitei veementemente. A consola *+Power*:

“é um dispositivo inclusivo, desenvolvido no âmbito do projeto homónimo, que visa proporcionar o desenvolvimento e a partilha de recursos educativos digitais e tecnologias de apoio. Através da reciclagem de materiais informáticos, o projeto promove a reinserção, a inclusão e o voluntariado. ”

A consola pode ser utilizada como um método alternativo de comunicação ou como ferramenta para realizar jogos e atividades em PowerPoint, recorrendo a *templates* pré-desenhados. Após a docente partilhar a dificuldade em criar testes adequados para alguns alunos com necessidades educativas específicas, sugeri o uso da consola como uma solução viável. Expliquei as funcionalidades do recurso e fiz uma demonstração prática, o que gerou grande entusiasmo e otimismo não só na docente como também nas minhas colegas estagiárias devido ao seu potencial. De acordo com o feedback da docente, a consola revelou-se um recurso extremamente eficaz. Os alunos demonstraram entusiasmo ao utilizá-la, conseguiram realizar os testes de forma mais acessível e manifestaram interesse em continuar a aprender. Em resposta a este

sucesso, disponibilizei a consola para uso contínuo até ao final do ano letivo, seja na elaboração de testes ou como recurso adicional nas aulas, conforme necessário e a docente decidir implementar nas suas aulas. Embora não tenha intervindo diretamente, ao sugerir e fornecer esta solução tecnológica, contribuí significativamente para resolver um desafio enfrentado pela docente de Inglês. Esta colaboração reflete a minha intervenção no contexto escolar e o meu compromisso em promover práticas inclusivas e inovadoras.

Um aspeto relevante a destacar foi a oportunidade que eu e as minhas colegas de estágio tivemos ao auxiliar a docente de Inglês na correção de testes de avaliação, por duas vezes. A docente Supervisora Cooperante de estágio propôs-nos a correção dos testes das turmas em que lecionávamos, permitindo-nos acompanhar duas etapas do processo de avaliação. Aceitámos a proposta, pois reconhecemos que esta experiência seria uma mais-valia para o nosso percurso como futuras docentes de Inglês. Em ambas as ocasiões, fui responsável pela correção dos testes da minha turma de 3.º ano. Confesso que esta experiência foi extremamente enriquecedora, proporcionando-me uma visão mais aprofundada das dificuldades e facilidades dos alunos. No entanto, enfrentei alguns desafios, nomeadamente na cotação das perguntas e correção de respostas mais ambíguas. Felizmente, pude contar com o apoio da minha colega de estágio, Inês, que demonstrou grande interesse, empenho e experiência nesta área, auxiliando-me ao longo do processo e à qual estou muito agradecida pela sua disponibilidade e auxílio. Posso concluir que a correção de testes foi uma experiência muito positiva, que me permitiu confrontar a realidade do papel de docência. Considero este aspeto particularmente relevante no meu percurso de intervenção na vida da escola, pois contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional.

Deste modo, após a devida análise e justificação da minha intervenção na gestão da vida escolar, passaremos agora à análise da gestão do autodesenvolvimento profissional.

1.3. GESTÃO DO AUTO-DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Considero que a formação profissional dos professores deve ser contínua, exigindo uma constante atualização e adaptação das práticas pedagógicas e abordagens de ensino, de modo a

atender às necessidades à diversidade de alunos. Por essa razão, assim que me foi possível, dediquei parte do meu tempo a formações enriquecedoras, que acredito serem altamente valiosas e úteis para a minha futura prática docente.

Para além da minha PES, participei, ao longo dos últimos meses, em sessões semanais do Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino, realizadas desde o final de setembro até ao final de janeiro. Estas sessões revelaram-se extremamente produtivas, permitindo-nos adquirir novos conhecimentos e partilhar experiências relacionadas com o estágio e a escrita académica. Discutimos temas relevantes para os nossos relatórios finais, o que contribuiu significativamente para o nosso enriquecimento formativo e desenvolvimento como futuros docentes.

A primeira formação em que participei ocorreu no dia 25 de outubro de 2024: o “Workshop +Power – Co-Construção de Recursos para a Inclusão” que teve a duração de 3h (ver Anexo 4). Como referido anteriormente, estou ativamente a participar no projeto inclusivo +Power, ao qual fui convidada a integrar, e este workshop foi organizado na Escola Superior de Educação (ESE) para promover a formação de participantes e dar a conhecer a consola. Eu e as minhas colegas, igualmente envolvidas no projeto, estivemos presentes nesta iniciativa. Este workshop revelou-se extremamente valioso, pois permitiu-me não apenas conhecer a história e os fundamentos do projeto, mas também adquirir competências práticas sobre o manuseamento da consola e a sua aplicação em sala de aula, com o objetivo de tornar as aulas mais inclusivas. Foi neste contexto que recebi a minha consola, posteriormente disponibilizada à docente de Inglês, como já fora mencionado. Indubitavelmente, esta formação enriqueceu significativamente o meu repertório de conhecimentos no que diz respeito à educação inclusiva, proporcionando-me ferramentas para criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis e equitativos. Fiquei imensamente satisfeita por ter tido a oportunidade de participar no *workshop*.

Posteriormente, participei em dois *flash courses* organizados *online*, ambos com a duração de 1 hora cada organizados pelo Centro de Inovação Pedagógica. O primeiro, intitulado “Como a IA Pode Apoiar os Docentes na Planificação de Aulas?” tendo como formadora Adelina Silva no dia 15 de janeiro de 2025 (ver Anexo 5), abordou um tema extremamente relevante e atual, dada a crescente influência da Inteligência Artificial na educação. Considero esta formação

particularmente útil, uma vez que recorri à IA, nomeadamente ao ChatGPT, para auxiliar na construção de recursos para as minhas aulas. Este *flash course* permitiu-me adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre como utilizar esta ferramenta de forma eficaz na planificação de aulas e no desenvolvimento de materiais didáticos. Estou confiante de que os conhecimentos adquiridos serão uma mais-valia para a minha prática docente no futuro.

O segundo *flash course* em que participei foi intitulado "Ativação de Medidas de Apoio para Estudantes com Necessidades Adicionais de Suporte no Ensino Superior" (Ver anexo 6) tendo como formadora Mónica Maia no dia 22 de janeiro de 2025. Considerei esta formação extremamente pertinente e relevante porque ter conhecimento acerca de medidas de apoio inclusivo é fundamental em qualquer nível de ensino. Embora o foco tenha sido no contexto do ensino superior, os conhecimentos adquiridos são amplamente transferíveis, permitindo uma compreensão mais aprofundada sobre os recursos e estratégias que podem ser implementados para apoiar estudantes com necessidades adicionais, independentemente do grau de escolaridade. Este tema reveste-se de especial importância na educação, e confesso que a educação inclusiva é uma área que me interessa profundamente. Espero continuar a aprender, explorando recursos e desenvolvendo formas de promover práticas inclusivas no meu percurso como docente.

Por último, gostaria de destacar a minha participação ativa no evento "IV Seminário Aberto sobre Ensino de Inglês no 1.º CEB: Investigação-Ação e Ensino Reflexivo", um encontro presencial de 5 horas, realizado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto no dia 24 de janeiro de 2025. Durante este seminário, dinamizei uma comunicação relacionada com a componente prática do meu Relatório Final de Estágio, intitulada "Storytelling Aumentado através da Língua Gestual Portuguesa: Caminhos para uma Narrativização Eficaz na Prática de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico" (ver Anexo 7). A participação neste evento proporcionou-me uma valiosa oportunidade para refletir sobre as intervenções pedagógico-didáticas realizadas no âmbito da PES. Além do mais, foi extremamente enriquecedor observar e conhecer os temas abordados nos Relatórios Finais dos meus colegas de turma. A diversidade de abordagens e ideias apresentadas inspirou-me e forneceu-me *insights* que pretendo aplicar na minha prática docente futura. O seminário foi também um espaço de partilha e aprendizagem mútua,

promovendo um diálogo profícuo entre os participantes. Um momento particularmente marcante foi a intervenção da Prof.^a Rita Marinho, convidada pelo meu Supervisor de Estágio Prof. Doutor Mário Cruz. Ter a oportunidade de receber comentários construtivos e elogiosos de uma autora que cito no meu relatório foi uma honra. As suas palavras destacaram o mérito do trabalho que desenvolvi ao longo do meu percurso pedagógico-didático, reforçando a relevância da minha abordagem na Prática de Ensino Supervisionada assim como o meu tema escolhido.

Passo agora a abordar a minha análise crítica sobre a gestão das políticas educativas.

1.4. INTERVENÇÃO CRÍTICA NA GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

No que concerne às políticas educativas, reconheço que é um tema ao qual necessito aprofundar os meus conhecimentos, apesar de procurar compreender melhor as políticas educativas que enquadram a ação do docente de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino. Esta consciência foi significativamente reforçada através da Unidade Curricular de Políticas Educativas e Administração Escolar, que nos proporcionou uma base de conhecimento acerca das estruturas e diretrizes que orientam o sistema educativo.

As políticas escolares, enquanto conjunto de normas e orientações, desempenham um papel central na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Estas políticas estabelecem objetivos e estratégias fundamentais para o funcionamento das escolas e para a formação dos seus agentes educativos. Durante o meu percurso como aluna na licenciatura de Línguas e Culturas Estrangeiras e no mestrado de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, familiarizei-me com os documentos essenciais que os profissionais docentes e os futuros docentes devem ter conhecimento sobre, tais como o Projeto Educativo da Instituição, as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Considero que compreender estas políticas em vigor é um passo indispensável para uma intervenção crítica e fundamentada no contexto escolar. Além

disso, tomei conhecimento de legislações relevantes, como o Decreto-Lei nº 54/2018, que estabelece os princípios da educação inclusiva:

“O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.”

Este decreto sublinha a importância de assegurar respostas adequadas às diferentes necessidades de cada aluno, promovendo equidade e igualdade de oportunidades no acesso à aprendizagem.

Tendo em conta estes aspetos, procurei contribuir para a gestão das políticas educativas durante a minha PES e tencionei reger-me pelas políticas existentes e pelos princípios da instituição de ensino em que realizei a PES. Desta forma, o meu percurso pedagógico-didático foi estruturado tendo em consideração os documentos referentes à instituição de ensino, de modo a assegurar: a inclusão, a equidade e a igualdade de oportunidades no processo de ensino-aprendizagem, a diversificação das estratégias pedagógicas, a reflexão e o empoderamento dos alunos.

Ademais, uma das minhas propostas foi dirigida à docente Orientadora Cooperante Lara Amaral, a quem sugeri a implementação de uma metodologia diferenciada que respeitasse os princípios da inclusão. Perante a dificuldade partilhada pela professora em criar testes adequados para alunos com necessidades educativas especiais, sugeri a utilização da consola *+Power* como ferramenta de apoio, como já referi no aspeto 1.2. A minha proposta teve como objetivo fornecer suporte adicional para a realização de testes, garantindo assim condições mais justas e inclusivas para os alunos que necessitavam destas adaptações. A aplicação deste recurso revelou-se positiva, contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva. Este tipo de abordagem reforça a importância de proporcionar oportunidades de aprendizagem equitativas, independentemente das barreiras que possam existir. Reconheço que estas experiências foram fundamentais para o meu crescimento profissional e reforçaram a minha consciência acerca da importância da educação inclusiva. Estou convicta de que, no futuro,

poderei desempenhar um papel ainda mais ativo neste domínio, contribuindo não só para o sucesso dos meus alunos, mas também para o fortalecimento da comunidade escolar no que diz respeito à implementação de políticas educativas justas e eficazes.

Avaliemos então a minha Ética e Deontologia Profissional durante o meu percurso de estágio supervisionado.

1.5. ÉTICA E DEONTOLOGIA PROFISSIONAL

No domínio da ética e deontologia profissional, considero ter demonstrado um entendimento claro da Educação enquanto conceito unificado, essencial para o desenvolvimento dos cidadãos, promovendo a inclusão e cidadania dos alunos, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Neste âmbito, realizei diversas atividades que promoveram o uso da Língua Gestual Portuguesa nas aulas de Inglês, sensibilizando os alunos para a importância da aprendizagem desta língua na inclusão e conhecimento da comunidade surda. Adicionalmente, em várias aulas abordei temas cruciais como a igualdade e a equidade, destacando a relevância destes conceitos no quotidiano. Um exemplo notável foi a atividade "Bandaid Activity", realizada com os alunos do 4.º ano, na qual promovi um momento de reflexão crítica sobre as diferenças entre igualdade e equidade, sublinhando a importância de ambos os conceitos no contexto social. Além disso, na turma do 3.º ano, explorei temas como a aceitação, o erro, a exclusão e o trabalho em equipa, através da narrativa "Eraser" de Anna Kang, proporcionando a compreensão e a empatia nos alunos.

Ao longo do meu percurso no contexto da PES, procurei revelar sempre um pensamento crítico e construtivo, expressando as minhas reflexões sobre o sistema educativo, a escola e a profissão docente. Estas reflexões foram traduzidas na forma como planeei e tracei o meu caminho durante este estágio curricular. Sempre agi com um elevado sentido de responsabilidade, disponibilidade permanente, espírito de iniciativa e uma paixão profunda pela profissão docente, acreditando que, mesmo pequenos passos no complexo mundo político e burocrático da Educação, podem representar grandes vitórias.

Acredito que é fundamental respeitar e reconhecer as individualidades de cada aluno, bem como incentivar valores que promovam comportamentos positivos no meio da comunidade escolar. Nesse sentido, procurei aumentar o conhecimento dos alunos para além do que está estipulado no currículo e nas diretrizes das políticas nacionais de ensino de línguas, desenvolvendo uma abordagem pedagógica mais enriquecedora, significativa e relevante para o ensino da língua inglesa.

Por fim, considero que a PES foi uma oportunidade valiosa para demonstrar humildade intelectual, alicerçada na pesquisa constante e na capacidade de questionar e refletir. Esta postura permitiu-me procurar respostas, melhorar o meu pensamento e aperfeiçoar as práticas pedagógicas. Mostrei-me sempre recetiva à crítica, integrando reflexões e melhorias contínuas, tanto nas planificações como no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em conclusão, considero a PES uma experiência profundamente enriquecedora, que promoveu a minha autoconsciência intelectual, apoiada na procura por conhecimento contínuo e no meu aperfeiçoamento como futura docente e na capacidade de questionar e refletir criticamente. Esta postura permitiu-me identificar soluções, aprimorar o meu pensamento crítico e aperfeiçoar as minhas práticas pedagógicas. Mantive-me sempre recetiva a críticas construtivas, integrando reflexões e implementando melhorias constantes, tanto nas planificações como no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Reconheço que o meu percurso esteve longe de ser perfeito e que enfrentei desafios e cometi erros. No entanto, encarei cada dificuldade como uma oportunidade de crescimento, esforçando-me sempre por evoluir e demonstrar esse compromisso através da minha dedicação incessante.

2. AVALIAÇÃO DO(S) PAR(ES)

No que respeita à avaliação pelos pares, começo por destacar a análise da intervenção educativa da minha colega Ana Gomes. Considero que realizou com sucesso as suas intervenções pedagógico-didáticas, integrando diversas atividades dinâmicas e utilizando como principal estratégia a interculturalidade centrada no tema do seu Relatório Final de Estágio: "Competências interculturais e plurilingues no ensino de inglês no 1.º CEB: criação e avaliação de percursos didático-pedagógicos." A Ana destacou-se pela constante promoção da diversidade cultural nas turmas selecionadas, que incluíam alunos de diferentes nacionalidades. A sua abordagem tem como objetivo promover a inclusão, respeitar as individualidades e valorizar as diversas culturas presentes. Para tal, implementou atividades dinâmicas e envolventes, evidenciando um esforço considerável na preparação e execução das aulas. Além disso, a sua postura em sala de aula foi exemplar, demonstrando melhorias notáveis na gestão da turma (*classroom management*). A sua atitude inspiradora reflete o tipo de docente que eu aspiro ser. As suas ideias foram extremamente criativas e foi um prazer observar as suas aulas, que considero uma inspiração. Deste modo, considero que, qualitativamente, a minha colega Ana Gomes merece ser classificada no nível Muito Bom e, quantitativamente, atribuo-lhe 19 valores.

Relativamente à intervenção educativa da minha colega Inês Braga, considero que desempenhou o seu papel com êxito, atingindo os objetivos planificados no âmbito do tema do seu Relatório Final de Estágio: "A Competência Musical como Trampolim para a Aprendizagem mais Eficaz da Língua Inglesa no 1.º Ciclo." A Inês incorporou diversas atividades pedagógicas, utilizando de forma eficaz a abordagem da competência musical nas suas aulas. Selecionou músicas pertinentes aos temas lecionados, que foram altamente apreciadas pelos alunos, complementando-as com outras atividades igualmente bem planeadas e dinâmicas. Adicionalmente, ao longo das suas aulas, foi evidente a evolução da visão profissional da Inês. Demonstrou melhorias significativas nas suas intervenções, com um envolvimento e uma interação progressivamente mais eficazes com os alunos. O seu crescimento foi particularmente notório no desenvolvimento de recursos pedagógicos e na gestão de sala de aula (*classroom management*), em que revelou um progresso assinalável. Entre as três professoras estagiárias, a

Inês destacou-se como a que mais evoluiu ao longo do percurso, o que merece ser reconhecido e elogiado. Deste modo, considero que, qualitativamente, a minha colega Inês Braga se enquadra no nível Muito Bom e, quantitativamente, atribuo-lhe 18,5 valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar a minha autoavaliação, apresento uma apreciação global do meu percurso, destacando os principais aspetos positivos e os aspetos a aperfeiçoar. No que respeita aos aspetos positivos, realço os seguintes: a) elaboração de planificações criativas e envolventes, incorporando elementos visuais, gestuais, narrativos e práticos, bem como percursos alternativos que anteciparam potenciais problemas e respetivas soluções; b) Uso de uma abordagem inclusiva, integrando a Língua Gestual Portuguesa no ensino da Língua Inglesa, tanto na prática de *storytelling* como na lecionação de vocabulário. Esta abordagem, aliada à narrativização da aula, proporcionou atividades interligadas e com um propósito claro, resultando numa experiência de aprendizagem memorável para os alunos e intensificando o gosto pela língua inglesa; c) promoção do desenvolvimento linguístico, do respeito e do crescimento pessoal dos alunos, permitindo-lhes evoluir a vários níveis; d) colaboração ativa com colegas de estágio e a docente Lara Amaral, o que contribuiu para um trabalho mais rico e diversificado; e) receptividade à crítica, aplicando de forma construtiva as sugestões e orientações recebidas tanto dos meus pares como da Orientadora Cooperante, Lara Amaral, e do Supervisor de Estágio, Prof. Doutor Mário Cruz, resultando numa melhoria contínua das minhas práticas e planificações; f) evolução como profissional, evidenciada na qualidade crescente das minhas planificações e aulas, bem como no rigor com que segui o tema de estudo definido; g) empenho notável nas atividades, especialmente na criação de recursos pedagógicos inovadores e no cuidado dedicado ao planeamento das aulas; h) construção de uma boa conexão com as turmas, estabelecendo vínculos afetivos ao longo das aulas, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor.

Em suma, considero que este percurso foi perpetuamente enriquecedor, permitindo-me crescer tanto a nível pessoal como profissional, reforçando a minha motivação e compromisso com o ensino.

No que diz respeito aos aspetos a aperfeiçoar, destaco os seguintes: a) cumprimento dos prazos estipulados para a entrega das planificações, um ponto onde reconheço a necessidade de maior organização; b) fundamentação teórica mais robusta na justificação pedagógico-didática das

planificações, garantindo maior rigor académico e coerência metodológica; c) melhoria na gestão de sala de aula (*classroom management*), que ainda representa um desafio para mim. Pretendo explorar estratégias mais eficazes para orientar as turmas de forma assertiva e tranquila; d) gestão do tempo (*time management*), tanto na preparação das atividades como na sua implementação em sala de aula. Reconheço a importância de gerir melhor o tempo para garantir uma aula fluida e eficaz; e) capacidade de lidar com situações inesperadas, que ainda me causam algum desconforto. No entanto, acredito que, com mais prática e experiência, conseguirei controlar e superar estes momentos com mais confiança. Estes são os aspetos que pretendo trabalhar no futuro para me tornar uma docente mais preparada e eficiente.

Por fim, gostaria de salientar que todo este percurso contribuiu não só para me tornar uma melhor profissional, mas também uma pessoa mais confiante e realizada, com repercussões muito positivas tanto no meu futuro profissional como pessoal. Esta evolução deve-se, sobretudo, ao facto de ter saído da minha zona de conforto, assumindo maior autonomia no planeamento, na elaboração de recursos e na lecionação das aulas, realizando estas tarefas de forma independente e genuína. Além disso, devido à minha personalidade mais tímida, sinto-me especialmente orgulhosa por ter conseguido lecionar aulas com assertividade, impondo-me perante as turmas sempre que necessário. Este progresso reflete-se na concretização dos objetivos inicialmente propostos no meu estudo de investigação, que considero ter sido alcançados com sucesso. Adicionalmente, as avaliações das aulas observadas pelo Prof. Doutor Mário Cruz demonstraram que cumpri os parâmetros estabelecidos para a avaliação, evidenciando uma notória evolução e melhoria. Não posso deixar de reconhecer que este percurso só foi possível graças à colaboração das minhas colegas Ana Gomes e Inês Braga, com quem partilhei um ambiente de estágio extremamente positivo e solidário. Agradeço-lhes profundamente pela ajuda mútua e espírito de equipa. Expresso também a minha gratidão ao meu Supervisor de Estágio, Prof. Doutor Mário Cruz, pelo constante incentivo, confiança e apoio, que foram fundamentais para a minha evolução enquanto futura professora. Da mesma forma, agradeço à Supervisora Cooperante, Lara Amaral, pela sua amabilidade, disponibilidade e orientação ao longo deste percurso.

Em conclusão, tendo em conta o exposto e com base no Referencial de Avaliação, autoavalio-me qualitativamente com a classificação de Muito Bom e quantitativamente com 19 valores.

BIBLIOGRAFIA

Conselho da Europa. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: ASA. https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Decreto-lei nº54/18 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República nº129/18 Série I de 2018-07-06, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/16-2018-114825662>

Direção-Geral da Educação. (2018). Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). Obtido de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória:

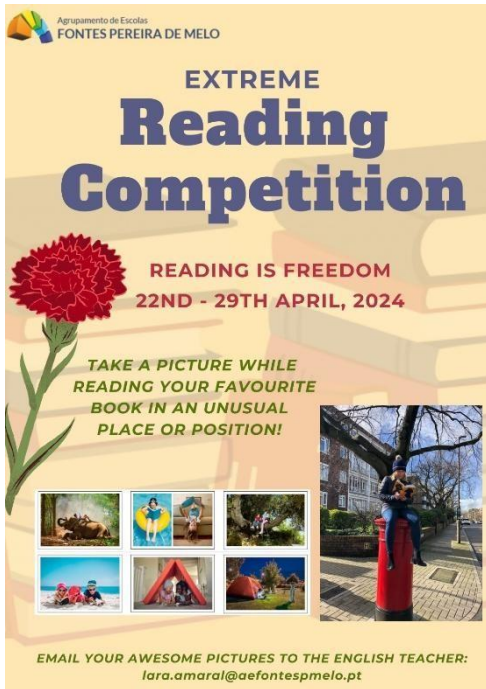
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

"+Power." *Maispower.pt*, 2020, maispower.pt/old/

ANEXOS

Anexo 1

Cartaz "Extreme Reading Competition"



Anexo 2

T-shirts decoradas pelos alunos na celebração do "Dia das Línguas Europeias"



Anexo 3

Decoração do salão no âmbito da festividade de Halloween.



Anexo 4

Certificado de Participação do workshop "Workshop +Power - Co-Construção de Recursos para a Inclusão"



Para os devidos efeitos certifica-se que

Patrícia Alexandra Sousa Silva

esteve presente no evento **Workshop +Power - Co-Construção de Recursos Educativos para a Inclusão**, que decorreu na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no dia 25 de outubro de 2024 das 14:30h às 17:30h, tendo uma duração total de 3 horas.

Este evento foi organizado pelo **Projeto +Power** em articulação com a **Associação Desportiva e Cultural de Santa Isabel**.

Luis Fernando da Cunha Baião
Luís Fernando Baião

Paulo Jorge Castro dos Santos
Paulo Jorge Serra

Anexo 5

Certificado de Participação no Flash Course “Como a IA Pode Apoiar os Docentes na Planificação de Aulas?”

SERVIÇOS
DA PRESIDÊNCIA
POLITÉCNICA
DO PORTO

CERTIFICADO

PATRICIA ALEXANDRA SOUSA SILVA

participou no *flash course* intitulado

“COMO A IA PODE APOIAR OS DOCENTES NA
PLANIFICAÇÃO DE AULAS?” (FORMADORA: ADELINA
SILVA)

com a duração de 1 hora e organizado *online* no dia 15 de
janeiro de 2025, pelo Centro de Inovação Pedagógica do
Politécnico do Porto.

Atribuído por: Mário Rui Domingues Ferreira da
Cruz
Num. de identificação: 11601736
Data: 2025.01.16 18:07:43 -0100

MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ
Diretor do Centro de Inovação Pedagógica do Politécnico do Porto



DEZ '24 - JAN - FEV '25



Anexo 6

Certificado de Participação no flash course “Ativação de Medidas de Apoio para Estudantes com Necessidades Adicionais de Suporte no Ensino Superior”

SERVIÇOS
DA PRESIDÊNCIA
POLITÉCNICA
DO PORTO

CERTIFICADO

PATRICIA ALEXANDRA SOUSA SILVA

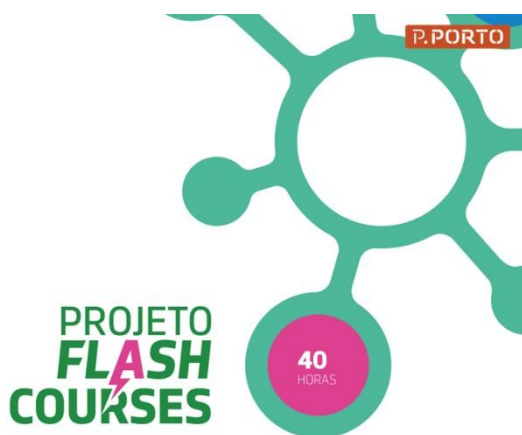
participou no *flash course* intitulado

“COMO A IA PODE APOIAR OS DOCENTES NA
PLANIFICAÇÃO DE AULAS?” (FORMADORA: ADELINA
SILVA)

com a duração de 1 hora e organizado *online* no dia 15 de
janeiro de 2025, pelo Centro de Inovação Pedagógica do
Politécnico do Porto.

Atribuído por: Mário Rui Domingues Ferreira da
Cruz
Num. de identificação: 11601736
Data: 2025.01.16 18:07:43 -0100

MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ
Diretor do Centro de Inovação Pedagógica do Politécnico do Porto



DEZ '24 - JAN - FEV '25



Anexo 7

Certificado de Participação no "IV SEMINÁRIO ABERTO SOBRE ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ENSINO REFLEXIVO"

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO
POLITÉCNICA
DO PORTO

CERTIFICADO



PATRÍCIA SILVA
apresentou uma comunicação intitulada
"STORYTELLING AUMENTADO ATRAVÉS DA LÍNGUA GESTUAL
PORTUGUESA: CAMINHOS PARA UMA NARRATIVIZAÇÃO EFICAZ DA
PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB"
no
"IV SEMINÁRIO ABERTO SOBRE ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB:
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ENSINO REFLEXIVO",
evento com a duração de 5 horas e dinamizado na Escola Superior de
Educação do Politécnico do Porto, no dia 24 de janeiro de 2025.

Assinado por: **Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz**
Cruz
Num. de identificação: 11601736
Data: 2025/01/25 14:47:58 +0000

MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ
Diretor do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

ANEXO VI- FICHAS DE AVALIAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada – Avaliação de aulas observadas

estudante observado/a						
Patrícia Silva						
n.º da visita	data de observação	hora de início	hora de fim	ano	turma	n.º de alunos
1	19/11/2024	09h00	10h00	4.º	A	22
descrição da aula observada						

<p>O plano de aula apresentado pela estagiária demonstra uma organização cuidadosa e um alinhamento claro com os objetivos pedagógicos definidos. A estrutura é bem delineada, com etapas específicas que permitem a introdução, prática e consolidação do vocabulário relacionado aos "School Places". As atividades planejadas são variadas, interativas e adaptáveis, o que reflete uma preparação sólida para eventuais imprevistos, como dificuldades técnicas ou excesso de entusiasmo dos alunos. A inclusão de elementos visuais, como flashcards, e gestuais, através da Língua Gestual Portuguesa (LGP), evidencia uma abordagem inclusiva e dinâmica, promovendo a aprendizagem de todos os alunos.</p>	<p>domínios observados</p>
<p>Na execução da aula, a estagiária começou com uma rotina de abertura que se revelou eficaz para captar a atenção e criar um ambiente acolhedor. Os cumprimentos iniciais serviram não só para estabelecer uma conexão com os alunos, mas também para introduzir de forma sutil o tema a ser explorado. Esta abordagem inicial demonstrou um cuidado em preparar os alunos mental e emocionalmente para o que seria trabalhado durante a aula. O uso de uma mascote revela-se como algo que promove a ligação emocional dos alunos com a aula de inglês. Ao mesmo tempo, a mascote serve a narrativa da aula, sendo que o Max terá batido com a cabeça mal se levantou e, portanto, ficou perdido. Os alunos terão que ajudá-lo a lembrar-se da escola e dos lugares que esta oferece.</p>	<p>1 3, 4, 5</p>
<p>Para começar a trabalhar o vocabulário a professora usa uma canção sobre "school places" e sobre a vida escolar do Max, a mascote. Dá a oportunidade aos alunos de escutarem a canção e de contactar pela primeira vez com os lugares da escola em inglês. Depois de escutar a canção, os alunos têm a oportunidade de se referir aos nomes dos lugares que surgem na canção. Na apresentação do vocabulário, a estagiária utilizou recursos visuais, como flashcards, que foram muito bem recebidos pelos alunos, contribuindo para que associações entre palavras, imagens e conceitos fossem feitas de maneira natural. Além disso, a integração de gestos em Língua Gestual Portuguesa (LGP) mostrou-se uma estratégia inclusiva e inovadora, atendendo à diversidade de aprendizagem da turma e proporcionando uma experiência enriquecedora a todos. Esta fase foi conduzida de forma segura, com explicações claras e uma boa interação com os alunos, o que facilitou a compreensão dos novos termos apresentados. Posteriormente, os alunos têm a oportunidade de treinar o vocabulário com que acabaram de contactar no livro adotado. A professora ajuda-os a fazer o exercício em plenário. Regista, com caligrafia adequada, no quadro as palavras em falta no livro, como por exemplo "corridor" e "toilet". Há o reforço da aprendizagem de vocabulário com LGP. Todos os alunos repetem o gesto com a professora, demonstrando que a abordagem plurilíngue estimula a aprendizagem</p>	<p>2, 3, 4 e 5</p>
<p>Num outro passo da aula, a professora sugeriu que os alunos jogassem um "memory game", mas antes fez uma outra revisão dos conteúdos apoiada com imagem, áudio e gestos. Desta vez, a professora esperou que os alunos se referissem ao vocábulo de forma autónoma. A atividade foi muito participada. A postura da professora foi muito adequada. O jogo de memória permitiu que os alunos reforçassem o vocabulário de forma lúdica, estimulando não só a memória visual, mas também a auditiva.</p>	<p>3, 4</p>
<p>Por sua vez, a atividade "Encontrar o Max" acrescentou uma dimensão interativa, promovendo a revisão do vocabulário enquanto introduzia frases afirmativas e negativas. Esta atividade foi particularmente eficaz, pois exigiu dos alunos o uso de construções completas, como "Is Max in the canteen?", e respostas claras, como "Yes, he is" ou "No, he isn't". Durante estas atividades, a estagiária demonstrou uma excelente capacidade de gestão de sala, intervindo de forma assertiva sempre que os alunos ficavam demasiado entusiasmados ou dispersos. Soube redirecionar a atenção da turma e manter o ritmo da aula, garantindo que todos estivessem envolvidos e comprometidos com as tarefas propostas. Este controlo mostrou um equilíbrio entre autoridade e empatia, essencial para uma aula dinâmica e produtiva. A apresentação gamificada demonstrou-se muito eficaz, deixando que os alunos escolhessem frases com atividades que se adequem a cada um dos lugares da escola. Seria ainda mais interessante se a professora colocasse pistas para a localização efetiva do Max, favorecendo a revisão de vocabulário que os alunos já dominassem.</p>	<p>2, 3, 4 e 5</p>
<p>A forma como concluiu, pedindo a opinião dos alunos sobre a aula, demonstrou que tinha um controlo claro do tempo disponível, conseguindo terminar sem pressas e assegurando que a experiência fosse completa e satisfatória para os alunos. Valoriza o feedback dos alunos. Termina ainda por esclarecer que o conceito de "surdomudo", não existe. Isto porque um dos alunos enunciou a palavra. Gera-se uma discussão muito interessante sobre o tema.</p>	<p>6</p>
<p>domínios observados:</p> <p>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.</p>	

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 características 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 expectativa 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 características 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 5 - Muito Bom 4 - Bom 3 - Suficiente 2 - Insuficiente 1 - Mau	descrição Cumprir com elevada qualidade com o previsto no indicador. Cumprir com qualidade o previsto no indicador. Cumprir satisfatoriamente com o previsto no indicador. Cumprir parcialmente com o previsto no indicador. Não cumprir					

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

Prática de Ensino Supervisionada – Avaliação de aulas observadas

estudante observado/a						
Patrícia Silva						
n.º da visita	data de observação	hora de início	hora de fim	ano	turma	n.º de alunos
2	26/11/2024	09h00	10h00	4.º	A	20
descrição da aula observada						domínios observados
<p>A planificação entregue pela professora estagiária está completa e apresenta atividades centradas nos alunos e em abordagens ativas. Seria interessante se a professora estagiária incluísse um capítulo dedicado à justificação pedagógico-didática.</p>						
<p>A aula começou com a professora estagiária a cumprimentar os alunos de forma calorosa, criando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. Introduziu o tema do dia, explicando que iriam aprender sobre as rotinas diárias e os números ordinais, algo que despertou a curiosidade dos alunos. De seguida, ao introduzir o passo seguinte, o projetor deixou de funcionar.</p>						1
<p>Seguidamente, apresentou o vocabulário relacionado com as rotinas diárias, como "levantar-se", "vestir-se" e "tomar o pequeno-almoço". Para isso, usou gestos, enfatizando a associação entre palavra e o gesto correspondente. Também utilizou flashcards para ajudar na compreensão do vocabulário. Deveria ter dito aos alunos para passar as expressões e vocabulário para o caderno. Em alguns momentos pareceu que a turma estava pouco atenta. Contudo, sempre que a professora estagiária trabalhava os gestos associados às expressões, os alunos voltavam a estar atentos. A aula prosseguiu com os alunos a praticar os gestos, quando chamados ao quadro A professora estagiária elogiava frequentemente os esforços dos alunos, o que aumentava a confiança e o entusiasmo deles.</p>						4
<p>Alguns passos da aula não foram cumpridos, nomeadamente a revisão e o reforço do conteúdo relacionado com os ordinais, o que acabou por comprometer um pouco a sequência lógica e encadeamento progressivo da aula.</p>						2,3 4,5
<p>Posteriormente, a professora encerrou a aula distribuindo uma ficha de trabalho que anunciou que ficava para casa. Também entregou a raspadinha conforme previsto na planificação.</p>						2,3
						2,3

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.

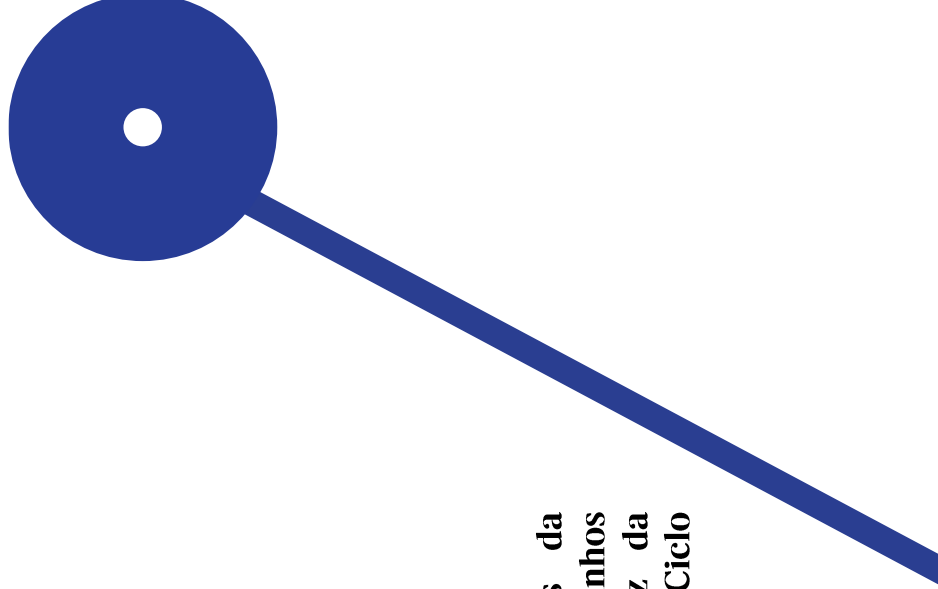
Grelha de avaliação da aula (síntese)						
indicadores	1	2	3	4	5	NA
programação e planificação						
Desenha planificações adequadas, justificando as suas opções pedagógicas e didáticas.					X	
Seleciona ou cria materiais adequados.					X	
Propôs um tempo adequado, pertinente e correto para o desenvolvimento 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 características 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 expectativa 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 características 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 5 - Muito Bom 4 - Bom 3 - Suficiente 2 - Insuficiente 1 - Mau	descrição Cumprir com elevada qualidade com o previsto no indicador. Cumprir com qualidade o previsto no indicador. Cumprir satisfatoriamente com o previsto no indicador. Cumprir parcialmente com o previsto no indicador. Não cumprir					

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada – Avaliação
de aulas observadas

estudante observado/a						
Patrícia Silva						
n.º da visita	data de observação	hora de início	hora de fim	ano	turma	n.º de alunos
1	19/11/2024	09h00	10h00	4.º	A	22
descrição da aula observada						

<p>O plano de aula apresentado pela estagiária demonstra uma organização cuidadosa e um alinhamento claro com os objetivos pedagógicos definidos. A estrutura é bem delineada, com etapas específicas que permitem a introdução, prática e consolidação do vocabulário relacionado aos “School Places”. As atividades planeadas são variadas, interativas e adaptáveis, o que reflete uma preparação sólida para eventuais imprevistos, como dificuldades técnicas ou excesso de entusiasmo dos alunos. A inclusão de elementos visuais, como flashcards, e gestuais, através da Língua Gestual Portuguesa (LGP), evidencia uma abordagem inclusiva e dinâmica, promovendo a aprendizagem de todos os alunos.</p>	<p>domínios observados</p> <p>1</p>
<p>Na execução da aula, a estagiária começou com uma rotina de abertura que se revelou eficaz para captar a atenção e criar um ambiente acolhedor. Os cumprimentos iniciais serviram não só para estabelecer uma conexão com os alunos, mas também para introduzir de forma subtil o tema a ser explorado. Esta abordagem inicial demonstrou um cuidado em preparar os alunos mental e emocionalmente para o que seria trabalhado durante a aula. O uso de uma mascote revela-se como algo que promove a ligação emocional dos alunos com a aula de inglês. Ao mesmo tempo, a mascote serve a narrativa da aula, sendo que o Max terá batido com a cabeça mal se levantou e, portanto, ficou perdido. Os alunos terão que ajudá-lo a lembrar-se da escola e dos lugares que esta oferece.</p>	<p>3, 4, 5</p>
<p>Para começar a trabalhar o vocabulário a professora usa uma canção sobre “school places” e sobre a vida escolar do Max, a mascote. Dá a oportunidade aos alunos de escutarem a canção e de contactar pela primeira vez com os lugares da escola em inglês. Depois de escutar a canção, os alunos têm a oportunidade de se referir aos nomes dos lugares que surgem na canção. Na apresentação do vocabulário, a estagiária utilizou recursos visuais, como flashcards, que foram muito bem recebidos pelos alunos, contribuindo para que associações entre palavras, imagens e conceitos fossem feitas de maneira natural. Além disso, a integração de gestos em Língua Gestual Portuguesa (LGP) mostrou-se uma estratégia inclusiva e inovadora, atendendo à diversidade de aprendizagem da turma e proporcionando uma experiência enriquecedora a todos. Esta fase foi conduzida de forma segura, com explicações claras e uma boa interação com os alunos, o que facilitou a compreensão dos novos termos apresentados. Posteriormente, os alunos têm a oportunidade de treinar o vocabulário com que acabaram de contactar no livro adotado. A professora ajuda-os a fazer o exercício em plenário. Regista, com caligrafia adequada, no quadro as palavras em falta no livro, como por exemplo “corridor” e “toilet”. Há o reforço da aprendizagem de vocabulário com LGP. Todos os alunos repetem o gesto com a professora, demonstrando que a abordagem plurilíngue estimula a aprendizagem</p>	<p>2, 3, 4 e 5</p>
<p>Num outro passo da aula, a professora sugeriu que os alunos jogassem um “memory game”, mas antes fez uma outra revisão dos conteúdos apoiada com imagem, áudio e gestos. Desta vez, a professora esperou que os alunos se referissem ao vocábulo de forma autónoma. A atividade foi muito participada. A postura da professora foi muito adequada. O jogo de memória permitiu que os alunos reforçassem o vocabulário de forma lúdica, estimulando não só a memória visual, mas também a auditiva.</p>	<p>3, 4</p>
<p>Por sua vez, a atividade “Encontrar o Max” acrescentou uma dimensão interativa, promovendo a revisão do vocabulário enquanto introduzia frases afirmativas e negativas. Esta atividade foi particularmente eficaz, pois exigiu dos alunos o uso de construções completas, como “Is Max in the canteen?”, e respostas claras, como “Yes, he is” ou “No, he isn’t”. Durante estas atividades, a estagiária demonstrou uma excelente capacidade de gestão de sala, intervindo de forma assertiva sempre que os alunos ficavam demasiado entusiasmados ou dispersos. Soube redirecionar a atenção da turma e manter o ritmo da aula, garantindo que todos estivessem envolvidos e comprometidos com as tarefas propostas. Este controlo mostrou um equilíbrio entre autoridade e empatia, essencial para uma aula dinâmica e produtiva. A apresentação gamificada demonstrou-se muito eficaz, deixando que os alunos escolhessem frases com atividades que se adequem a cada um dos lugares da escola. Seria ainda mais interessante se a professora colocasse pistas para a localização efetiva do Max, favorecendo a revisão de vocabulário que os alunos já dominassem.</p>	<p>2, 3, 4 e 5</p>
<p>A forma como concluiu, pedindo a opinião dos alunos sobre a aula, demonstrou que tinha um controlo claro do tempo disponível, conseguindo terminar sem pressas e assegurando que a experiência fosse completa e satisfatória para os alunos. Valoriza o feedback dos alunos. Termina ainda por esclarecer que o conceito de “surdomudo”, não existe. Isto porque um dos alunos enunciou a palavra. Gera-se uma discussão muito interessante sobre o tema.</p>	<p>6</p>
<p>domínios observados:</p> <p>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.</p>	

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 características 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 expectativa 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 características 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 5 - Muito Bom 4 - Bom 3 - Suficiente 2 - Insuficiente 1 - Mau	descrição Cumprir com elevada qualidade com o previsto no indicador. Cumprir com qualidade o previsto no indicador. Cumprir satisfatoriamente com o previsto no indicador. Cumprir parcialmente com o previsto no indicador. Não cumprir					



***Storytelling* aumentado através da
Língua Gestual Portuguesa: caminhos
para uma narrativização eficaz da
prática de ensino de inglês do 1º Ciclo
do Ensino Básico**

Patrícia Alexandra Sousa Silva