

**M**

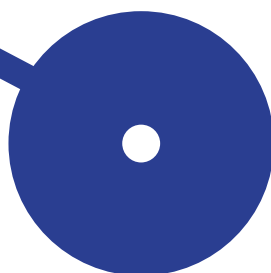
MESTRADO

ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# A Influência da Abordagem Socioemocional na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mariana Oliveira

06/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Sousa Aranda de Oliveira

**A Influência da Abordagem Socioemocional na Aprendizagem de  
Inglês como Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Vanessa Esteves

Porto, junho de 2025

## AGRADECIMENTOS

Dedico este Relatório de Estágio Final de Mestrado a todas as pessoas que fizeram parte deste caminho e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este percurso fosse possível. Sem o vosso apoio, carinho e presença, nada disto faria tanto sentido.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, avós, tios e primos, que estiveram sempre ao meu lado, impulsionando-me a tornar-me na pessoa determinada e focada que sou hoje. Ao meu pai, devo o primeiro contacto com o mundo do ensino, a maneira como sempre acreditou e me fez acreditar que este era o meu caminho. À minha mãe, agradeço por todo o amor, cuidado e segurança que sempre me deu, mesmo nos dias mais difíceis. E às minhas irmãs, obrigada por estarem sempre lá, com um abraço, uma palavra ou um simples “vai correr bem”.

À minha Orientadora Institucional, Professora Vanessa Esteves, agradeço de coração toda a paciência, disponibilidade e orientação ao longo deste estágio. Foi muito importante sentir que tinha sempre alguém por perto com quem podia contar, aprender e crescer.

Também à minha Supervisora de Estágio, *Teacher* Susana, quero agradecer de forma muito especial por toda a orientação, disponibilidade e apoio ao longo desta experiência. A sua presença atenta, os conselhos práticos e a forma tranquila como me guiou fizeram toda a diferença durante o estágio.

Aos meus colegas, que tornaram esta caminhada mais leve e cheia de boas memórias, o meu obrigado. Um agradecimento especial à Ana, ao Gonçalo, à Inês, à Joana e à Patrícia, pela amizade, pelas conversas e por tantos momentos partilhados. A vossa companhia foi essencial para manter a motivação, o sorriso e o entusiasmo.

Às minhas amigas de sempre, que me acompanharam em todas as fases deste percurso, obrigada por ouvirem os meus desabafos e celebrarem as minhas vitórias como se fossem vossas. E em especial à Clara, à Francisca, à Márcia e à Sílvia, amigas do coração, obrigada por serem a minha base, por me darem força e por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava.

A todos vocês, obrigada do fundo do coração. Esta conquista também é vossa.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e centra-se na articulação entre a aprendizagem da língua inglesa e o desenvolvimento de competências socio-emocionais. Partindo da importância crescente de uma abordagem educativa mais holística, este trabalho propõe uma reflexão sobre o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas primeiras etapas do percurso escolar.

Com base em referenciais teóricos que valorizam a Aprendizagem Socioemocional, esta investigação explora possibilidades pedagógicas que promovam simultaneamente o desenvolvimento emocional e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira. São ainda discutidas as implicações educativas desta articulação, bem como o contributo do professor para promover aprendizagens com relevância pessoal e um ambiente de sala de aula onde o bem-estar dos alunos é valorizado

A estrutura do relatório inclui uma fundamentação teórica, a descrição do enquadramento metodológico, a apresentação da intervenção realizada em contexto de estágio, a análise dos dados recolhidos e, por fim, uma reflexão crítica sobre o percurso desenvolvido. Este trabalho procura contribuir para o aprofundamento da investigação no cruzamento entre a dimensão emocional e o ensino de línguas estrangeiras em contextos de ensino básico.

**Palavras-chave:** Aprendizagem socioemocional; ensino de inglês; motivação; ensino no 1.º ciclo; abordagem holística.

## **ABSTRACT**

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the master's degree in teaching English in Primary Education. It focuses on the connection between English language learning and the development of students' social and emotional competences. Based on the growing relevance of a more holistic educational approach, this work offers a reflection on the role of emotions in the teaching and learning process, particularly during the early years of schooling.

Grounded in theoretical frameworks that value Social and Emotional Learning (SEL), this research explores pedagogical possibilities that foster both emotional development and the learning of English as a foreign language. It also discusses the educational implications of this connection, as well as the teacher's contribution to promoting personally meaningful learning experiences and a classroom environment in which student well-being is valued.

The report includes a theoretical foundation, a description of the methodological approach, the presentation of the pedagogical intervention carried out during the supervised teaching practice, an analysis of the collected data, and a critical reflection on the path followed. This work aims to contribute to the ongoing research on the intersection between emotional development and foreign language education in primary school contexts.

**Keywords:** Social and emotional learning; English language teaching; motivation; primary education; holistic approach.

## **LISTA DE SIGLAS**

EFL – English as a Foreign Language

PBL – Project-Based Learning

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SEL – Social Emotional Learning

TBL – Task-Based Learning

TPR – Total Physical Response

YLS – Young Learners

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variação Emocional no início da aula 1.....	47
Gráfico 2 – Variação Emocional no fim da aula 1.....	47
Gráfico 3 – Variação Emocional no início da aula 2.....	48
Gráfico 4 – Variação Emocional no fim da aula 2.....	48
Gráfico 5 – Variação Emocional no início da aula 3.....	49
Gráfico 6 – Variação Emocional no fim da aula 3.....	49

# ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	3
1. DEFINIÇÃO DE YOUNG LEARNERS (YLS).....	4
2. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS, EMOCIONAIS E SOCIAIS DOS YLS.....	5
2.1. PIAGET.....	5
2.2. VYGOTSKY.....	7
2.3. BRUNER.....	8
3. MOTIVAÇÃO E O IMPACTO NA APRENDIZAGEM DE EFL.....	11
4. ABORDAGEM HOLÍSTICA PARA O ENSINO INTEGRAL DO ALUNO – A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL.....	14
4.1. A EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIA SOCIAL E EMOCIONAL.....	14
4.2. O IMPACTO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA.....	19
5. ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM MOTIVADOR.....	21
5.1. NARRATIVA (STORYTELLING).....	24
5.2. TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR).....	26
5.3. TASK-BASED LEARNING (TBL).....	26
CAPÍTULO II.....	29
1. DESENHO EMPÍRICO.....	30
1.1 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	30
1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	33
1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	34
1.4 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	35
2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS.....	37
2.1. INSTRUMENTO DE ANÁLISE 1.....	37
2.1.1 ANÁLISE DA AULA 1.....	39
2.1.2 ANÁLISE DA AULA 2.....	40
2.1.3 ANÁLISE DA AULA 3.....	42
2.2. INSTRUMENTO DE ANÁLISE 2.....	43
CONCLUSÃO.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

APÊNDICES .....	57
-----------------	----

# INTRODUÇÃO

Num contexto educativo em constante transformação, onde o perfil do aluno, as suas necessidades e os desafios da sociedade evoluem rapidamente, o papel do professor assume uma importância cada vez mais exigente. Mais do que transmitir conteúdos, o professor é chamado a orientar, inspirar e apoiar cada aluno no seu percurso de crescimento, abrindo caminho para um futuro mais promissor e consciente. É neste cenário de mudança que nasce a presente investigação, sustentada por uma paixão profunda pelo ensino e, em particular, pelo desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos da sua escolaridade.

Este relatório resulta do trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Motivada por uma vontade genuína de compreender melhor os meus alunos e de lhes proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas, esta investigação procura explorar de que forma a integração de práticas de aprendizagem socioemocional pode enriquecer o ensino do Inglês como Língua Estrangeira (EFL) neste nível de ensino.

Este documento inclui uma revisão da literatura que enquadra os conceitos fundamentais associados ao desenvolvimento de competências socio-emocionais, destacando a sua importância no âmbito do ensino de línguas. De seguida, é apresentada a metodologia utilizada, com especial foco no planeamento e realização de uma intervenção pedagógica pensada para promover o crescimento emocional dos alunos em paralelo com a aprendizagem da língua inglesa.

De seguida, procede-se à análise dos dados recolhidos durante a intervenção, com base no preenchimento do *The Feelings Passport*, e nas entrevistas realizadas aos alunos. Esta análise tem como intuito compreender os efeitos da abordagem proposta na motivação e envolvimento dos alunos, bem como identificar as estratégias pedagógicas que mais contribuíram para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e afetivo.

A concluir, apresenta-se uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos, as limitações encontradas e algumas propostas para futuras investigações nesta área. Este estudo representa, para mim, não apenas o culminar de uma etapa académica, mas sobretudo o início de um percurso profissional profundamente comprometido com uma educação mais humana. A paixão por

ensinar os mais novos acompanha-me desde sempre, e este projeto marca, sem dúvida, o primeiro passo de algo verdadeiramente especial que está por vir.

# CAPÍTULO I

# 1. DEFINIÇÃO DE YOUNG LEARNERS (YLS)

No campo do ensino de línguas estrangeiras (EFL), o conceito de “Young Learners” (YLS) é amplamente utilizado, mas a sua definição não é unânime, uma vez que varia consoante o enquadramento pedagógico em questão. Em termos gerais, o termo refere-se a crianças que se encontram nos primeiros anos de escolaridade, mas uma definição aprofundada requer a consideração de múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, para além da idade cronológica da própria criança.

De acordo com Phillips (2013), esta expressão refere-se a “children from the first year of formal schooling (five or six years old) to eleven or twelve years of age”. Contudo, a autora salienta que a idade não deve ser o único critério orientador no ensino, pois o que realmente importa na sala de aula não é tanto a idade das crianças, mas sim o seu estado de desenvolvimento emocional e cognitivo em que se encontram. De acordo com esta autora, a maturidade das crianças depende de diversos fatores, tais como o meio social e cultural em que se encontram, o ambiente em que vivem, o género, e as expectativas dos pais e colegas (Phillips, 2013). Assim, o planeamento didático deve ser guiado pelo conhecimento do professor levando em conta as suas condições de vida, atitudes, e não apenas a idade cronológica das crianças. Para os efeitos desse estudo o termo YLS refere-se a crianças entre os 6-10 anos uma vez que os alunos que atualmente frequentam o ensino básico no 3º e 4º ano de escolaridade encontram-se nesta faixa etária.

De seguida, serão analisadas as principais características cognitivas, emocionais e sociais dos YLS, com o objetivo de compreender como estas impactam a sua aprendizagem e interação dentro de sala de aula. Esta contextualização é fundamental para orientar a prática pedagógica de forma a motivar os YLS para a aprendizagem de Inglês enquanto uma língua estrangeira (EFL) e a favorecer a participação e o desenvolvimento das crianças.

## 2. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS, EMOCIONAIS E SOCIAIS DOS YLS

Phillips (2013) reforça que, do ponto de vista físico, os YLS necessitam de desenvolver equilíbrio, coordenação motora e controlo muscular, competências essenciais tanto para o quotidiano como para a participação em atividades educativas. As crianças devem adquirir capacidades de cooperação, assertividade e inserção no grupo, sendo que estas precisam de desenvolver certas características para se adaptarem à sociedade em que vivem. Além disso, a autora defende que é cada vez mais importante ajudar os alunos a aprender a aprender, ou seja, promover autonomia e independência no processo de aquisição de conhecimentos: “children need to ‘learn how to learn’ [...] we should help them to acquire skills and independence that will enable them to continue learning outside and beyond school” (Phillips, 2013).

De forma a compreender melhor o desenvolvimento cognitivo das crianças, será feita uma análise dos contributos teóricos de Piaget (1971), Bruner (1960) e Vygotsky (1978). A apresentação das suas perspetivas permitirá aprofundar a compreensão dos processos que caracterizam as diferentes fases do desenvolvimento infantil. Esta perceção constitui um apoio fundamental para adequar as práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada etapa do crescimento, promovendo, assim, uma intervenção educativa mais eficaz e intencional.

### 2.1. PIAGET

Piaget (1971) defendeu que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é profundamente marcado por estágios cognitivos distintos, nos quais a criança constrói ativamente o seu entendimento do mundo.

Piaget acreditava que o conhecimento não é simplesmente transmitido do adulto para a criança, mas sim construído ativamente pela própria criança à medida que interage com o mundo. A aprendizagem, segundo ele, é um processo de construção progressiva em que a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal. Cada estágio representa um modo qualitativamente diferente de pensar e compreender a realidade. (Piaget, 1971).

A criança, inicialmente egocêntrica, interpreta o mundo de forma muito concreta e centrada em si própria. Ao longo do tempo, através da maturação biológica e da interação com o meio físico e social, desenvolve capacidades mais abstratas e lógicas de pensamento. Esta evolução não é uniforme nem meramente cumulativa, mas implica reestruturações profundas do pensamento.

Os estágios de Piaget, sendo estes o estágio Sensório-Motor, o estágio Pré-Operatório, o estágio das Operações Concretas e o estágio das Operações Formais ajudam a perceber por que motivo crianças pequenas (YLS) ainda não conseguem pensar logicamente de forma abstrata ou compreender certos conceitos complexos. Por exemplo, nos primeiros anos escolares (geralmente no estágio pré-operatório), o pensamento é centrado, irreversível e fortemente baseado na percepção imediata. Isso implica que estratégias pedagógicas eficazes nesta fase devem ser concretas, visuais e baseadas em experiências práticas (Piaget, 1971).

O egocentrismo inicial, característico das fases mais precoces, influencia a forma como as crianças percebem e expressam emoções — muitas vezes, assumindo que todos pensam e sentem como elas. À medida que o desenvolvimento cognitivo avança, a criança torna-se mais capaz de compreender a perspectiva do outro, o que está diretamente ligado ao desenvolvimento da empatia e do autocontrolo emocional. Este processo de desenvolvimento tem um impacto grande no contexto de sala de aula, uma vez que a capacidade de reconhecer diferentes perspectivas facilita a criança na cooperação, a resolução de conflitos e a construção de relações interpessoais mais saudáveis entre os alunos. Quando as crianças começam a compreender que os outros podem sentir ou pensar de forma diferente, tornam-se mais recetivas ao diálogo, mais empáticas e mais aptas a gerir as próprias emoções em situações de frustração ou até partilha.

A interação com os pares e com os adultos desempenha um papel crucial no desenvolvimento do raciocínio moral e da cooperação, temas amplamente estudados por Piaget. Ele observou que as crianças desenvolvem a noção de regras, justiça e autoridade através da participação ativa em contextos sociais, uma dinâmica essencial nas salas de aula e nos espaços educativos. (Piaget, 1971).

## 2.2. VYGOTSKY

Lev Vygotsky foi um psicólogo russo que se destacou pelos seus estudos sobre o papel do meio social no desenvolvimento das capacidades cognitivas. Vygotsky (1978) defendia que o desenvolvimento cognitivo das crianças é profundamente moldado pelo contexto social e cultural em que crescem. Para ele, o conhecimento não se constrói de forma isolada, nasce da interação entre a criança e os outros, nomeadamente, através da mediação de instrumentos culturais, como a linguagem. Esta visão está na base do que ficou conhecido como a teoria sociocultural do desenvolvimento. (Vygotsky,1978)

Uma das ideias centrais de Vygotsky (1978) é a “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), que representa a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue fazer com ajuda de outro. Esta perspetiva valoriza o papel ativo do adulto, educador ou até mesmo colega, que ao oferecer apoio ajustado (*scaffolding*), permite à criança atingir níveis mais avançados de funcionamento intelectual (Vygotsky,1978).

Relativamente às características cognitivas, emocionais e sociais dos YLS, as ideias de Vygotsky (1978) oferecem uma base sólida para compreender como estas dimensões se interligam. Do ponto de vista cognitivo, este autor acreditava que as funções mentais superiores, como a memória voluntária, o raciocínio abstrato e o planeamento, têm origem nas interações sociais. Ou seja, antes de as crianças realizarem estas funções de forma autónoma, elas aprendem a fazê-lo em cooperação com os outros. A linguagem, enquanto ferramenta simbólica, tem aqui um papel crucial, permite representar mentalmente o mundo, organizar o pensamento e autorregular o comportamento (Vygotsky,1978).

Em termos emocionais, o desenvolvimento afetivo da criança também é mediado socialmente. A forma como a criança lida com as emoções, regula impulsos e desenvolve empatia está ligada às experiências interpessoais que vive. Vygotsky (1978) enfatizava que o brincar, especialmente o jogo simbólico, tem um papel essencial no desenvolvimento da autorregulação emocional, pois a criança aprende a assumir papéis, a controlar comportamentos e a entender regras e perspetivas distintas (Vygotsky,1978).

Socialmente, a aprendizagem para Vygotsky (1978) é intrinsecamente colaborativa. Na perspectiva deste autor, o desenvolvimento é um processo que ocorre “de fora para dentro”, ou seja, a criança apropria-se de práticas culturais ao participar em atividades partilhadas com os outros. O diálogo, a cooperação e a partilha são, portanto, motores essenciais da aprendizagem na infância. Esta visão sustenta a importância de um ambiente educativo rico em interações sociais e comunicativas (Vygotsky,1978).

Assim, a teoria de Vygotsky (1978) ajuda a compreender que as características cognitivas, emocionais e sociais dos alunos não se desenvolvem isoladamente, mas em profunda interdependência, sempre mediadas pelo contexto sociocultural e pela linguagem. Esta abordagem é especialmente relevante no campo da educação, pois justifica práticas pedagógicas que envolvem colaboração, diálogo, brincadeira orientada e apoio pedagógico intencional. Neste contexto, o *scaffolding* assume um papel central, na medida em que permite ajustar o nível de apoio fornecido pelo professor às necessidades do momento dos alunos, favorecendo a sua autonomia em progresso e promovendo a evolução dentro da zona de desenvolvimento proximal.

### 2.3. BRUNER

Bruner (1960) foi uma figura central na revolução cognitiva e um dos teóricos mais influentes na área da educação no século XX. A sua perspectiva sobre o ensino e aprendizagem destaca a importância do papel ativo do aluno no processo educativo, bem como a relevância do contexto cultural na formação da mente e da identidade. Esta abordagem tem implicações diretas nas características cognitivas, emocionais e sociais dos YLS, que são particularmente sensíveis à forma como o conhecimento é apresentado e integrado. (Bruner, 1960).

Bruner (1960) sustentava que o ensino deve centrar-se na estrutura do conhecimento, promovendo a compreensão dos conceitos fundamentais de cada disciplina e não apenas a memorização de factos. Para ele, qualquer matéria pode ser ensinada de forma significativa e apropriada a qualquer criança, desde que adaptada ao seu nível de desenvolvimento, o que deu origem ao conceito de currículo em espiral, no qual os conteúdos são revisitados de forma progressiva, com maior profundidade a cada etapa (Bruner, 1960).

Além disso, enfatizava a importância da intuição e do pensamento analítico como complementares. O pensamento intuitivo, muitas vezes desvalorizado, era por ele considerado essencial para a resolução criativa de problemas. Bruner (1960) também defendia que a motivação intrínseca, ou seja, o interesse genuíno pelo que se aprende, é mais eficaz do que recompensas externas como notas ou prêmios (Bruner, 1960).

Posteriormente, influenciado por autores como Vygotsky, Bruner (1996) atribuiu maior atenção ao papel da cultura e do contexto social no desenvolvimento cognitivo. Argumentava que a educação não pode ser vista isoladamente das intenções culturais da sociedade, pois é através da cultura que moldamos a mente, construímos significados e desenvolvemos o sentido de identidade (Bruner, 1996).

As ideias de Bruner (1996) articulam-se profundamente com as características dos YLS, que estão em pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Cognitivamente, as crianças são capazes de compreender conceitos complexos desde cedo, se forem apresentados de forma ajustada à sua linguagem e experiências. A ideia de que qualquer conteúdo pode ser ensinado de forma acessível aos YLS sustenta uma abordagem pedagógica mais inclusiva e estimulante para o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade.

Emocionalmente, a valorização da motivação intrínseca responde à necessidade dos YLS sentirem interesse e prazer na aprendizagem. Ao priorizar a curiosidade e o envolvimento ativo, Bruner (1996) defende uma educação que respeita o ritmo e os interesses da criança, promovendo a autoestima e o bem-estar emocional.

Socialmente, a dimensão cultural da educação sublinhada por Bruner mostra-se essencial. Os alunos aprendem através da interação com os outros e constroem o conhecimento num contexto partilhado. A valorização do diálogo, da linguagem e do significado coletivo contribui para o desenvolvimento de competências sociais como a cooperação, a empatia e o pensamento crítico. (Bruner, 1960).

Em suma, Bruner propôs uma visão de educação que considera o aluno como agente ativo, motivado e culturalmente inserido.

Para compreender os fatores que influenciam a aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (EFL) no primeiro ciclo do ensino básico, é essencial começar por analisar o papel da motivação. A escolha de iniciar esta secção com uma análise da motivação justifica-se pelo seu papel determinante na forma como as crianças se envolvem com as tarefas de aprendizagem, respondem aos estímulos educativos e desenvolvem atitudes face à língua inglesa. Ao compreender esta natureza, é possível delinear estratégias pedagógicas mais eficazes, ajustadas às necessidades e características deste grupo etário.

### 3. MOTIVAÇÃO E O IMPACTO NA APRENDIZAGEM DE EFL

A motivação pode ser entendida como o conjunto de fatores internos e externos que impulsionam o comportamento do aluno, sendo essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Existem dois tipos de motivação. A motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Segundo os autores Morris et al. (2022) e Ryan & Deci,(2000), a motivação intrínseca refere-se ao envolvimento numa atividade pelo interesse e satisfação que esta proporciona em si mesma, sendo movida por fatores internos como a curiosidade, o prazer em explorar ou o desejo de superar desafios pessoais. Este tipo de motivação é considerado proativo, uma vez que emerge de impulsos internos e não da expectativa de uma recompensa externa (Morris et al., 2022; Ryan & Deci, 2000). Por contraste, a motivação extrínseca ocorre quando a ação é orientada para a obtenção de um resultado separável da atividade em si, como recompensas materiais, aprovação social ou o impedimento de consequências negativas. Ainda que extrínseca, esta motivação pode variar em grau de autonomia, desde formas mais controladas até outras mais internalizadas, quando, neste caso a criança reconhece e integra o valor da tarefa nos seus próprios objetivos (Ryan & Deci, 2000). Em crianças do primeiro ciclo, esta motivação resulta do prazer em participar nas atividades, da curiosidade natural da criança, e do envolvimento afetivo com os conteúdos e o ambiente educativo (Asmalı, 2017).

Neste nível etário, as YLS têm um desenvolvimento cognitivo ainda em amadurecimento, o que implica que não respondem de forma eficaz a métodos baseados na abstração ou em tarefas repetitivas. Pelo contrário, respondem com entusiasmo a atividades que envolvem movimento, criatividade e emoção, como canções, jogos ou pinturas. De acordo com Piaget (1971), nesta fase do pensamento pré-operatório, o raciocínio das crianças é predominantemente concreto e centrado na perceção imediata, sendo limitada a sua compreensão de conceitos abstratos. Bruner (1960) defende igualmente que a aprendizagem nesta idade deve recorrer preferencialmente através da ação e da representação por imagens, antes da transição para o modo simbólico. Já Vygotsky (1978) sublinha a importância do contexto social e da mediação do adulto, defendendo que a aprendizagem é mais eficaz quando ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal, através de atividades interativas e com significado para a criança. Assim, a motivação está estreitamente relacionada com a forma como o ensino é estruturado,

quanto mais lúdico, interativo e sensorial for o processo de aprendizagem, maior será o envolvimento da criança.

Além disso, os aspectos emocionais e sociais são determinantes para a manutenção da motivação. A valorização do esforço da criança, o reforço positivo (como elogios, símbolos de recompensa ou estímulo verbal) e a relação afetiva com o professor contribuem significativamente para que o aluno desenvolva uma atitude positiva perante a aprendizagem da língua estrangeira. A motivação, neste caso, não nasce apenas da utilidade compreendida da língua, mas sobretudo da experiência emocional positiva vivida em contexto de sala de aula (Asmalı, 2017). Neste sentido, Dörnyei (1998) destaca que a motivação em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras é multifacetada, sendo influenciada não só por fatores individuais, como as atitudes e expectativas do aluno, mas também pelo ambiente social e pela dinâmica da sala de aula. O autor sublinha ainda o papel central do professor enquanto mediador motivacional, capaz de criar um clima emocionalmente seguro e encorajador, essencial para o envolvimento dos alunos. Estas práticas influenciam tanto a motivação extrínseca, ao oferecerem recompensas e reconhecimento externo como, sobretudo, a motivação intrínseca, ao proporcionarem experiências de aprendizagem positivas e um sentimento de competência, elementos essenciais para que os alunos se sintam naturalmente interessados em aprender.

Outro fator relevante é a percepção que a criança tem do contexto linguístico e da importância da língua inglesa. Ainda que o pensamento abstrato esteja em desenvolvimento, a criança do primeiro ciclo começa a formar ideias sobre a utilidade da língua com base em modelos sociais, como a família e os professores, e associa o inglês a uma ferramenta de comunicação com o "outro", com o estrangeiro ou com contextos culturais diferentes. Esta percepção pode, gradualmente, dar origem a uma motivação de tipo instrumental, embora nas fases iniciais predomine o desejo de brincar, imitar e interagir (Asmalı, 2017). De acordo com Dörnyei (1998) este tipo de motivação, a instrumental, é frequentemente reforçado quando os alunos percebem que o domínio da língua inglesa pode abrir oportunidades futuras, funcionando como um fator de persistência mesmo quando o entusiasmo inicial diminui.

Contudo, a motivação nesta faixa etária é altamente inconstante. A frustração com tarefas pouco adequadas ao seu nível de desenvolvimento, como atividades demasiado exigentes em termos de leitura e escrita, pode gerar desinteresse ou insegurança nos YLS. Assim, o ensino da

língua estrangeira nesta fase deve privilegiar a diversidade pedagógica, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno, e promover um ambiente onde a criança se sinta valorizada e emocionalmente segura. Tal como refere Dörnyei (1998), a motivação não é um estado fixo, mas um processo dinâmico que deve ser constantemente nutrido ao longo do percurso de aprendizagem.

A promoção da motivação em contextos educativos, especialmente no ensino de línguas estrangeiras exige uma compreensão maior do aluno enquanto ser integral, cujas emoções, relações sociais e bem-estar influenciam profundamente o processo de aprendizagem. Neste sentido, torna-se essencial adotar uma abordagem holística que considere o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de forma integrada. A criação de um ambiente seguro e positivo é, assim fundamental para favorecer a motivação e o sucesso escolar. Com base nesta perspetiva, a secção seguinte abordará o papel do SEL como componente central de uma educação verdadeiramente inclusiva. (CASEL, 2020)

## **4. ABORDAGEM HOLÍSTICA PARA O ENSINO INTEGRAL DO ALUNO – A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL**

A criação de um ambiente de aprendizagem positivo no ensino de Inglês como segunda língua no ensino básico exige uma abordagem holística que integra o ambiente físico, o apoio emocional, regras claras, rotinas consistentes e relações humanas de qualidade. Tais práticas não só melhoram o comportamento e o rendimento dos alunos, como também criam um espaço seguro onde a aprendizagem de línguas pode florescer (OECD, 2021). Neste contexto os alunos que se sentem emocionalmente seguros e apoiados estão mais abertos à aprendizagem, mais confiantes para participar e mais persistentes perante os desafios. A motivação, sobretudo nas crianças do 1.º ciclo, não depende apenas de fatores cognitivos, mas é influenciada pelas relações interpessoais e pelo clima emocional em sala de aula. Assim, ambientes de aprendizagem positivos e afetivamente seguros são fundamentais para sustentar tanto a motivação intrínseca, ligada ao prazer e interesse em aprender, como a extrínseca, relacionada com o reconhecimento e o encorajamento externo.

### **4.1. A EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIA SOCIAL E EMOCIONAL**

A abordagem holística à aprendizagem reconhece o aluno como um ser completo, cuja educação deve ir além da simples aquisição de conhecimentos académicos, abrangendo também o desenvolvimento pessoal, emocional, social e ético. Este padrão valoriza a interligação entre cognição, emoção e experiência, promovendo um ensino que responde às necessidades intelectuais, afetivas e sociais dos alunos (UNESCO, 2015). Em Portugal, esta perspetiva está refletida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017), que estabelece como metas educativas o desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade, a sensibilidade estética, a colaboração, o pensamento crítico e a consciência social (Ministério da Educação, 2017). O documento destaca a importância da formação de cidadãos íntegros, conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo, indo ao encontro da visão de uma educação centrada no ser humano.

Neste contexto, a Social Emotional Learning (SEL) surge como um contributo essencial para concretizar uma abordagem holística à educação. A SEL refere-se ao processo através do qual os alunos desenvolvem competências para compreender e gerir emoções, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar com situações interpessoais de forma construtiva (CASEL, 2020). A investigação tem demonstrado que a integração sistemática de competências socio-emocionais no currículo melhora não só o clima da sala de aula e o bem-estar dos alunos, mas também os resultados académicos (Durlak et al., 2011). A SEL envolve a aquisição e aplicação de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, tomar decisões responsáveis e promover o bem-estar mental. Ao promover a empatia, a autorregulação e a consciência social, a SEL contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, seguros e propícios ao desenvolvimento global do aluno, em plena consonância com os princípios definidos no PASEO. Estas dimensões encontram-se especialmente refletidas na secção dedicada aos valores e competências para o século XXI, nomeadamente nas áreas do desenvolvimento pessoal e autonomia, bem como no relacionamento interpessoal, onde se destaca a importância do bem-estar, da convivência democrática e do respeito pela diversidade (Ministério da Educação, 2017).

Os programas de SEL variam em termos de foco, abrangência, público-alvo e modos de implementação. A maioria desses programas busca promover um amplo conjunto de competências sociais e emocionais, como a autoconsciência, autorregulação emocional, comunicação, automotivação, resolução de problemas e tomada de decisão, colaboração, e a formação de um sentido de identidade mais realista e positivo (Cohen, 2001).

Já a competência socioemocional engloba um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para compreender e gerir emoções, estabelecer metas positivas, sentir e demonstrar empatia, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis (Domitrovich et al., 2017).

Beauchamp e Anderson (2010) citado por (Domitrovich et al., 2017) sugerem que as competências socio-emocionais exigem uma integração entre sistemas afetivos, cognitivos e comportamentais. Esta integração é essencial para o funcionamento eficaz tanto em níveis

intrapessoais quanto interpessoais. Intrapessoalmente, incluem-se habilidades como o estabelecimento de metas realistas, autocontrole e regulação emocional. Interpessoalmente, destacam-se habilidades como comunicação, tomada de perspectiva e resolução de problemas sociais.

A competência socioemocional é essencial para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Intervenções escolares universais que promovem essas competências têm demonstrado ser eficazes, duráveis e custo-efetivas, contribuindo significativamente para o ajustamento positivo e a resiliência. (Domitrovich et al., 2017)

A relevância de uma abordagem SEL para este estudo torna-se evidente quando se considera que a intervenção proposta na parte empírica incide diretamente na identificação, expressão e gestão das emoções em contexto de sala de aula, durante as aulas de Inglês. Ao proporcionar momentos em que os alunos exploram vocabulário emocional em inglês e refletem sobre os seus próprios sentimentos, pretende-se não só reforçar a aquisição linguística, mas também promover competências essenciais de autoconsciência, empatia e autorregulação. Esta abordagem vai ao encontro do que é defendido por Domitrovich et al. (2017), ao evidenciar que intervenções universais de SEL no ambiente escolar contribuem significativamente para o ajustamento emocional e social das crianças, bem como para o seu bem-estar geral. Assim, a aprendizagem não se limita ao ensino de uma língua estrangeira, mas promove simultaneamente o desenvolvimento integral do aluno, em harmonia com os princípios de uma educação holística delineados no PASEO, nomeadamente nas áreas do desenvolvimento pessoal e da autonomia, e do relacionamento interpessoal. O PASEO destaca a importância da capacidade de gerir emoções, estabelecer relações positivas e agir com responsabilidade e empatia como competências-chave para o século XXI (Ministério da Educação, 2017).

De forma a aprofundar a compreensão do impacto das emoções na aprendizagem, a secção seguinte será dedicada à abordagem afetiva, nomeadamente no âmbito da SEL. Esta temática revela-se fundamental ao presente estudo, pois permite explorar de que forma os fatores emocionais e sociais influenciam o envolvimento, a motivação e o sucesso dos alunos no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

#### 4.1.1 A ABORDAGEM AFETIVA

De acordo com Bao e Liu (2021), o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira está fortemente ligado a fatores como a motivação, a atitude positiva, a redução da ansiedade e o apoio emocional recebido. Quando os alunos se sentem valorizados, ouvidos e respeitados, há uma predisposição maior para aprender. Isto é especialmente visível em crianças do 1.º ciclo, que são mais sensíveis ao ambiente afetivo e relacional da sala de aula.

Arnold (2011) reforça esta ideia ao defender que o que se passa "dentro e entre" as pessoas na sala de aula é tão ou mais importante do que os próprios conteúdos. Ou seja, não basta ensinar o vocabulário ou as estruturas gramaticais: é preciso criar uma atmosfera onde o aluno se sinta seguro para participar, errar, experimentar e comunicar. Um ambiente marcado por apoio emocional, respeito mútuo e empatia entre professor e aluno favorece esse tipo de envolvimento.

No ensino de inglês no 1.º ciclo, esta abordagem ganha contornos ainda mais relevantes. Muitas vezes, esta aprendizagem representa a primeira experiência das crianças com uma língua estrangeira. Se esta experiência for marcada por medo, vergonha ou uma experiência de desvalorização, podem ser originados bloqueios duradouros. Mas se for uma experiência positiva, com espaço para o brincar, a descoberta e o afeto, pode gerar curiosidade, entusiasmo e uma atitude positiva perante as línguas e as culturas diferentes. (Arnold, 2011)

A relação professor-aluno, neste contexto, é o coração da sala de aula. Quando o professor mostra que acredita nas capacidades dos alunos, que respeita os seus ritmos e que está disponível para os apoiar, está a construir um espaço onde aprender é também um ato emocionalmente seguro. Arnold (2011) descreve este tipo de relação como um processo de "confirmação", no qual o professor comunica ao aluno que ele é importante e capaz. Isto pode passar por gestos simples como sorrir, escutar, dar feedback positivo ou adaptar as atividades às necessidades de cada criança.

Além disso, a abordagem afetiva permite lidar melhor com a diversidade da turma. É comum haver alunos com diferentes estilos de aprendizagem, origens familiares, níveis de desenvolvimento e até contextos emocionais diversos. Trabalhar com o afeto é também reconhecer essa diversidade e dar-lhe espaço. Quando o professor valoriza os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, utiliza atividades variadas (visuais, auditivas, motoras) e oferece escolhas, está a promover um ensino mais inclusivo e motivador.

Outro ponto importante a ter em consideração é a ligação entre afeto e cognição. Estudos de neurociência educacional demonstram que emoções positivas facilitam a retenção da informação na memória e facilitam a atenção e a concentração. Isto significa que criar um clima emocional positivo na sala de aula não é apenas uma questão de bem-estar, mas também a adoção de uma estratégia pedagógica eficaz. Um aluno tranquilo, motivado e confiante aprende melhor. (Arnold,2011)

No 1.º ciclo, é essencial também trabalhar a autoestima e a autoconfiança dos alunos. Crianças que se sentem capazes têm mais motivação para participar e menos medo de errar, o que é crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira, onde os erros fazem parte do processo. O papel do professor é auxiliar os alunos a perceberem que o erro é uma oportunidade de crescimento, e não uma falha a ser evitada (Arnold, 2011).

Finalmente, a afetividade contribui para desenvolver não só competências linguísticas, mas também sociais e pessoais. As atividades em grupo, os jogos cooperativos, as conversas sobre sentimentos e experiências pessoais em inglês são formas de unir o desenvolvimento linguístico com a formação humana.

A abordagem afetiva é particularmente relevante para o estudo desenvolvido nesta investigação, uma vez que a proposta didática que foi o objeto deste estudo assenta na utilização das emoções como ponto de partida para a aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico. Ao explorar o vocabulário relacionado com os sentimentos e ao convidar os alunos a expressarem como se sentem em inglês, cria-se um espaço de aprendizagem onde o aspeto emocional é valorizado e integrado no desenvolvimento linguístico. Esta metodologia não só promove a motivação e o envolvimento, como também contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança do aluno, aspetos essenciais nesta fase de escolaridade. Tal como defendido por Arnold (2011), este tipo de abordagem proporciona um ambiente emocionalmente seguro e positivo é fundamental para que as crianças se sintam encorajadas a participar, experimentar e comunicar, superando o medo de errar e desenvolvendo uma atitude positiva perante a aprendizagem de uma nova língua.

## 4.2. O IMPACTO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA

Segundo (Liu, 2023), a aprendizagem de uma segunda língua (L2) tende a envolver menos carga emocional do que a aprendizagem da língua materna (L1), devido a contextos de aprendizagem menos emocionalmente ricos. Esta menor intensidade emocional pode comprometer a internalização de vocabulário afetivo, fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa e expressiva em L2. Contudo, Liu (2023) demonstrou que contextos de aprendizagem emocionalmente significativos como dramatizações, *storytelling* ou jogos de papéis com interações sociais autênticas, ativam zonas cerebrais relacionadas com a emoção, como a amígdala e o hipocampo, potenciando a memorização e a ligação afetiva com a nova língua. Estes dados reforçam a importância de integrar a dimensão emocional no ensino de línguas, sobretudo junto de crianças, para os quais a motivação e o envolvimento afetivo são determinantes na aquisição linguística.

Neste contexto, a abordagem SEL surge como uma abordagem essencial para enriquecer os ambientes de aprendizagem de línguas. A SEL envolve o desenvolvimento de competências como a autoconsciência, a gestão emocional, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisões responsáveis (CASEL, 2012; Mondí, Reynolds & Spillane, 2021). Trabalhar estas competências desde os primeiros anos de escolaridade contribui não apenas para o bem-estar emocional das crianças, mas também para o seu sucesso académico e social. Ao integrar práticas que promovam empatia, cooperação, autorregulação e expressão emocional no ensino do inglês como língua estrangeira, os professores criam ambientes mais inclusivos e emocionalmente significativos, favorecendo uma aprendizagem mais profunda, duradoura e afetivamente envolvente.

A prática pedagógica deve, assim, considerar a SEL como uma ferramenta estratégica para o ensino do inglês como segunda língua no ensino primário. A implementação de atividades que envolvam empatia, colaboração e autorregulação pode facilitar a internalização do novo idioma e, simultaneamente, promover competências sociais essenciais.

Concluindo, O SEL tem um impacto significativo na aquisição de uma segunda língua, ao facilitar a expressão emocional, reforçar a memória e promover o envolvimento social. No contexto do ensino do inglês como segunda língua no ensino primário, a SEL não deve ser vista como um complemento, mas como um elemento central do currículo.

Com base nos princípios de um ambiente de aprendizagem positivo, torna-se fundamental recorrer a estratégias pedagógicas que respondam às necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos YLS. A motivação, sendo um fator essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira, é particularmente influenciada por metodologias que valorizam a participação ativa e o afeto. Assim, na secção seguinte, serão exploradas três estratégias que, além de estarem alinhadas com uma abordagem centrada no aluno, foram também aplicadas durante o presente projeto de estágio que será apresentado na segunda secção deste documento: o *storytelling*, o *Total Physical Response (TPR)* e a *task-based learning*. Estas abordagens revelaram-se eficazes na compreensão linguística e no bem-estar emocional dos alunos.

## 5. ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM MOTIVADOR

De acordo com Bucholz & Sheffler (2009), a criação de um ambiente de sala de aula acolhedor é um dos primeiros passos para promover o bem-estar emocional dos alunos. Um ambiente decorado com cores suaves, mobiliário confortável e elementos naturais como plantas contribui para uma sensação de segurança e pertença, o que é crucial para alunos que estão a aprender. Como afirmam estes autores, o ambiente da sala de aula deve contribuir tanto para promover a cooperação e a aceitação entre os alunos quanto os próprios métodos de ensino utilizados pelo professor. A forma como o espaço da sala de aula é organizado desempenha um papel determinante na criação de um ambiente inclusivo e propício à aprendizagem. A construção de espaços acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas necessidades físicas, cognitivas ou emocionais, promove a igualdade de oportunidades e valoriza a diversidade presente nas turmas (Bucholz & Sheffler, 2009), algo especialmente relevante no ensino de línguas, onde coexistem diferentes níveis de proficiência e experiências culturais. Relativamente à própria disposição da sala de aula, uma disposição dos lugares em grupos pequenos (clusters) favorece a comunicação, o contacto visual e a colaboração entre pares, criando condições para o desenvolvimento de competências linguísticas em contextos interativos e sociais.

Contudo, a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz não depende apenas da configuração física da sala, mas também da estrutura comportamental e emocional que o professor estabelece com os seus alunos. Neste sentido, Banks (2014) sublinha a importância das estratégias antecedentes, práticas proativas que antecedem o comportamento do aluno como forma de prevenir comportamentos desajustados e de criar um ambiente de sala mais previsível e seguro. Entre estas estratégias destaca-se a definição de regras claras e partilhadas, elaboradas preferencialmente com a participação dos próprios alunos, o que promove o sentido de responsabilidade e reforça o respeito mútuo. Segundo este autor, as regras ajudam os professores a reconhecer e reforçar positivamente os comportamentos desejados, estabelecendo com clareza quais são as atitudes valorizadas no contexto da sala de aula (Banks, 2014).

Além das regras, a implementação de rotinas consistentes e visíveis contribui para reduzir a ansiedade, uma emoção comum que interfere frequentemente com a aprendizagem, sobretudo no ensino de línguas. A ansiedade pode prejudicar a capacidade de concentração, memorização e participação ativa. Para os alunos do ensino básico, cuja autorregulação emocional e comportamental ainda está em desenvolvimento, a previsibilidade torna-se crucial. Ambientes estruturados, com regras e rotinas claras, oferecem segurança emocional e ajudam os alunos a antecipar o que vai acontecer, criando as condições cognitivas e afetivas ideais para aprender uma nova língua (Banks, 2014).

A relevância desta perspectiva para o estudo desenvolvido nesta investigação é evidente, uma vez que a proposta pedagógica apresentada na segunda parte deste relatório inclui momentos estruturados e repetitivos, nos quais os alunos são convidados a identificar e expressar as suas emoções em inglês. A utilização de rotinas consistentes, como começar cada aula com o preenchimento do passaporte das emoções ou o *opening chant*, permite criar um ambiente previsível e seguro, especialmente importante para crianças do 1.º ciclo, que ainda estão a desenvolver competências de autorregulação. Esta previsibilidade ajuda a reduzir a ansiedade associada ao uso de uma nova língua e favorece a participação espontânea e confiante dos alunos.

O desenvolvimento da autonomia deve ser incentivado através de tarefas diferenciadas, momentos de escolha dentro das atividades pedagógicas e práticas regulares de autoavaliação, que permitem aos alunos refletir sobre o seu desempenho e progresso. Esta abordagem favorece a construção de um papel mais ativo no processo de aprendizagem, incentivando os alunos a tomarem decisões informadas, a gerirem o seu tempo e a adaptarem as estratégias de trabalho às suas necessidades individuais. Tal perspectiva está em plena consonância com o PASEO, que define a autonomia e o sentido de responsabilidade como competências fundamentais a desenvolver ao longo da escolaridade. O PASEO, ao referir o desenvolvimento pessoal e autonomia, defende que os alunos devem ser capazes de aprender de forma autónoma e cooperativa, tomar decisões conscientes, resolver problemas e ajustar-se a contextos diversos e em constante mudança (Ministério da Educação, 2017). Assim, ao promover a autonomia através de práticas pedagógicas diferenciadas e centradas no aluno, os professores não só contribuem para uma aprendizagem mais significativa e personalizada, como também garantem o alinhamento com os princípios orientadores da educação atual.

Sithole (2017) refere que o clima escolar e o contexto socioeconómico dos alunos têm um impacto direto na eficácia do ambiente de aprendizagem, influenciando o seu desempenho académico e o seu envolvimento com a escola. Assim, torna-se fundamental criar um espaço onde todos os alunos se sintam acolhidos, valorizados e respeitados, independentemente das suas origens, condições sociais ou experiências prévias. Quando os alunos percebem que o ambiente lhes é favorável em termos de apoio emocional, relações positivas e equidade de oportunidades, sentem-se mais motivados a reconhecer e desenvolver o seu potencial. Como sublinha este autor, os alunos tendem a empenhar-se mais e a revelar as suas capacidades quando se encontram em condições propícias e encorajadoras (Sithole, 2017). A construção de uma sala de aula inclusiva, onde se promove o respeito pela diversidade, o apoio mútuo e o sentimento de pertença, é, portanto, um dos pilares fundamentais para o sucesso académico e pessoal de todos os alunos. O PASEO valoriza explicitamente a construção de uma escola inclusiva, onde se promova o respeito pela diversidade, a justiça social e a igualdade de oportunidades como condições essenciais para o sucesso de todos os alunos (Ministério da Educação, 2017). A promoção de relações interpessoais positivas, do sentimento de pertença e de um clima emocionalmente seguro, tal como referido por Sithole, está alinhada com o objetivo do PASEO de formar cidadãos responsáveis, solidários e capazes de viver em sociedade de forma ética e participativa. Neste sentido, a criação de salas de aula inclusivas não é apenas uma exigência pedagógica, mas um princípio estruturante do sistema educativo português.

Esta perspetiva reforça a importância da sensibilidade cultural no ensino de Inglês como segunda língua. Os professores devem estar atentos à diversidade cultural das suas turmas e integrar essa diversidade nas práticas pedagógicas, usando materiais autênticos e incentivando a partilha intercultural.

Existem diversas estratégias e atividades pedagógicas que podem ser utilizadas para motivar os alunos do 1.º ciclo a aprender inglês como Língua Estrangeira (EFL). Entre as mais utilizadas destacam-se os jogos educativos, que estimulam a participação ativa de forma lúdica, o uso de recursos digitais, como aplicações interativas ou vídeos, que captam a atenção dos alunos através de recursos visuais e auditivos, as canções e rimas, que favorecem a memorização através da repetição e do ritmo, e ainda *flashcards*, rotinas, *picture books*, manuais escolares, fantoches, *realia* e *brain breaks*. No entanto, para os efeitos deste estudo, serão analisadas apenas três estratégias específicas: a narrativa (*storytelling*), o *Total Physical Response* (TPR) e a

aprendizagem baseada em tarefas (*task-based learning*). A escolha destas abordagens justifica-se pelo facto de terem sido implementadas no âmbito do meu estágio, o que permite uma análise mais aprofundada e fundamentada da sua eficácia.

## 5.1. NARRATIVA (STORYTELLING )

O *storytelling*, ou a arte de contar histórias, assume um papel central no ensino do inglês a YLS, não apenas como uma estratégia de entretenimento, mas como um recurso pedagógico altamente eficaz. O *storytelling* é uma estratégia particularmente eficaz no ensino do inglês a alunos do 1.º ciclo, pois responde às suas características naturais de curiosidade, imaginação e sensibilidade emocional. As histórias captam a atenção, despertam empatia e criam um contexto significativo que reforça a motivação intrínseca. Além disso, promovem a aprendizagem de vocabulário e estruturas de forma contextualizada e envolvente, facilitando a retenção e o desenvolvimento global da criança. Como refere Mourão (2013), as histórias oferecem oportunidades autênticas de exposição à língua, promovem a interação significativa e contribuem para o desenvolvimento emocional e linguístico dos alunos mais novos. Segundo Cassady (1990), a narração de histórias é uma forma de arte oral que favorece a preservação e transmissão de ideias, imagens, motivos e emoções. Esta dimensão simbólica e emocional torna o *storytelling* especialmente adequado ao público infantil, na medida em que permite criar um ambiente de aprendizagem emocionalmente positivo, no qual os alunos se sentem seguros, motivados e mais recetivos ao input linguístico. A criação deste contexto envolvente é fundamental para facilitar a aquisição de uma segunda língua, promovendo atitudes positivas em relação à aprendizagem e favorecendo a participação ativa.

Além disso, a narrativa contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais. Através das histórias, as crianças são expostas a vocabulário novo em contextos significativos, o que favorece a compreensão e a retenção. Ellis e Brewster (1991) defendem que as crianças demonstram grande interesse pela escuta de histórias e que este recurso pode ser eficaz para introduzir novo vocabulário, despertar a motivação e desenvolver atitudes favoráveis em relação à aprendizagem de línguas. As histórias oferecem uma estrutura repetitiva e previsível, permitindo a familiarização com padrões gramaticais e expressões idiomáticas. Simultaneamente, promovem o desenvolvimento de capacidades como a dedução, a

antecipação e a formulação de hipóteses, competências essenciais na aprendizagem de línguas e na literacia em geral.

Contudo, a narrativa não é apenas o conteúdo da história, mas também a forma como esta é transmitida. A sua eficácia depende em grande parte da performance do professor. De acordo com (Wright, 2003), o contador de histórias deve recorrer a uma diversidade de tons de voz, ritmos, pausas e entoações, bem como criar vozes distintas para diferentes personagens, de forma a manter a atenção das crianças e facilitar a compreensão transformando o professor num verdadeiro mediador entre a linguagem e os alunos, utilizando o corpo, a voz e os gestos como ferramentas didáticas. Para que o *storytelling* seja plenamente eficaz, é essencial que os professores recebam formação adequada nesta técnica, desenvolvendo competências de expressão oral, dramatização e adaptação de linguagem às idades e níveis dos seus alunos. (Wright, 2003),

Outro aspeto a considerar é o potencial da narração para promover a aprendizagem ativa e significativa. Ao envolverem-se emocional e intelectualmente nas histórias, os alunos constroem o seu próprio entendimento da língua, num processo que vai além da simples memorização. As narrativas permitem-lhes fazer ligações entre o conteúdo linguístico e o seu mundo real, o que torna a aprendizagem mais relevante e duradoura. Para além disso, histórias bem selecionadas podem servir de ponto de partida para atividades diversificadas como dramatizações, desenhos, canções, jogos linguísticos que consolidam o vocabulário e as estruturas gramaticais de forma lúdica e integrada. Desta forma, o *storytelling* revela-se não só uma estratégia eficaz para desenvolver competências linguísticas, mas também uma prática pedagógica holística, que contribui para o crescimento global do aprendente.

A pertinência do *storytelling* para este estudo prende-se com o facto de esta estratégia ter sido uma das abordagens centrais utilizadas durante o projeto de estágio. Ao integrar a história "*The Colour Monster*" (Llenas, 2018) como ponto de partida para o ensino das emoções, procurou-se promover uma aprendizagem mais ativa. As atividades desenvolvidas a partir deste *picture book*, permitiram aos alunos do 4º ano relacionar o novo vocabulário e as estruturas linguísticas com experiências pessoais, favorecendo a retenção e o uso da língua. Assim, o recurso ao *storytelling* não só apoiou o desenvolvimento linguístico, como também contribuiu para criar um ambiente de aprendizagem mais criativo.

## 5.2. TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR)

*O Total Physical Response (TPR)* é uma abordagem de ensino de línguas desenvolvida por Asher (1969), que assenta na associação entre linguagem e movimento físico. Inspirando-se no modo natural como as crianças adquirem a língua materna, primeiro através da compreensão auditiva e apenas mais tarde pela produção oral, Asher propôs uma metodologia onde os alunos reagem fisicamente a comandos verbais dados pelo professor, num processo que respeita o “período de silêncio” típico das primeiras fases da aquisição linguística (Bui, 2018; Bura, 2020). Este método defende que os alunos não devem ser forçados a falar antes de estarem prontos, o que contribui para reduzir a ansiedade, melhorar a retenção de vocabulário e promover uma aprendizagem mais eficaz e duradoura. Além disso, ao envolver o hemisfério direito do cérebro, associado ao movimento, às emoções e à compreensão global, o TPR proporciona uma experiência de aprendizagem holística e intuitiva, particularmente adequada a alunos mais novos (Bui, 2018). Bura (2020) reforça esta ideia, sublinhando que o TPR favorece a memória motora, aumenta a motivação e estimula a participação ativa, enquanto responde às necessidades dos alunos com diferentes estilos de aprendizagem, incluindo os mais visuais e cinestésicos.

Esta abordagem revela-se altamente pertinente para este estudo, dado que foi uma das estratégias aplicadas durante o estágio com alunos do 4<sup>o</sup> ano. Através da realização de comandos físicos simples e contextualizados em inglês, os alunos foram expostos a uma aprendizagem dinâmica e lúdica para produzir verbalmente de imediato. Esta prática permitiu não só desenvolver a compreensão oral, como também fomentar o envolvimento emocional, a autoconfiança e o gosto pela aprendizagem da língua inglesa.

## 5.3. TASK-BASED LEARNING (TBL)

A TBL é uma abordagem pedagógica centrada na realização de tarefas comunicativas significativas como meio de promover a aquisição da língua. Esta metodologia foi inicialmente desenvolvida por (Prabhu, 1987) durante o Bangalore Project, na Índia, onde se procurou replicar, no contexto da sala de aula, o processo natural de aquisição da língua materna, isto é, a aprendizagem da língua ocorria enquanto os alunos realizavam tarefas que exigiam compreensão e resolução de problemas.

De acordo com Prabhu (2019), a TBL defende que a linguagem é adquirida mais eficazmente quando os alunos estão envolvidos em atividades cognitivamente exigentes e emocionalmente envolventes, que têm como objetivo a compreensão de conteúdos e não apenas a prática explícita de estruturas linguísticas. Ou seja, a aprendizagem da língua decorre de forma mais eficaz quando está ao serviço da comunicação autêntica e da resolução de problemas.

Esta abordagem é especialmente relevante para alunos mais novos, pois incorpora o elemento motivacional pertencente à resolução de tarefas, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada. Carless (2002), ao estudar a implementação da TBL em escolas primárias de Hong Kong, concluiu que este método favorece o envolvimento ativo dos alunos, mesmo em contextos com desafios como turmas numerosas ou espaços limitados. No entanto, o autor também salienta a importância de uma gestão eficaz da sala de aula e da adaptação das tarefas à faixa etária e nível de proficiência dos alunos para garantir o sucesso da abordagem.

O *Project-Based Learning* é uma abordagem pedagógica centrada no aluno, em que o conhecimento é construído através da investigação ativa de questões autênticas e complexas ao longo do tempo. Segundo Thomas (2000), esta metodologia promove a autonomia, a colaboração e a aplicação prática de saberes em contextos reais. Embora o *Task-Based Learning (TBL)* e o *Project-Based Learning (PBL)* partilhem princípios comuns, como a aprendizagem centrada no aluno, a realização de atividades significativas e o uso comunicativo da língua, diferenciam-se em vários aspetos fundamentais.

O TBL baseia-se na execução de tarefas específicas e delimitadas, com um objetivo comunicativo claro, como dar instruções, resolver um problema ou realizar uma simulação linguística. O destaque está na interação durante a tarefa e na aprendizagem da língua como consequência natural da comunicação, sendo geralmente tarefas de curta duração, com estrutura simples e focadas na fluência linguística (Prabhu, 2019; Carless, 2002).

Em contraste, o PBL envolve projetos mais longos e complexos, que culminam num produto final tangível, como uma apresentação, cartaz, vídeo ou exposição e que requerem investigação, colaboração e planeamento contínuo. Esta abordagem desenvolve competências mais amplas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade e a autonomia dos alunos (Thomas, 2000; Fragoulis, 2009).

A pertinência da TBL para o estudo desenvolvido desta investigação reside no facto de ter sido uma das metodologias aplicadas em estágio. As tarefas implementadas permitiram aos alunos utilizar o inglês de forma funcional e autêntica, promovendo a compreensão oral, a colaboração e a motivação intrínseca. Ao proporcionarem um contexto significativo e orientado para objetivos concretos, estas tarefas ajudaram os alunos a associar a aprendizagem da língua a situações reais de comunicação, fomentando assim uma relação mais positiva com o inglês. Apesar do interesse inicial em explorar também a metodologia *Project-Based Learning* (PBL), tal não se revelou possível, uma vez que o número limitado de aulas atribuídas (doze, no total, das quais duas foram dedicadas ao desenvolvimento do projeto) não permitiu a implementação eficaz desta abordagem.

A próxima parte deste relatório é dedicada à apresentação do enquadramento metodológico que sustentou a investigação. Serão descritas as orientações metodológicas seguidas, as questões de investigação, os objetivos delineados, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Incluir-se-á ainda uma caracterização do contexto educativo da intervenção. Por fim, será apresentada a estrutura do projeto pedagógico desenvolvido, acompanhada de uma análise crítica dos dados obtidos, e uma reflexão final sobre os resultados, limitações e possíveis implicações para a prática futura.

## CAPÍTULO II

# 1. DESENHO EMPÍRICO

Após a exposição do enquadramento teórico que sustenta este relatório de estágio, intitulado “A Influência da Abordagem Socioemocional na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, procede-se agora à apresentação das opções metodológicas que orientaram a realização desta investigação.

Esta primeira secção tem como objetivo clarificar as orientações metodológicas seguidas, apresentar as questões de investigação formuladas e explicitar os objetivos de estudo delineados. Serão igualmente descritos as técnicas adotadas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do estudo. Por fim, será feita uma caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a intervenção pedagógica descrita neste relatório.

No segundo capítulo, será ainda feita uma descrição detalhada dos caminhos metodológicos percorridos, com especial foco nos procedimentos realizados. Seguidamente, será apresentada a estrutura do projeto pedagógico desenvolvido, acompanhada de uma análise crítica dos dados obtidos através de diferentes fontes, nomeadamente as reflexões e opiniões de alguns alunos em forma de entrevistas realizadas, planos de aula e respostas a perguntas utilizando o *The Feelings Passport* a uma turma do 4º ano durante as aulas de Inglês.

A secção finalizará com uma reflexão, onde se procurará responder às questões iniciais da investigação. Será ainda efetuada uma análise das limitações encontradas no decorrer do projeto e, por fim, serão apresentadas considerações sobre possíveis implicações futuras para a prática letiva.

## 1.1 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo central deste estudo foi explorar de que forma a abordagem das emoções pode potenciar o desenvolvimento da competência socioemocional e favorecer o desenvolvimento holístico dos alunos, no contexto do ensino de Inglês como Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública no norte de Portugal. A intervenção consistiu num projeto de curta duração, com duas aulas consecutivas, durante as quais os alunos foram convidados a

refletir sobre as emoções através da escuta e exploração de uma história em inglês. As atividades desenvolvidas incluíram momentos de partilha oral, identificação de emoções nas personagens, consciencialização e expressão pessoal dos sentimentos vividos em situações semelhantes à da história, e a realização de tarefas incluindo o preenchimento de um quadro emocional denominado "*The Feelings Passport*".

Pretendeu-se, com esta intervenção, ensinar inglês enquanto língua estrangeira em simultâneo com a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências do século XXI presentes no PASEO, como a empatia, a comunicação e a colaboração, através de experiências de aprendizagem autênticas e emocionalmente cativantes. Simultaneamente, procurou-se perceber de que forma a aprendizagem através das emoções pode promover um ambiente mais seguro, afetuoso e propício à aprendizagem de inglês enquanto uma língua estrangeira, em que os alunos se sintam seguros, compreendidos e valorizados. Esta abordagem holística, centrada no aluno e nas suas experiências, reforça o papel do professor enquanto facilitador de relações humanas positivas no espaço educativo.

Para a realização deste estudo, foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa. Deste modo, clarificam-se de seguida o conceito de "investigação qualitativa", justificando-se assim a escolha da abordagem metodológica.

A investigação qualitativa em educação constitui uma abordagem metodológica que se distingue pela sua intencionalidade de compreender os fenómenos educativos num registo de profundidade e detalhe, em oposição à mera quantificação de variáveis (Bogdan & Biklen, 1994). O seu foco recai sobre a exploração de significados, experiências e perspetivas dos participantes, permitindo desvendar a complexidade inerente aos contextos pedagógicos e às interações sociais que neles se desenrolam (Alves & Azevedo, 2011).

Um dos pilares da investigação qualitativa reside na sua natureza interpretativa e construtivista. Em vez de partir de hipóteses formuladas para serem testadas, o investigador qualitativo procura construir o conhecimento com base na presença direta do investigador no contexto estudado e na relação próxima com os participantes, assim como da análise contextualizada dos dados (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abordagem permite gerar novas

compreensões que refletem a riqueza e a particularidade das situações educativas estudadas (Alves & Azevedo, 2011).

A investigação qualitativa recorre a métodos que captam a voz e as narrativas dos participantes, como a observação participante, as entrevistas e a análise de documentos, permitindo uma compreensão holística dos fenómenos em estudo (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994). A análise dos dados segue um processo iterativo e interpretativo, centrado na identificação de padrões e temas, através da categorização e síntese do material recolhido, com o objetivo de construir uma narrativa coerente e alinhada com os propósitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014).

Uma possibilidade de conduzir uma abordagem qualitativa é de realizar um estudo caso. O estudo de caso é uma metodologia de investigação qualitativa que permite uma análise intensiva, profunda e contextualizada de uma unidade específica, como uma pessoa, grupo, instituição ou programa, com o objetivo de compreender fenómenos complexos inseridos no seu ambiente natural (Heale & Twycross, 2018). A sua principal característica não reside tanto na técnica utilizada, mas sim na escolha daquilo que é estudado, isto é, uma unidade delimitada no tempo e no espaço (Flyvbjerg, 2011). No campo da educação, o estudo de caso é particularmente valioso para explorar práticas pedagógicas, contextos escolares ou processos de aprendizagem, pois oferece uma compreensão rica e detalhada das dinâmicas em ação, permitindo ao investigador captar as interações sociais, os significados atribuídos pelos participantes e os fatores contextuais que influenciam os resultados. Esta abordagem pode ser realizada de forma única ou múltipla, sendo que os estudos de caso múltiplos permitem comparar diferentes contextos educativos para identificar padrões ou contrastes relevantes (Heale & Twycross, 2018). Ao contrário da visão tradicional que considera o estudo de caso como limitado em termos de generalização, autores como Flyvbjerg (2011) defendem que este método permite desenvolver conhecimento teoricamente significativo, especialmente quando os casos são selecionados estrategicamente.

Neste sentido, o presente estudo implementou uma investigação qualitativa e um estudo de caso com o objetivo de compreender o impacto da abordagem emocional nas aulas de EFL no desenvolvimento socioemocional dos alunos do 4.º ano e na identificação de práticas pedagógicas motivadoras, valorizando a perspetiva dos participantes, a complexidade das

interações emocionais e a singularidade das experiências vividas, com o intuito de contribuir para uma prática pedagógica mais consciente.

## 1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

As questões de investigação selecionadas para analisar mais aprofundadamente o impacto das emoções no processo de aprendizagem dos alunos foram as seguintes:

- 1) Qual é o impacto do desenvolvimento da competência socioemocional seguindo uma abordagem holística nos alunos do 4º ano no 1º ciclo do ensino básico nas aulas de inglês como língua estrangeira?
- 2) Quais são as atividades pedagógicas mais motivadoras e eficazes no âmbito do desenvolvimento de uma abordagem que promove a educação emocional em simultâneo com a aprendizagem de EFL?

Estas questões foram definidas com o propósito de compreender de que forma a abordagem das emoções no contexto do ensino de Inglês influencia o desenvolvimento holístico dos alunos, promovendo uma maior consciência emocional e um envolvimento mais profundo com os conteúdos trabalhados na aprendizagem de EFL. Consequentemente, esta investigação procurou identificar atividades pedagógicas eficazes e motivadoras no âmbito da educação emocional, que fossem ao encontro ao desenvolvimento e às necessidades dos alunos e que contribuíssem para uma aprendizagem mais holística alinhada com o PASEO. Com base nestas questões, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- 1) Compreender como o desenvolvimento da competência socioemocional impacta a motivação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico para participarem ativamente e aprenderem EFL na sala de aula de inglês.
- 2) Analisar quais atividades pedagógicas que promovem de forma mais eficaz e motivadora o desenvolvimento de competências emocionais em contexto educativo em simultâneo com a aprendizagem de EFL.

Deste modo, para atingir os objetivos anteriormente referidos, tornou-se igualmente necessário recorrer a técnicas e instrumentos de recolha de dados, que serão apresentados no subcapítulo seguinte.

### 1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para responder às questões de investigação e alcançar os objetivos propostos, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados: Primeiramente entrevistas semiestruturadas a alunos, depois planos de aula e por fim o passaporte das emoções preenchido pelos alunos no início e fim de cada aula. A seleção destes instrumentos foi orientada pelos princípios da investigação qualitativa, centrada na compreensão aprofundada das experiências dos participantes, através de uma análise interpretativa dos dados recolhidos em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas, enquanto instrumentos semiestruturados, permitiram aceder às perceções individuais dos alunos, proporcionando uma visão detalhada das suas experiências e reflexões ao longo do da realização deste projeto. (Bogdan & Biklen, 1994). Este instrumento contribuiu para responder à segunda questão de investigação, ao permitir identificar quais as atividades pedagógicas foram percebidas como mais motivadoras pelos próprios alunos, no contexto da promoção simultânea da educação emocional e da aprendizagem de EFL.

A análise documental dos planos de aula possibilitou a identificação das intenções pedagógicas e das estratégias utilizadas no ensino das emoções, assumindo-se como uma fonte relevante de dados já registados que contextualizam a intervenção educativa (Cellard, 2008). Este instrumento respondeu também à segunda questão de investigação, ao oferecer dados objetivos sobre as práticas implementadas, permitindo uma análise das atividades utilizadas e do modo como estas promoveram o desenvolvimento emocional assim como também o ensino de EFL.

Por fim, o *"The Feelings Passport"*, um instrumento concebido especificamente para esta investigação, foi preenchido pelas crianças no início e no final de cada sessão, permitindo recolher dados sobre as suas emoções de forma lúdica e acessível, ajustada à faixa etária dos participantes. A utilização de instrumentos visuais e participativos é considerada particularmente

eficaz em estudos com crianças, na medida em que facilita a expressão de sentimentos e promove o envolvimento (Amado, 2014). Este instrumento foi fundamental para responder à primeira questão de investigação, ao fornecer indicadores do impacto da abordagem emocional no desenvolvimento socioemocional das crianças ao longo das sessões de EFL.

A combinação destes instrumentos, articulada através da triangulação dos dados, visou garantir a consistência dos resultados e aprofundar a compreensão sobre o impacto da abordagem emocional na aprendizagem da língua inglesa (Amado, 2014).

## 1.4 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O projeto de investigação foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas no Norte de Portugal, um agrupamento que integra um conjunto diversificado de estabelecimentos de ensino: quatro Jardins de infância, três Escolas Básicas do 1.º Ciclo e uma Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos.

O agrupamento conta com um corpo docente de 78 professores, 58 assistentes operacionais, 14 assistentes técnicos (entre animadoras e administrativos) e três técnicos superiores (duas psicólogas e uma terapeuta da fala). O agrupamento acolhe 967 alunos, distribuídos por 46 turmas: 10 da Educação Pré-Escolar, 16 do 1.º Ciclo, 9 do 2.º Ciclo e 11 do 3.º Ciclo. Observa-se um aumento do número de alunos face a anos letivos anteriores, com destaque para o crescimento da população discente estrangeira, sobretudo oriunda de países lusófonos. Durante o estágio, foram acompanhadas aulas de Inglês do 1.º Ciclo (3.º e 4.º anos). Todas estas escolas integram, no mesmo edifício, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo.

O projeto foi implementado em 1 das escolas do agrupamento, que conta com 4 salas de Jardim de Infância, 8 salas do 1.º Ciclo e um refeitório. A escola acolhe 176 alunos do 1.º Ciclo, distribuídos por 8 turmas, e 101 crianças no Jardim de Infância, organizadas em 4 turmas. As aulas de Inglês nas turmas de 3.º e 4.º anos decorrem duas vezes por semana, com duração de uma hora, na sala atribuída a cada turma. Estas salas estão equipadas com computadores com acesso à internet e quadros interativos, sendo também disponibilizadas áreas exteriores para uso dos alunos.

O projeto de investigação foi desenvolvido em 1 turma do 4º ano, composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Esta turma revelou-se participativa, empenhada e com um bom relacionamento entre os alunos e com a professora, assim como com as mestrandas. Segundo observação direta e informações recolhidas junto da professora cooperante, tratava-se de uma turma comunicativa e por vezes “faladora”, mas com bom desempenho na disciplina de Inglês.

As turmas do agrupamento apresentam um número médio entre 20 e 25 alunos e alguma diversidade cultural, com a presença de alunos oriundos de outros países nomeadamente Angola, Brasil, Colômbia e Rússia. Apesar das diferenças linguísticas iniciais, estas não representam grandes obstáculos, sendo ultrapassadas com o apoio pontual da professora.

O Projeto Educativo da escola, assenta numa visão integradora e holística da educação, promovendo o desenvolvimento de alunos críticos, criativos, autónomos e conscientes do seu papel na sociedade. A missão da escola consiste em formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, valorizando não apenas o conhecimento académico, mas também a formação ética, social e emocional. Os seus quatro eixos de ação (Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados) estruturam uma intervenção educativa centrada na melhoria contínua, na qualidade das práticas pedagógicas, na inclusão e no sucesso escolar de todos os alunos.

## 2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Concluída a intervenção didática no âmbito da prática supervisionada, realizou-se um estudo com dois instrumentos de análise, com o objetivo de recolher dados sobre o impacto da abordagem emocional nas aulas de Inglês como Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro instrumento baseou-se na análise dos dados recolhidos através do instrumento *The Feelings Passport*, preenchido pelos alunos no início e no final de cada aula. O segundo instrumento consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a cinco alunos, com vista a compreender as suas perceções relativamente às atividades desenvolvidas. Segue-se, neste capítulo, a análise dos dados obtidos em ambos os estudos.

### 2.1. INSTRUMENTO DE ANÁLISE 1

Com o intuito de compreender as perceções emocionais dos alunos ao longo das aulas de Inglês, e de analisar o impacto da dimensão emocional na aprendizagem, o presente estudo procurou investigar de que forma o desenvolvimento da competência socioemocional influencia o envolvimento e a motivação do 1.º ciclo do ensino básico, nomeadamente na sua participação ativa e na aprendizagem de Inglês como EFL. Para esse efeito, foi criado um instrumento específico: *The Feelings Passport*. (Anexo 1) Este instrumento consistiu de uma ferramenta visual e interativa que permitiu registar, de forma simples e acessível, as emoções sentidas pelos alunos no início e no final de cada aula de inglês, durante a implementação do projeto. Posteriormente, foi também utilizado numa aula regular de inglês, com o objetivo de comparar e compreender eventuais diferenças entre as aulas do projeto e as aulas habituais. Devido ao número reduzido de sessões disponíveis e à gestão dos horários letivos, não foi possível alargar a intervenção a um maior número de aulas ou replicá-la noutras turmas. O principal objetivo deste instrumento para os alunos foi promover a consciência emocional e autorregulação, incentivando-os a identificar, expressar e refletir sobre as emoções vivenciadas antes e depois de cada aula. Pretendeu-se, assim, iniciar o processo de desenvolver a sua literacia emocional e fomentar uma maior ligação entre o estado emocional e o processo de aprendizagem, ajudando-os a reconhecer como os sentimentos podem influenciar a sua participação, motivação e desempenho nas aulas de Inglês.

Este passaporte em formato de papel, foi introduzido na primeira aula do projeto, realizada a 10 de dezembro de 2025, onde, numa fase inicial, foram explicados o conceito de “emoções” e o objetivo do passaporte. A apresentação foi feita com o apoio de imagens representativas de nove emoções básicas, entre as quais se incluíam: *Happy, Sad, Scared, Angry, Excited, Worried, Surprised, Silly and Frustrated*.

A seleção das nove emoções mencionadas teve por base a sua pertinência no contexto do desenvolvimento emocional infantil e a sua adequação linguística ao nível de proficiência dos alunos do 1.º ciclo. Estas emoções representam uma diversidade equilibrada de estados emocionais positivos e negativos, permitindo às crianças identificar e refletir sobre sentimentos comuns no ambiente escolar.

A escolha de emoções como *happy, sad, scared, angry e surprised* foi fundamentada nos estudos de Ekman (1992), que as classificou como emoções básicas universais, reconhecíveis desde a infância e transversais a diferentes culturas. Já emoções como *excited, worried, frustrated e sleepy* foram incluídas pela sua frequência no contexto educativo, permitindo trabalhar dimensões emocionais ligadas à motivação, à ansiedade e à superação de desafios. A emoção *silly* foi incorporada por valorizar o aspeto lúdico e descontraído da aprendizagem, essencial nesta faixa etária.

Para facilitar a compreensão e expressão dessas emoções, foram utilizadas imagens visuais simples e apelativas, uma abordagem particularmente eficaz no trabalho com crianças, pois facilita a verbalização de sentimentos e estimula o desenvolvimento da autorregulação (Amado, 2014), dado que um dos objetivos da aula era a aquisição deste vocabulário.

Cada aluno recebeu o seu passaporte individual, no qual era convidado a circundar (assinalar) a emoção que melhor refletia o seu estado emocional no início da aula de Inglês. No final da aula, os alunos voltavam a circundar a emoção que sentiam naquele momento. A recolha sistemática destes dados possibilitou não só a identificação das emoções predominantes entre os alunos, como também a análise do impacto da inclusão de uma abordagem das emoções em simultâneo com a aprendizagem de EFL nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, nomeadamente, o uso da história, das tarefas de expressão emocional e dos momentos de partilha. Além disso, o passaporte permitiu detetar padrões emocionais e perceber de que forma

a abordagem intencional das emoções contribuiu para o bem-estar e participação ativa alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A seguir apresenta-se uma análise detalhada da variação das emoções dos alunos no início e fim de cada aula, com base nos dados recolhidos através do instrumento de autoexpressão emocional (*The Feelings Passport*).

### 2.1.1 ANÁLISE DA AULA 1

Com um total de vinte alunos presentes, observou-se que, antes da aula, a emoção mais assinalada foi *happy*- 12 alunos (60%), seguida por *silly*- 3 alunos (15%) e *worried*- 2 alunos (10%). Emoções como *excited*, *angry* e *frustrated* surgiram com 5% cada- 3 alunos, enquanto *scared*, *sad* e *sleepy* não foram escolhidas.

No final da aula, registou-se uma diminuição significativa da percentagem de alunos que se sentiam *happy* (de 60% para 40%- 8 alunos), acompanhada de um aumento notório em emoções negativas como *sad* (25%- 5 alunos e *angry* (15%- 3 alunos). A percentagem de *silly* manteve-se constante (15%- 3 alunos, e *worried* deixou de estar presente.

Esta mudança emocional é especialmente significativa e pode ser compreendida à luz da dinâmica da última atividade da aula, a atividade *Sorting Emotions into Jars*, descrita no plano de aula 1 sobre o projeto. (Anexo 2) Durante esta atividade, que visava fomentar a autorreflexão emocional através da escolha de pompons coloridos correspondentes às emoções sentidas em diferentes situações, os alunos não demonstraram o comportamento esperado. De acordo com as observações recolhidas, houve bastante agitação, barulho e falta de foco, o que levou a investigadora a intervir com avisos sucessivos. Como esses avisos não resultaram numa melhoria no comportamento, foi necessário interromper a atividade prematuramente para grande frustração de vários alunos.

Esta intervenção por parte da professora-investigadora, embora pedagógica e justificada, provocou uma reação emocional nos alunos, que se sentiram frustrados por não concluírem a tarefa e tristes pelo ambiente de repreensão. Assim, o aumento nas respostas *sad* e *angry* após a aula está diretamente relacionado com este desfecho emocional da atividade.

Esta situação sublinha a sensibilidade das crianças a fatores como a frustração e a quebra de expectativas em contextos colaborativos. Embora a aula tenha começado com elevado entusiasmo, sustentado por atividades como o *opening chant*, o uso do livro *“The Colour Monster”* e a exploração das emoções, o encerramento negativo da última tarefa teve impacto direto no registo emocional final dos alunos, tal como se observa nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Variação Emocional no início da aula 1

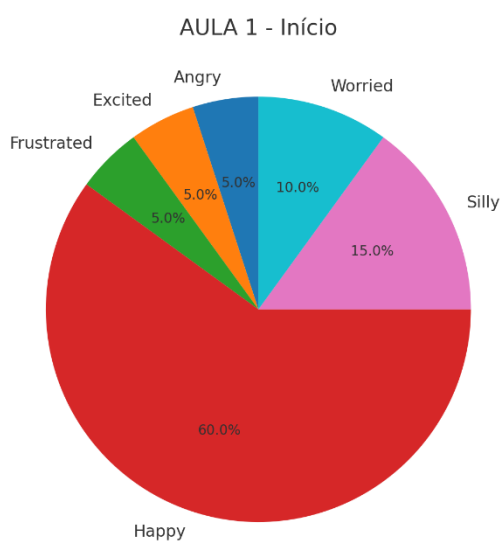
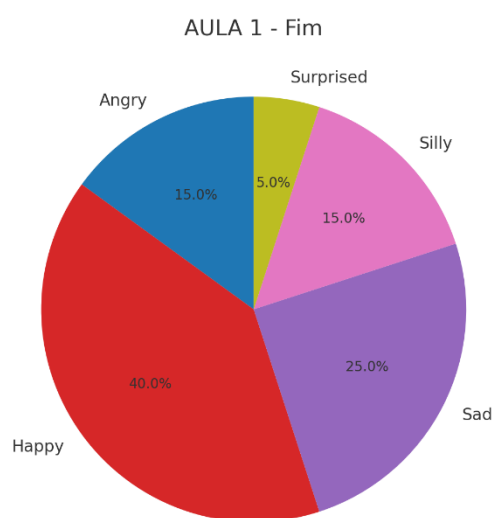


Gráfico 2 – Variação Emocional no fim da aula 1



## 2.1.2 ANÁLISE DA AULA 2

Na segunda aula, também com vinte alunos presentes, observou-se que a maioria iniciou a sessão a sentir-se *happy*- 10 alunos (50%), seguida pelas emoções *excited*, *silly* e *sleepy* – 3 alunos cada (15% cada), e *worried*- 1 aluno (5%). No final da aula, a percentagem de alunos que indicaram sentir-se *happy* aumentou significativamente para 80% -16 alunos, enquanto *silly* subiu ligeiramente para 4 alunos- 20%. Não foram registadas emoções negativas após a aula.

Esta evolução emocional positiva está diretamente associada à natureza lúdica e afetiva das atividades realizadas, tal como descritas no plano de aula 2 do projeto. (Anexo 3). A aula foi cuidadosamente estruturada para reforçar o vocabulário emocional em inglês através de momentos de repetição e expressão corporal, criando um ambiente mais estimulante.

Um elemento particularmente relevante nesta aula foi a repetição da atividade *Sorting Emotions into Jars*, que havia sido interrompida na aula anterior devido ao comportamento inadequado dos alunos. Nesta segunda oportunidade, a professora-investigadora demonstrou confiança no grupo ao retomar a dinâmica, o que se revelou significativo a nível emocional. O simples gesto de confiar nos alunos para repetir a tarefa transmitiu-lhes uma sensação de valorização, responsabilidade e respeito, contribuindo diretamente para o aumento de emoções positivas como *happy e silly*.

A atividade decorreu de forma tranquila, permitindo que os alunos participassem plenamente na escolha e justificação dos sentimentos com base em situações do quotidiano. Esta experiência de partilha emocional num ambiente seguro teve um forte impacto na motivação dos alunos, tal como refletido nos gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – Variação Emocional no início da aula 2

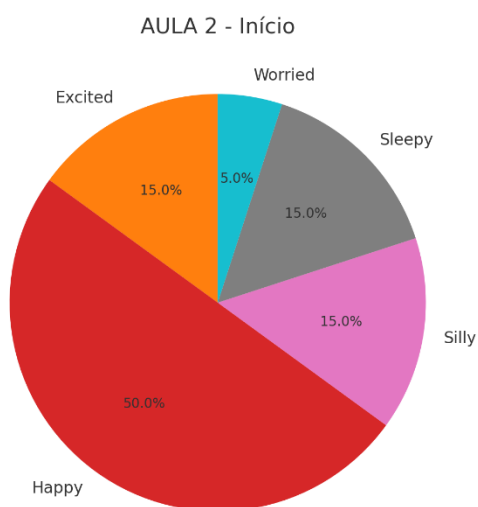
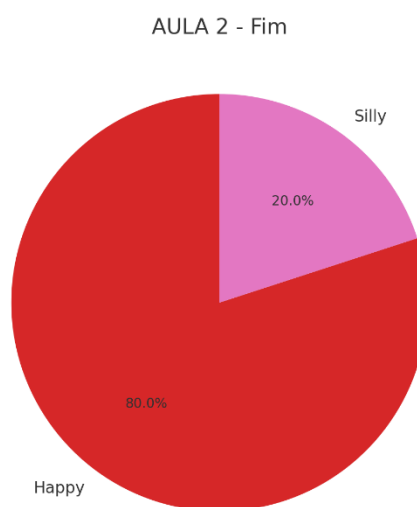


Gráfico 4 – Variação Emocional no fim da aula 2



Estes resultados devem-se ainda ao facto da sessão incluir elementos consistentes com a primeira aula, como o uso do *The Feelings Passport*, atividades de reconhecimento gestual e verbal das emoções, e a canção de Natal com coreografia, que contribuíram para um ambiente mais motivador e entusiasmante. O facto de nenhuma emoção negativa ter sido assinalada no final da aula sublinha o sucesso pedagógico e emocional desta sessão, demonstrando que um ambiente seguro, afetuoso e motivador pode transformar experiências anteriores menos positivas.

### 2.1.3 ANÁLISE DA AULA 3

Nesta terceira aula, que contou com a participação de dezoito alunos, a maioria iniciou a sessão com a emoção *happy*- 14 alunos (77.8%), seguida por *sad*- 2 alunos (11.1%) e, em percentagens menores, *silly* e *sleepy*- 1 aluno cada (5.6%). No final da aula, a percentagem de alunos que se sentiram *happy* manteve-se estável- 14 alunos (77,8%), *sad* persistiu – 2 alunos (11.1%) e surgiu *angry* com 1 aluno (5.6%). Esta distribuição sugere uma experiência emocional globalmente consistente, embora a presença residual de emoções negativas, como *sad* e *angry*, aponte para experiências pontuais de desconforto ou frustração individual que podem ser observadas nos gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Variação Emocional no início da aula 3

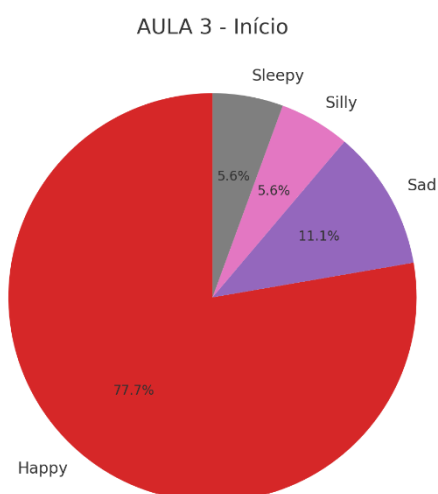
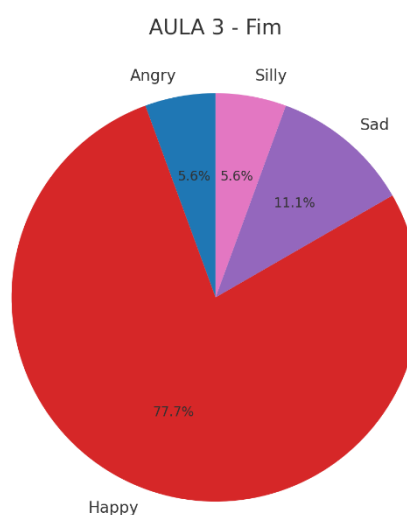


Gráfico 6 – Variação Emocional no fim da aula 3



Importa salientar que esta sessão foi realizada após o término do projeto centrado nas emoções, o que permitiu observar possíveis efeitos duradouros da intervenção no reconhecimento e regulação emocional dos alunos. O facto de a maioria dos alunos continuar a identificar-se com a emoção *happy*, mesmo 7 dias após o projeto, indica um impacto emocional positivo sustentado, bem como a consolidação de um vocabulário emocional que lhes permite expressar de forma mais consciente os seus estados afetivos.

O plano de aula 3, (Anexo 4) integrava uma abordagem lúdica e temática, centrada no Natal, com diversas atividades pensadas para promover o envolvimento emocional e a criatividade dos alunos. Estas tarefas ofereceram oportunidades para a expressão pessoal, o

movimento, e o trabalho em grupo, aspetos que respondem às características e necessidades dos YL e promovem emoções positivas e participação ativa. A introdução de momentos de autorreflexão sobre os sentimentos, manteve-se alinhada com práticas anteriores, reforçando o trabalho já desenvolvido no domínio da educação emocional. Esta continuidade terá contribuído não só para a manutenção de um ambiente de confiança e compreensão, mas também para a consolidação progressiva de hábitos de consciência emocional, incentivando os alunos a reconhecer e a nomear regularmente as suas emoções em contexto de sala de aula. Apesar disso, a pequena ocorrência de *angry* poderá estar relacionada com situações momentâneas de frustração, como conflitos em grupo (*Pin the Star on the Christmas Tree*) ou insatisfação com o resultado da tarefa artística (*Christmas Bookmark*).

Em suma, os resultados indicam que esta aula constituiu uma experiência globalmente positiva. O facto de ter sido lecionada após o projeto permitiu validar, ainda que indiretamente, a eficácia da abordagem emocional adotada nas sessões anteriores, evidenciando a integração natural do vocabulário emocional nas práticas letivas e o impacto positivo da continuidade pedagógica.

## 2.2. INSTRUMENTO DE ANÁLISE 2

Foi realizada uma entrevista individual a cinco alunos do 4.º ano de escolaridade, participantes num mini projeto pedagógico que integrou a abordagem socioemocional nas aulas de EFL. Os cinco alunos foram selecionados intencionalmente com base nas suas personalidades distintas, de forma a garantir uma maior representatividade de diferentes perfis emocionais e comportamentais. Através da aplicação de um guião de perguntas previamente definido, (Anexo 6), procurou-se recolher as perceções, experiências e opiniões dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto. Apesar das suas diferenças individuais, foi possível identificar padrões comuns e contrastes significativos nas respostas, permitindo uma análise aprofundada do impacto emocional e educativo desta abordagem no contexto de EFL. (Anexo 7 e 8)

A questão inicial, "Como te sentiste no início da aula de inglês quando escreveste no passaporte dos sentimentos? Foi fácil decidir como te sentias?" (Anexo 7) visava explorar a capacidade dos alunos em identificar os seus estados emocionais no início da aula, com o auxílio do *The Feelings Passport*. Quatro dos cinco alunos (A, C, D e E) expressaram emoções positivas ("feliz", "happy", "legal"). O Aluno B destacou-se por manifestar ansiedade inicial, justificando-a pela incerteza do que iria ocorrer:

Aluno B: "Porque eu não sabia bem o que é que vinha aí."

Ainda assim, a maioria considerou fácil identificar o seu estado emocional, o que demonstra o potencial do instrumento *The Feelings Passport* como facilitador da autorreflexão emocional. A exceção do Aluno B sugere que algumas crianças podem necessitar de maior apoio inicial para se sentirem seguras na verbalização emocional. (Anexo 8)

Na segunda questão, "Achas que falar sobre os sentimentos durante a aula de inglês te ajudou a sentir-te melhor ou a aprender melhor? Porquê?" (Anexo 7) todos os alunos reconheceram o valor da integração dos sentimentos nas aulas de inglês, considerando que esta abordagem teve um impacto positivo tanto na aprendizagem como no bem-estar emocional. Alunos como o A, B e D associaram diretamente esta prática a uma melhoria na compreensão e retenção da língua inglesa, referindo que o reconhecimento e a exploração dos sentimentos os ajudaram a manter-se mais focados, interessados e motivados durante as aulas.

Aluno A: "A utilização dos feelings foi melhor para compreender melhor a língua."

Aluno B: "Porque há mais sentimentos, e é mais fácil saber todos os sentimentos noutra língua do que só em português, e isso deixa-me mais feliz."

Aluno D: "Aprendemos mais sentimentos, para sentirmo-nos melhor e aprendemos os sentimentos que temos dentro do corpo."

Os alunos C e E, por outro lado, valorizaram sobretudo o impacto ao nível do bem-estar emocional. O Aluno C afirmou sentir-se melhor a realizar as suas tarefas quando falavam sobre sentimentos, o que demonstra que esta abordagem também cria um ambiente emocionalmente

seguro e favorável à concentração e autonomia. O caso do Aluno E revelou uma transformação pessoal particularmente significativa:

Aluno E: "Porque eu não era muito de sentimentos. Agora já sou uma pessoa de sentimentos."

Este tipo de evolução evidencia não apenas um progresso na aprendizagem da língua, mas também um desenvolvimento emocional importante, que pode ter repercussões positivas noutros contextos, dentro e fora da escola. O reconhecimento e a valorização das emoções em sala de aula parecem assim ter contribuído para uma maior empatia, autoconhecimento e capacidade de se expressarem com maior segurança. (Anexo 8)

Na resposta à terceira questão, "Consegues contar-me um momento na aula de inglês que te deixou feliz ou entusiasmado? O que aconteceu?" (Anexo 7), as atividades com maior impacto emocional positivo foram destacadas de forma consistente pelos alunos quando lhes foi pedido que recordassem um momento da aula de inglês que os tivesse deixado felizes ou entusiasmados. Três dos cinco alunos (A, B e C) referiram a atividade *Sorting Emotions into Jars*. Esta atividade foi associada a sentimentos como alegria, entusiasmo e calma, revelando eficácia na ligação entre linguagem, expressão emocional e ação concreta.

Aluno A: "Nós tínhamos de pôr as emoções de fazeres uma pergunta e nós tínhamos de pôr as emoções dentro do copo."

Aluno B: "Alegria... e calma."

O Aluno C, por sua vez, destacou o *The Feelings Passport* como o momento mais marcante da aula. Para este aluno, o passaporte foi mais do que uma ferramenta pedagógica, foi um espaço simbólico onde podia expressar livremente como se sentia, o que evidencia a importância de estratégias de autorreflexão emocional integradas na aprendizagem de línguas.

Aluno C: "Porque ali eu podia meter as coisas como eu me sentia."

O Aluno D referiu como momento mais entusiasmante a leitura do livro *The Color Monster*, salientando a forma como a narrativa e as ilustrações facilitaram a compreensão das emoções,

ao dar-lhes forma e cor. Esta atividade foi vivida com entusiasmo e empatia, permitindo ao aluno compreender melhor as emoções humanas de forma acessível.

Aluno D: "Ele descobriu que era colorido, que tinha muitas emoções dentro dele, e era feliz."

Estas escolhas mostram que atividades que conjugam componentes visuais, lúdicas e afetivas são particularmente eficazes em promover o envolvimento e a motivação dos alunos. (Anexo 8)

Relativamente à quarta questão, "Houve algum momento durante a aula de inglês em que te sentiste inseguro ou nervoso? O que poderia ajudar-te a sentir-te melhor nesses momentos?" (Anexo 7), a maioria dos alunos declarou não se ter sentido inseguro durante as aulas, evidenciando uma perceção globalmente positiva e confortável do ambiente de aprendizagem. Apenas o Aluno B referiu ter sentido ansiedade, especificamente em situações de avaliação como os testes, nas quais sentia maior pressão e nervosismo.

Aluno B: "Nos testes."

Este aluno identificou, no entanto, a própria abordagem emocional como uma possível solução para esses momentos, sugerindo que as atividades ligadas aos sentimentos o ajudavam a acalmar-se e a lidar melhor com o stress. Apesar de os restantes alunos não terem experienciado diretamente sentimentos de nervosismo ou insegurança, todos foram capazes de identificar estratégias pessoais que utilizariam caso se sentissem emocionalmente desconfortáveis. O aluno A recorreu à ideia de técnicas de respiração e contagem como forma de recentrar-se e recuperar a calma:

Aluno A: "A respirar fundo. Contar até três."

O Aluno C, por seu lado, valorizou a escuta como forma de regulação emocional, sugerindo que prestar atenção aos outros e às suas palavras poderia ajudá-lo a acalmar-se.

Aluno C: "Ouvir os outros."

Estas respostas revelam que, mesmo sem vivências frequentes de insegurança nas aulas de inglês, os alunos demonstram consciência emocional suficiente para identificar estratégias de gestão interna. (Anexo 8)

Na quinta questão, “Depois da aula de inglês, sentiste-te diferente de como te sentias no início? O que te fez sentir assim?” (Anexo 7), quatro dos cinco alunos afirmaram sentir-se emocionalmente melhor no final da aula, indicando uma evolução positiva no seu estado emocional ao longo da sessão. Este padrão revela o potencial da abordagem socioemocional para criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e motivador. O Aluno A afirmou claramente uma intensificação do seu bem-estar emocional ao longo da aula:

Aluno A: “Senti-me ainda mais feliz.”

Esta resposta demonstra que as atividades desenvolvidas em aula não só mantiveram o seu interesse, como também contribuíram para um reforço da sua disposição positiva. O Aluno D expressou uma ligação afetiva forte à disciplina, revelando um sentimento de saudade no final da aula, o que reflete o prazer que retira da experiência de aprender inglês. O Aluno C também relatou uma mudança emocional positiva, associada à aprendizagem de novos conteúdos, mostrando que o progresso académico contribui para o seu bem-estar. Apenas o Aluno B não referiu sentir uma diferença entre o início e o final da aula, explicando que essa estabilidade emocional não se devia à aula em si, mas sim à sua própria personalidade:

Aluno B: “Era só eu e a minha personalidade.”

Esta justificação mostra que, embora a aula não tenha provocado uma alteração emocional explícita neste aluno, a ausência de mudança foi percebida de forma neutra ou positiva, sem qualquer referência a desconforto ou insatisfação. Estas respostas, no seu conjunto, sugerem que a abordagem emocional integrada no ensino de inglês teve um impacto significativo na forma como os alunos se sentem durante e após a aula. (Anexo 8)

Por fim, na última questão, “Se pudesses mudar ou acrescentar algo à aula de inglês para a tornar ainda melhor, o que seria? Porquê?” (Anexo 7), três dos cinco alunos (A, C e E) expressaram total satisfação com a estrutura das aulas, afirmando que não mudariam nada. Esta

ausência de sugestões revela um elevado grau de envolvimento e uma percepção positiva relativamente à abordagem utilizada, o que reforça a eficácia da metodologia implementada e o bem-estar geral dos alunos durante as aulas.

Aluno A: "Nada."

Aluno C: "Não, não preciso que a aula de inglês seja diferente."

Aluno E: "Nada."

Apesar disso, dois alunos apresentaram sugestões concretas de melhoria, demonstrando sensibilidade ao ambiente de sala e à qualidade da experiência coletiva de aprendizagem. O Aluno B sugeriu a necessidade de mais silêncio durante as aulas, revelando que o ruído interfere com a sua concentração e, possivelmente, com o seu conforto emocional:

Aluno B: "Mais silêncio."

Já o Aluno D manifestou preocupação com a clareza na comunicação oral dos colegas, propondo que estes melhorassem a pronúncia em inglês. Esta sugestão revela não só um nível elevado de consciência linguística, como também um desejo de tornar a interação em sala mais eficaz e compreensível para todos.

Aluno D: "Tentava fazer com que as pessoas falassem melhor inglês."

Estas respostas, embora minoritárias, indicam que mesmo em contextos de elevada aceitação da proposta pedagógica, os alunos mantêm uma percepção crítica e construtiva do ambiente de aprendizagem. (Anexo 8)

Em suma, esta análise evidencia que a abordagem socioemocional nas aulas de inglês foi bem acolhida pelos alunos e teve impacto no plano emocional e por consequência na aprendizagem da língua inglesa enquanto língua estrangeira. As atividades propostas despertaram emoções positivas, promoveram a autorreflexão e facilitaram a aprendizagem. As respostas dos alunos refletem também um início de desenvolvimento de competências emocionais fundamentais como a empatia, a autorregulação e o autoconhecimento. Mesmo em

contextos de maior sensibilidade emocional, como no caso do Aluno B, a metodologia revelou-se eficaz em criar um ambiente seguro e favorável à expressão e desenvolvimento pessoal. Estes resultados confirmam o valor pedagógico de integrar o trabalho emocional no ensino de línguas estrangeiras em contextos de 1.º ciclo.

## CONCLUSÃO

A presente investigação teve como propósito compreender de que forma o desenvolvimento da competência socioemocional, quando integrado numa abordagem holística, pode impactar positivamente a aprendizagem do Inglês como EFL em alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procurou-se igualmente identificar as atividades pedagógicas mais eficazes e motivadoras neste contexto, conjugando o desenvolvimento emocional com a aprendizagem linguística.

Relativamente à primeira questão de investigação, “Qual é o impacto do desenvolvimento da competência socioemocional seguindo uma abordagem holística nos alunos do 4.º ano no 1.º ciclo do ensino básico nas aulas de inglês como língua estrangeira?”, os dados recolhidos, nomeadamente através do instrumento *The Feelings Passport*, revelaram uma alteração significativa nas emoções dos alunos entre o início e o final das aulas, especialmente quando foram concebidas com o propósito de trabalhar as emoções dos alunos. A implementação de práticas centradas na expressão e regulação das emoções demonstrou promover não só um maior envolvimento dos alunos, mas também um ambiente de aprendizagem mais seguro e motivador. O ensino da língua inglesa, nestas circunstâncias, tornou-se mais do que a mera transmissão de conteúdos linguísticos, foi um espaço de crescimento pessoal e social.

No que diz respeito à segunda questão de investigação, “Quais são as atividades pedagógicas mais motivadoras e eficazes no âmbito do desenvolvimento de uma abordagem que promove a educação emocional em simultâneo com a aprendizagem de EFL?”, os resultados apontaram para a eficácia de estratégias como o *storytelling*, o TPR e a TBL. A narrativa *The Colour Monster* revelou-se especialmente eficaz na ligação entre linguagem e emoção, promovendo momentos de reflexão, partilha e identificação emocional em inglês. O TPR destacou-se por fomentar a participação ativa e a memória motora, enquanto a TBL ofereceu contextos comunicativos, motivando os alunos para a utilização da língua em situações reais.

De modo geral, este estudo confirmou a hipótese de que uma abordagem centrada na integração entre emoções e linguagem é altamente benéfica para os alunos do 1.º ciclo. Quando

integradas intencionalmente na prática pedagógica, as emoções revelaram-se fundamentais para promover uma aprendizagem mais ativa e focada no desenvolvimento integral do aluno.

No entanto, é importante reconhecer algumas limitações do presente estudo. A análise realizada baseia-se em apenas três aulas supervisionadas, o que representa uma limitação evidente. Devido ao número reduzido de sessões disponíveis e à gestão dos horários letivos, não foi possível alargar a intervenção a um maior número de aulas nem replicá-la noutras turmas. A atividade centrada na identificação e expressão de emoções foi implementada exclusivamente com esta turma do 4.º ano, sendo esta a única experiência realizada no âmbito deste projeto.

Além disso, a natureza qualitativa da investigação e o desenho metodológico assente num estudo de caso, ainda que adequados à profundidade da análise pretendida, não permitem generalizações estatísticas. A utilização do *The Feelings Passport*, baseou-se na autoavaliação de YLS do 4º ano, o que levanta questões quanto à precisão e à consistência das respostas. As entrevistas realizadas, apesar de reveladoras, foram aplicadas a um número reduzido de alunos e podem ter sido influenciadas por fatores como o desejo de corresponder às expectativas da investigadora. Com base nestas evidências e nas limitações descritas, sugere-se que investigações futuras explorem abordagens emocionais ao ensino de EFL com maior duração, abrangendo diferentes turmas, contextos e níveis de ensino.

Por fim, é necessário reforçar a formação inicial e contínua dos professores do 1.º ciclo nas áreas da aprendizagem socioemocional. Apenas através de uma preparação sólida e intencional será possível implementar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, centrada na criança como ser emocional e relacional. Futuras investigações poderão explorar, por exemplo, como a colaboração entre professores titulares de turma e professores de inglês pode potenciar abordagens mais integradas ao desenvolvimento socioemocional. Para além disso, seria relevante identificar e analisar modelos de formação de professores que favoreçam práticas pedagógicas mais sensíveis, humanizadas e orientadas para as dimensões emocionais da aprendizagem. Tal como demonstrado neste estudo, aprender inglês pode e deve ser também aprender a sentir, a escutar e a cuidar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Eds.). (2011). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.)*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 11–22.
- Asher, (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions*. Sky Oaks Productions.
- Asmalı, M. (2017). Young learners' attitudes and motivation to learn English. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(1), 53–68.
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519–524. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061>
- Bao, Y., & Liu, S. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9(3), 463–470. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4). <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss4/4>
- Bui, G. (2018). Total Physical Response. In J. I. Liantas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0163>
- Bura, V. (2020). TPR method in teaching foreign languages. *Knowledge – International Journal*, 41(1), 29–33. <https://doi.org/10.35120/kij4101029b>
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389–396.
- CASEL. (2020). What is SEL?. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cassady, M. (1990). *The story performance handbook*. California State University.
- Cohen, J. (2001). *Social and emotional education: Core concepts and practices*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

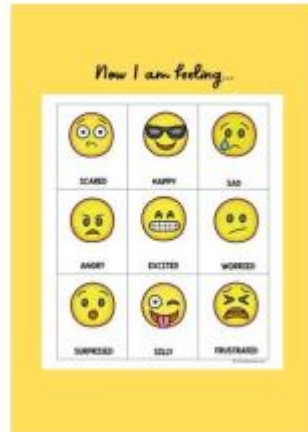
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3–4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers*. Penguin.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 301–316). Sage.
- Fragoulis, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113–119. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p113>
- Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence-Based Nursing*, 21(1), 7–8. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845>
- Indria, D., & Rusijono, S. (2013). The effect of TPR method on improving learning outcomes through storytelling. *EDUVELOP Journal of English Education and Development*, 1(2).
- Liu, C. (2023). *The impact of learning contexts on the acquisition and processing of emotional vocabulary in a second language: A cognitive neuroscience perspective*. (Doctoral dissertation). Tohoku University.
- Llenas, A. (2018). *The colour monster: A story about emotions*. Little, Brown and Company.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Direção-Geral da Educação*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Education and Psychology*, 15(6), 1–43.
- Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. *Psychological Medicine*, 52(11), 1801–1816. <https://doi.org/10.1017/S0033291722001611>
- Mourão, S. (2013). Picturebooks and young learners of English. *CLELEjournal*, 1(1), 25–43.
- Nicoladis, E., Charbonnier, M., & Popescu, A. (2006). Second language/bilingualism at an early age with emphasis on its impact on early socio-cognitive and socio-emotional development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- OECD. (2021). Positive, high-achieving students? What schools and teachers can do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social* (6. ed.). Summus.
- Pang, A. (2019). In conversation with N. S. Prabhu on language acquisition, task-based learning and teacher training. *RELC Journal*, 1–6. <https://doi.org/10.1177/0033688219865343>
- Phillips, S. (2013). *Young learners*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1971). *The child's conception of the world* (J. & A. Tomlinson, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada em 1929)
- Rashov, O. (2024, August 30). Modern methods of teaching foreign languages. In *Bridging disciplines: Historical perspectives, educational practices, and social change* (pp. 158–164). *International Scientific and Current Research Conferences*.
- Rego, T. C. (2014). *Vigotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (25. ed.). Vozes.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sithole, N. (2017). Promoting a positive learning environment: School setting investigation (Master's dissertation, University of South Africa).  
<https://core.ac.uk/display/158577278>
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.  
[http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)
- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good?  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press
- Wright, A. (2003). *Storytelling with children*. Oxford University Press.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - "THE FEELINGS PASSPORT"





## APÊNDICE 2 – PLANO DE AULA 1 SOBRE O PROJETO

# PROJECT: CULTIVATING MEANINGFUL RELATIONSHIPS IN THE CLASSROOM

## Lesson Plan 1



<b>Class</b>	<b>4<sup>th</sup> Grade</b>
<b>Level</b>	<b>A1</b>
<b>Teachers</b>	<b>Mariana Oliveira</b>
<b>Professors</b>	<b>Vanessa Esteves</b>
<b>Date</b>	<b>10<sup>th</sup> December 2024</b>

# 1. CONTEXTUALIZATION

This lesson is designed for 4th-grade students, using the art of storytelling and interactive activities along with emotional literacy to make learning more interactive in an English lesson environment. Emotions-based topics supported by The Colour Monster story enable young learners to relate language acquisition to personal and social contexts, leading toward a holistic educational approach.

At this stage, children are beginning to explore emotional awareness and developing their social skills. In fact, exposing them to these at a tender age and in an organized and engaging way may further enable them to recognize and be more expressive of their emotions, which could build on their self-awareness and empathy.

This lesson takes place in a classroom where the activities encourage interaction, collaboration, and creativity. The use of visuals and hands-on props allows for accommodations and modifications for a diverse range of learners, such as those with different learning styles or language proficiency levels.

In this lesson, we have used Student-Centered Learning, in which students are to be actively involved in their learning. From the identification of their emotions to the mimicking of expressions and sorting of emotions into jars, students are made to be at the forefront of the lesson.

It was also applied the Multisensory Approach, as it incorporates auditory (storytelling), visual (PowerPoint slides and book illustrations), and Kinesthetic (mimicking and jar activity) strategies. This ensures engagement and caters to varied learning preferences.

Emotion-centered, the lesson incorporates principles of Social-Emotional Learning into English learning. Students learn about the language and develop the emotional intelligence necessary for personal and academic success.

The lesson takes a thematic approach, teaching vocabulary (emotions) and sentence structures ("I feel.") in meaningful contexts. This is in line with the Communicative Language Teaching (CLT) approach, whereby learners are enabled to apply their language skills in real life.

This lesson plan creates inspiring relationships between and among the students and teacher and enhances the general feeling in the classroom through building trusting and safe times within the opening chant and passport activity, setting the stage to welcome students and make them valued and safe. By discussing feelings, it normalizes vulnerability and that helps students feel that the teacher and their peers understand and can support them.

It also nurtures Empathy and Connection through the sharing of feelings and the mimicking of emotions in groups, thus allowing students to understand and relate to the feelings of others, therefore building empathy.

The teacher's active involvement like asking questions, sharing their own emotions, and providing encouragement helps students see the teacher as approachable and caring.

The passport activity before and after the class gives the teacher insights into each student's emotional state, enabling tailored support and intervention.

This integrative lesson ensures that students not only learn English effectively but also build foundational skills for interpersonal relationships, emotional management, and academic success.

## 2. OBJECTIVES, OUTCOMES, OBSTACLES/SOLUTIONS, EVALUATION PROCEDURES AND MATERIALS

<b>Objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Introduce and familiarize students with vocabulary related to emotions (happy, sad, angry, calm, scared, loved, etc.).</li><li>• Develop the ability to identify and describe feelings in English.</li><li>• Enhance comprehension through storytelling and interactive activities.</li><li>• Encourage self-awareness by identifying personal emotions.</li><li>• Promote empathy by exploring how others may feel in different situations.</li><li>• Foster engagement and emotional expression in a safe environment.</li></ul>
<b>Outcomes</b>	<p>By the end of the lesson, students will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identify and label emotions using visual aids and story context.</li><li>• Express their feelings verbally and physically (ex: "I feel happy," miming emotions).</li><li>• Sort emotions into categories (jars) based on situational prompts.</li><li>• Reflect on their emotional state before and after the class using the Feelings Passport.</li></ul>

<p><b>Obstacles</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students may struggle with new vocabulary.</li> <li>• Some students may feel shy or reluctant to share their emotions.</li> <li>• Limited attention span during storytelling.</li> <li>• Difficulty in aligning emotions to situations.</li> </ul>
<p><b>Solutions</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use visual aids (PowerPoint slides, illustrations in <i>The Colour Monster</i>) and repeated practice to reinforce learning.</li> <li>• Create a supportive and non-judgmental atmosphere, allowing non-verbal participation (ex:choosing pom-poms, miming) and praising all efforts.</li> <li>• Incorporate interactive elements (questions, miming) to maintain engagement during storytelling.</li> <li>• Provide relatable and age-appropriate scenarios (ex: "How do you feel when it rains?") and model responses.</li> </ul>
<p><b>Evaluation Procedures</b></p>	<p><u>Formative Evaluation Strategies:</u></p> <p><b>Formative Assessment:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observe students' participation during storytelling (e.g., their ability to mimic and respond to prompts about emotions).</li> <li>• Monitor how accurately students sort feelings into jars based on the given scenarios.</li> </ul> <p><b>Summative Assessment:</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Review the Feelings Passport to assess students' ability to identify and reflect on their emotions before and after the lesson.</li> </ul> <p><b>Verbal Feedback:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Engage students in a recap activity, asking them to recall what they learned and observed during the session.</li> </ul>
<b>Materials</b>	<p>Powerpoint</p> <p>The storybook "The Colour Monster"</p> <p>Clear Plastic Cups</p> <p>Small coloured pom-poms</p> <p>Notebooks</p> <p>The feelings Passport</p>

### 3. LESSON PLAN Nº 1

Lesson number 24 (twenty-four) Tuesday, 10<sup>th</sup> December 2024

Summary:

The Feelings Passport: A project

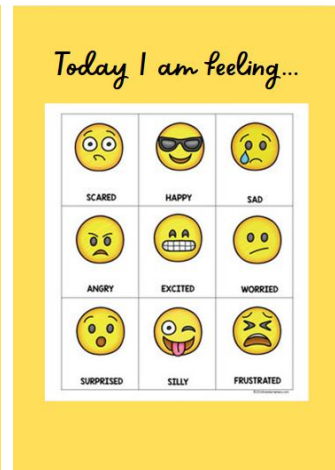
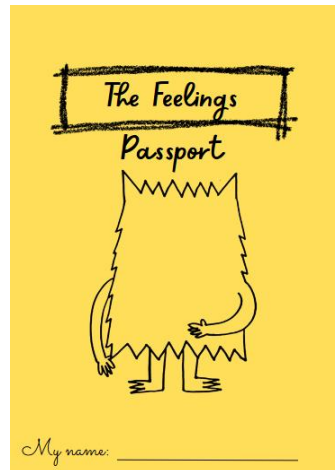
Vocabulary about the feelings and emotions.

Storytime: "The Colour Monster" by Anna Llenas

Steps	Strategies	Time
<p><b>Opening routine</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opening Chant (students already know the song and gestures from previous classes):</li> </ul> <p>Hello teacher, hello teacher,</p> <p>How are you? How are you?</p> <p>I am very happy, I am very happy</p> <p>To be with you, To be with you.</p> <p>Hello students, hello students,</p> <p>How are you? How are you?</p> <p>I am very happy, I am very happy,</p> <p>To be with you, To be with you.</p> <p>(Frère Jacques rhythm)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pupils open their notebooks and help identify the Day and Weather of the Week while writing the summary.</li> </ul> <div data-bbox="451 1821 911 1995" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Lesson number 24 (twenty-four)</p> <p>Tuesday, 10th December 2024</p> </div>	<p>10 min.</p>



- **The Feelings Passport:** In this lesson, the teacher will first explain the concept of the passport, and students will circle how they feel today.



	<p>In this step, the teacher will greet students in English and ask:</p> <p>"How are you feeling today?"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Smile and say, "I feel happy!"</li> <li>• Frown and say, "I feel sad."</li> </ul> <p>Note: Encourage students to repeat the phrases together to introduce the idea of emotions.</p> <p>After that, the teacher will present the different Feelings with the help of a PowerPoint.</p> <p>The teacher will first Show the cover of The Colour Monster and ask:</p> <p>"Do you know this story?"</p> <p>"This is the Colour Monster. He feels many emotions. Let's meet them!"</p> <p>Note: Each slide will have one emotion.</p>	
<p><b>Step 1</b></p>	<p><b>Yellow – Happy:</b></p> <p>The slide will show the yellow Colour Monster with sunshine and smiling faces to enhance Happiness.</p> <p>The teacher will ask the students: "What makes you happy?"</p> <p><u>Example:</u> "Sun makes me happy."</p> <p>Teacher: Show me a happy face! (Students proceed to show their happy faces)</p>	<p>15 min.</p>

**Blue – Sad:**

The slide will show the blue Colour Monster with rain and crying faces to enhance Sadness.

The teacher will ask the students: "What makes you sad?"

Example: "Rain makes me sad."

Teacher: Show me a sad face. (Students proceed to show their sad faces)

**Red – Angry:**

The slide will show the red Colour Monster with lightning and fire to enhance Anger.

The teacher will ask the students: "What makes you angry?"

Example: "Wind makes me angry."

Teacher: Show me a gesture for anger! (All the students do a gesture of rage)

**Green – Calm:**

The slide will show the green Colour Monster with trees and a quiet river to enhance Calmness.

The teacher will ask the students: "What makes you calm?"

Example: "Silence makes me calm."

Teacher: Show me how you stay calm! (Students proceed to show how they stay calm.)

**Black – Fearful:**

The slide will show the black Colour Monster with shadows and spooky images to enhance Fear.

The teacher will ask the students: "What makes you scared?"

Example: "Spiders make me scared."

Teacher: Show me a scary face. (Students proceed to show their scary faces.)

**Pink – Loved:**

The slide will show the pink Colour Monster with hearts to enhance love.

The teacher will ask the students: "What makes you feel loved?"

Example: "You make me feel loved."

Teacher: Now make a heart gesture to everyone you love! (Students make a heart gesture with their hands to every classmate.)

**Other emotions:**

The teacher will also explain other emotions that people can feel. Some of them are in the passport.

Missing emotions:

- Excitement
- Worry
- Surprise
- Silliness
- Frustration
- Anxiety

Teacher: Show me a gesture for...(emotion)

Let's choose a gesture for...(emotion)

**Storytime:**

**Title: "The Colour Monster" by Anna Llenas**



**In this step, the teacher will tell a story.**

**She will set the scene by holding the book and saying:**

"This is *The Colour Monster*. He feels many emotions today. Let's see what happens!"

**Step 2**

The teacher will ask:

"How do you think the Colour Monster feels now?"

**Then, the teacher will read the story aloud and slowly, showing the illustrations with the book and projecting in the board so the students can see clearly, and pausing to involve students.**

20 min.

**Interactive Activities During Reading:**

**Exploring Each Emotion (Per Page)**

**Yellow (Happy):**

Show the illustration and ask:

- "What colour is happy?" (Students answer: "Yellow.")
- Show me what happiness is for you! (Students will have to make the face of happiness, mimic.)

**Blue (Sad):**

Discuss the image and say:

- "Blue is sad. Sad feels heavy."
- Ask students to pretend to cry.

**Red (Angry):**

Ask: "What makes the Colour Monster angry?"

Have students stomp their feet softly to "release" their pretend anger and roar.

- Discuss how we can calm down when angry.

**Green (Calm):**

- Say: "Green is calm. Calm feels quiet and good."
- Lead students in a short calming activity, like closing their eyes and taking a deep breath.

**Black (Scared):**

- Say: "Black is scared. Scared feels small."
- Have students curl into a small ball and say, "I feel scared."

**Pink (Loved):**

- Say: "Pink is loved. Loved feels warm."
- Students can hug themselves and say, "I feel loved."

### Sorting Emotions into Jars

In this step, the teacher will provide each student with:

- One clear plastic cup to represent their "jar."
- A set of small colored objects (e.g., pom-poms, beads, or paper pieces) matching the emotions from the story:
- Yellow (Happy), Blue (Sad), Red (Angry), Green (Calm), Black (Scared), Pink (Loved).

Then, the teacher explains:

Today, the Colour Monster has a challenge for us. We need to understand how we feel. For this, we have a little task.

"In the story, the Colour Monster put his feelings into jars.

Now, you will do the same! This cup is your feelings jar, and these pom-poms represent your feelings."

The teacher will ask questions about how the students feel in different situations. They will think about their feelings and choose the right color to put in their jar."

Step 3

10 min.

The teacher reads each question aloud, pausing for students to respond:

Example questions:

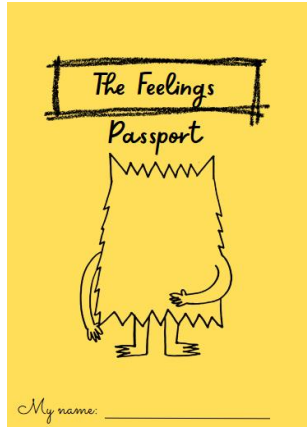
"When I go to school, I feel... (happy, sad, calm, etc.)."

"When I am with my friends, I feel..."

"When it's raining outside, I feel..."

	<p><b>"When I win a game, I feel..."</b></p> <p><b>"When I make a mistake, I feel..."</b></p> <p><b>After each question, the students pick the pom-pom colour that matches their feeling and place it in their cup.</b></p> <p>Note: The teacher encourages students to say the emotion in English as they choose: For example, "I feel happy!" or "I feel sad."</p> <p>The teacher will also participate in the task and have 1 jar. After all the questions, the teacher will present her feelings as an example, and students will present to the colleague next to them their jar. This is a strategy to be able to manage and speak about their emotions to somebody else.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Show me your jar! What colours do you have and why?"</li> </ul>	
<p><b>Closing</b></p> <p><b>Routine</b></p>	<p>At the end of the class, the teacher would do a quick recap of the class with the help of the students; to do so, the teacher would ask the students:</p> <p>Teacher: Today, let's focus on 1 feeling.</p> <p>When it's raining outside, I feel sad.</p> <p>How can I change this sad feeling? (Teacher gives an example for how to stop, and students will help come up with other solutions.)</p> <p>Note: The next lesson will begin with us revising the feelings and concentrating on being sad, as well as how to manage sad feelings. We will also discuss what students can do about it.</p>	<p>5 min.</p>

**The Feelings Passport:** After the lesson, the students will circle how they feel after the English class and give the passports back to the teacher.



While leaving the class, the teacher would sing the closing routine song. (students already know the song from previous classes).

Bye Bye butterfly! See you on (Students say the day of the week that they will have the next class.)

**Note:** These activities could be applied in a 60-minute class.

## APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA 2 SOBRE O PROJETO

# PROJECT: CULTIVATING MEANINGFUL RELATIONSHIPS IN THE CLASSROOM

## Lesson Plan 2



<b>Class</b>	<b>4<sup>th</sup> Grade</b>
<b>Level</b>	<b>A1</b>
<b>Teachers</b>	<b>Mariana Oliveira</b>
<b>Professors</b>	<b>Susana Ferreira</b>

<b>Date</b>	<b>12<sup>th</sup>December 2024</b>
-------------	-------------------------------------

## 1. CONTEXTUALIZATION

This lesson plan cultivates meaningful relationships in a classroom setting while integrating language development and emotional intelligence for young learners. The lesson focuses on fostering social-emotional learning alongside English language acquisition. By combining routines, engaging activities, and emotional expression, the lesson promotes a supportive and interactive classroom environment. These activities are appropriate for this age group, with songs, repetition, and visual aids that are beneficial to the way young children learn best: through auditory, visual stimulation, and interactive play. The use of "The Feelings Passport" and emotion-sorting activities aids students in recognizing and explaining their feelings, which is crucial to developing self-awareness and empathy. A culturally relevant element, such as a Christmas song, links the lesson to a major event, therefore, the content is more interesting and relevant. Physical engagement, for example, through activities that involve movement around the classroom to practice prepositions of place, ensures holistic learning by integrating movement with language development.

The lesson contextualizes learning in a way that aligns with developmental appropriateness, focusing on fostering social-emotional learning (SEL) alongside English language acquisition. The development of emotional awareness and empathy are very important in establishing strong, well-communicated relationships; therefore, the lesson deals with activities such as "The Feelings Passport" and sorting of emotions that would provide ample opportunities for the students to identify and express their feelings, promoting self-reflection and fostering connections with others. Communicative competence is a primary goal in language education, and the use of songs, and repetition reinforces vocabulary and pronunciation

engagingly and memorably. Interaction-based tasks, such as practicing prepositions of place, immerse students in authentic language use, supporting both their linguistic and social development.

The lesson also incorporates multisensory learning, as children learn best through a combination of auditory, visual, and kinesthetic experiences. Utilizing songs, gestures, visual aids such as PowerPoint, and physical movement allows the lesson to reach a variety of learning styles and maintain student interest.

This project encourages students to share and understand their emotions, promotes collaboration and kindness through interactive activities, and helps develop a sense of belonging and connection among peers and with the teacher. This dual focus on language acquisition and emotional intelligence will provide students with the tools they need for academic success and meaningful interpersonal relationships, ensuring a holistic and effective learning process.

## 2. OBJECTIVES, OUTCOMES, OBSTACLES/SOLUTIONS, EVALUATION PROCEDURES AND MATERIALS

<b>Objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Familiarize students with vocabulary related to emotions (happy, sad, angry, calm, scared, loved, etc.).</li><li>• Introduce students with vocabulary related to prepositions of place (On, in, under, behind, in front of, between, near, next to)</li></ul>
-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Develop the ability to identify and describe feelings in English.</li> <li>• Encourage self-awareness by identifying personal emotions.</li> <li>• Promote empathy by exploring how others may feel in different situations while practicing prepositions.</li> <li>• Foster engagement and emotional expression in a safe environment.</li> </ul>
<p><b>Outcomes</b></p>	<p>By the end of the lesson, students will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify and label emotions using visual aids</li> <li>• Identify the different prepositions of place</li> <li>• Express their feelings verbally and physically (ex: "I feel happy," miming emotions).</li> <li>• Sort emotions based on situational prompts.</li> <li>• Reflect on their emotional state before and after the class using the Feelings Passport.</li> </ul>
<p><b>Obstacles</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students may struggle with new vocabulary.</li> <li>• Some students may feel shy or reluctant to share their emotions or participate in the activities.</li> <li>• Difficulty in aligning emotions to situations.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Create a supportive and non-judgmental atmosphere, allowing non-verbal participation and praising all efforts.</li> <li>• Incorporate interactive elements (questions, statements, miming) to maintain engagement during the learning of prepositions.</li> </ul>

<p><b>Solutions</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provide relatable and age-appropriate scenarios and model responses.</li> </ul>
<p><b>Evaluation Procedures</b></p>	<p><u>Formative Evaluation Strategies:</u></p> <p><b>Formative Assessment:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observe students' participation during the Christmas song and the prepositions of place activity. (Example: Their ability to mimic and respond to prompts about emotions and prepositions).</li> <li>• Monitor how accurately students sort feelings into jars, "The feelings passport" and saying how they felt.</li> </ul> <p><b>Summative Assessment:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Review the Feelings Passport to assess students' ability to identify and reflect on their emotions before and after the lesson.</li> </ul> <p><b>Verbal Feedback:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Engage students in a recap activity, asking them to recall what they learned and observed during the session.</li> </ul>

<b>Materials</b>	Powerpoint  Clear Plastic Cups  Small coloured pom-poms  Notebooks  The feelings Passport  Computer  Projector  Chair  Worksheet
------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3. LESSON PLAN Nº 2

Lesson number 26 (twenty-six) Thursday, 12<sup>th</sup> December 2024

Summary:

Practicing the Christmas song: "Santa Claus is coming to town"  
Prepositions of place: behind, in front of, between, next to.

(all while putting the project into practice)

Steps	Strategies	Time
<b>Opening routine</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opening Chant (students already know the song and gestures from previous classes):  Hello teacher, hello teacher,  How are you? How are you?  I am very happy, I am very happy  To be with you, To be with you.  Hello students, hello students,  How are you? How are you?  I am very happy, I am very happy,</li></ul>	5 min.

To be with you, To be with you.

(Frère Jacques rhythm)

- Pupils open their notebooks and help identify the Day and Weather of the Week while writing the summary.

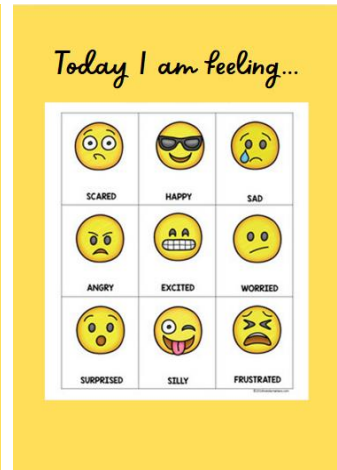
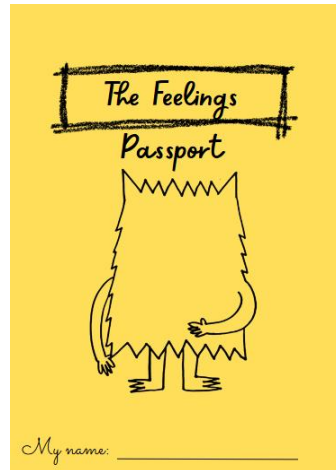
Lesson number 26 (twenty-six)

Thursday, 12th December 2024



- **The Feelings Passport:** Pupils will circle how they are feeling today.

Note: They already know the concept of “The feelings passport” from the previous lesson.



In this step, the teacher will greet students in English and ask:

"How are you feeling today?"

- Smile and say, "I feel happy!"
- Frown and say, "I feel sad."

<p><b>Step 1</b></p>	<p>Note: Encourage students to repeat the phrases together to remember the different emotions.</p> <p>After that, the teacher will recap the different feelings with the help of a PowerPoint presentation.</p> <p>Happy</p> <p>Sad</p> <p>Angry</p> <p>Calm</p> <p>Scared</p> <p>Loved</p> <p>Excited</p> <p>Worried</p> <p>Surprised</p> <p>Silly</p> <p>Frustrated</p> <p>Anxious</p> <p>Note: During this step, the teacher will ask pupils to repeat with the different feelings, using repetition with voices, speed, and gestures.</p>	<p>10 min.</p>
----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------

<p><b>Step 2</b></p>	<p><b>Christmas Song</b></p> <p><u>Title:</u> "Santa Claus is coming to town"</p> <p>Since the students will have a Christmas Show next week, they must practice the English Christmas song.</p> <p><b>In this step, the teacher will help them memorize the song.</b></p> <p>Note: Students already know the song; they only need to practice it and if needed, teach them a small choreography.</p> <p><b>Integration of the project during the activity:</b></p> <p><b>Sorting Emotions into Jars</b></p> <p>During this step, the teacher will provide each student with:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• One clear plastic cup to represent their "jar."</li> <li>• A set of small, coloured pom-poms matching the emotions from the story they heard last lesson: "The colour monster"</li> </ul>	<p>15 min.</p>
----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------

- Yellow (Happy), Blue (Sad), Red (Angry), Green (Calm), Black (Scared), Pink (Loved).

The teacher will ask the students how this English activity made them feel. They will think about their feelings and choose the right colour to put in their jar.



## Prepositions of Place

**In this step, the students will learn the different prepositions of place.**

**Note:** They already know the prepositions "On", "In", "Under", and "Near" from last year.

**The teacher will do a recap of the prepositions they learned last year and then introduce to the students one new preposition at a time.**

**While doing that, the teacher will explain visually the different prepositions using a chair.**

**Example:** I am next to the chair.

**Step 3**

**20 min.**

**During and after the teacher explains the different prepositions of place, students will also play that activity.**

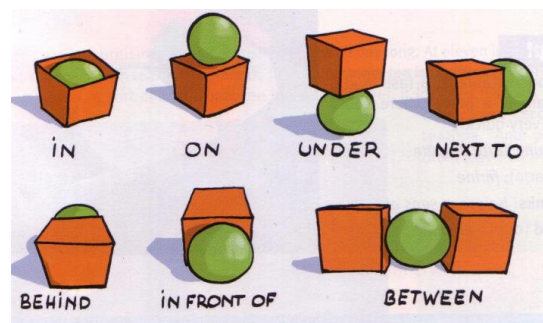
**Example:** The teacher will say: "Go behind the chair", and students need to follow the instructions.

After that, the teacher will incorporate the different emotions.

Example: “Stay between two classmates and hug each other”.

“Go in front of your friend and say hello with a happy face.”

In the end, they will stick a piece of paper with the different prepositions so that they can memorize it better.



At the end of the class, the teacher would do a quick recap of the class with the help of the students. To do so, the teacher will ask and encourage students to say how they felt today when learning English.

**Closing**

10 min.

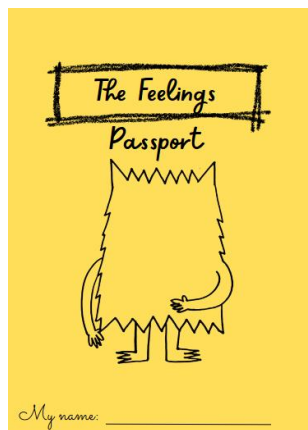
**Routine**

Each student completes a sentence:

"Today, I felt \_\_\_\_\_ when I learned \_\_\_\_\_."

Example: "Today, I felt excited when I singing the Christmas song."

**The Feelings Passport:** After the lesson, the students will circle how they feel after the English class and give the passports back to the teacher.



While leaving the class, the teacher would sing the closing routine song. (students already know the song from previous classes).

	Bye Bye butterfly! See you on (Students say the day of the week that they will have the next class.)	
	<u>Note:</u> These activities could be applied in a 60-minute class.	

Annexes of lesson plan 2

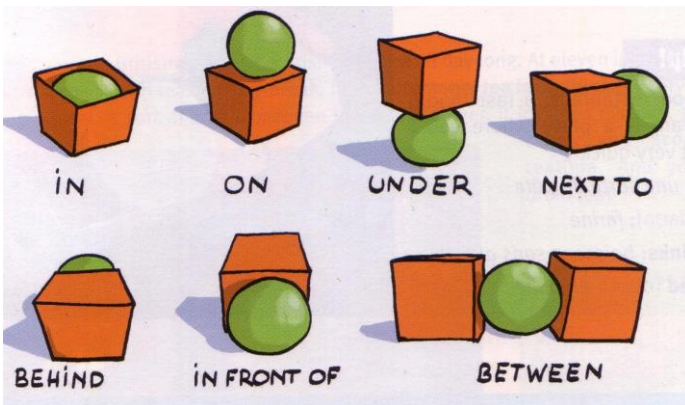


Image 1: Information paper of the prepositions of place for the students to stick.

## **APÊNDICE 4 – PLANO DE AULA 3 DEPOIS DA REALIZAÇÃO DO PROJETO**

# LESSON PLAN

## CHRISTMAS



<b>Class</b>	<b>4<sup>th</sup> Grade</b>
<b>Level</b>	<b>A1</b>
<b>Teachers</b>	<b>Mariana Oliveira</b>
<b>Professors</b>	<b>Susana Ferreira</b>
<b>Date</b>	<b>19<sup>th</sup> December 2024</b>

# 1. CONTEXTUALIZATION

This lesson plan is designed to create a dynamic and engaging learning environment for third-grade students who are beginners in English, using Christmas as a central theme. The lesson emphasizes the importance of contextualized learning, where language is taught through interactive activities that capture the interest of young learners. By focusing on the festive theme of Christmas, the lesson not only introduces relevant vocabulary but also connects language learning to real-world experiences that resonate with the students' lives.

The lesson integrates various language skills to provide a comprehensive learning experience. Listening and speaking are emphasized through chants, vocabulary repetition, and interactive games, which allow students to practice pronunciation and oral fluency in a fun and supportive setting.

In addition to language skills, the lesson prioritizes the social and emotional well-being of students. The Feelings Passport and structured reflection activities encourage students to express their emotions and connect with their learning experience on a personal level. This focus on social and emotional learning fosters a positive classroom environment where students feel valued, understood, and motivated to participate.

The lesson employs a multi-sensory approach to accommodate diverse learning styles. Visual aids, such as the PowerPoint slides for vocabulary and the Christmas tree for the interactive game, support visual learners. The hands-on activities like the "Pin the Star on the Christmas Tree" game and bookmark decoration cater to kinesthetic learners. By involving multiple senses, the lesson ensures that every student has an opportunity to engage with the content in a way that suits their individual learning preferences.

The structure of the lesson allows for gradual skill development. It begins with guided practice, where the teacher leads a vocabulary review and models prepositions, ensuring students understand the concepts. The lesson then progresses to semi-independent activities, such as the interactive game, where students apply what they have learned with support. Finally, it culminates in independent creativity during the arts and crafts activity, allowing students to

express themselves while reinforcing the language they have acquired. This scaffolding approach helps students build confidence and develop a deeper understanding of the material.

The lesson draws on several pedagogical frameworks, including communicative language teaching, which focuses on meaningful communication and practical language use, and task-based language teaching, where language acquisition occurs through engaging real-world tasks. Social constructivism underpins the collaborative nature of the activities, emphasizing the role of interaction in language learning.

Overall, this lesson plan is grounded in a student-centered approach that combines language acquisition, creativity, and emotional engagement. By integrating thematic content, interactive methods, and reflective practices, the lesson creates a holistic and memorable learning experience for young English language learners, fostering both linguistic and personal growth.

## 2. OBJECTIVES, OUTCOMES, OBSTACLES/SOLUTIONS, EVALUATION PROCEDURES AND MATERIALS

### Objectives

- **Students will engage in speaking, listening, and writing activities to enhance their understanding of English vocabulary related to Christmas.**
  - **Students will practice prepositions of place using a hands-on activity and guided language prompts.**
  - **Students will develop fine motor and creative skills through an arts and crafts activity while reinforcing Christmas-related language.**
-

- **Students will reflect on their feelings and learning experience using structured prompts.**

<p><b>Outcomes</b></p>	<p>By the end of the lesson, students will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will demonstrate familiarity with Christmas vocabulary through verbal and written activities.</li> <li>• Students will correctly use prepositions of place in a guided game setting.</li> <li>• Students will create and describe their own decorated Christmas bookmarks using basic English phrases.</li> <li>• Reflect on their emotional state before and after the class using the Feelings Passport.</li> </ul>
<p><b>Obstacles</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited understanding of prepositions of place for some students.</li> <li>• Difficulty in focusing during vocabulary review.</li> <li>• Arts and crafts may take longer for some students.</li> </ul>
<p><b>Solutions</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use gestures, visuals, and repetition to reinforce the concepts. Model the language clearly before the activity.</li> <li>• Make the review interactive by varying speed, and tone, and encouraging student participation in choosing how it is delivered.</li> <li>• Make the faster students do Christmas exercises in the coursebook, (extra step) while the slower students finish the arts and crafts.</li> </ul>

<p><b>Evaluation Procedures</b></p>	<p><b><u>Formative Evaluation Strategies:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observe students' participation during the vocabulary review and memory game to assess understanding of Christmas-related words.</li> <li>• Monitor the use of prepositions of place during the "Pin the Star on the Christmas Tree" game. Provide immediate feedback and corrections when needed.</li> <li>• Evaluate creativity and engagement during the bookmark activity by encouraging students to explain their designs using descriptive language.</li> </ul>
<p><b>Materials</b></p>	<p>Christmas tree and paper star for the pinning activity.</p> <p>PowerPoint presentation with visuals for Christmas vocabulary.</p> <p>Sturdy paper for bookmarks.</p> <p>Notebook</p> <p>Computer</p> <p>Projector</p> <p>Printed bookmarks.</p>

### 3. LESSON PLAN Nº 8

Lesson number 28

Thursday, 19<sup>th</sup> December 2024

Summary:

Vocabulary about Christmas.

Activities about the theme.

Steps	Strategies	Time
-------	------------	------

**Opening  
routine**

- Opening Chant (students already know the song from previous classes):

Hello teacher, hello teacher,

How are you? How are you?

I am very happy, I am very happy

To be with you, To be with you.

Hello students, hello students,

How are you? How are you?

I am very happy, I am very happy,

To be with you, To be with you.

(Frère Jacques rhythm)

5 min.

- Pupils open their notebooks and help identify the Day and Weather of the Week while writing the summary.

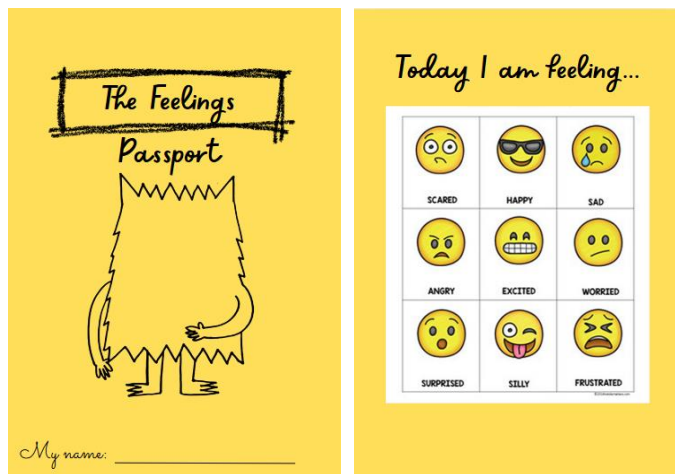
Lesson number 28 (twenty-eight)

Thursday, 19th December 2024



- **The Feelings Passport:** Pupils will circle how they are feeling today.

Note: They already know the concept of “The feelings passport” from the previous lesson.



### **Reviewing the vocabulary about Christmas**

The teacher would start with a quick review of the Christmas vocabulary using a PowerPoint presentation to help students visualize the meaning of the words. Students will practice reading the vocabulary aloud and writing them to build familiarity.

### **Easy-peasy English 4 – Vocabulary game Christmas**

**Note:** To make the repetition part more engaging for the students, the teacher would change the speed and voice, asking the students what speed they would like to go and what type of voice they want to do.

**Step 1**

**15 min.**

## Activities about Christmas

After the vocabulary, pupils would start by playing a memory game about finding the missing item. One of the items will disappear and the pupils need to say the correct name of the missing one.



**Activity: Pin the Star on the Christmas Tree (While using prepositions of place)**

To set up, the teacher will need a large paper Christmas tree displayed on the board and a star to pin on it. The teacher will start by introducing the tree to the class, for example, "This is the Christmas tree. At the top, we put a star. Under the tree, we put presents." Use this as an opportunity to introduce or review the prepositions of place.

Once the tree and star are ready, blindfold one student and gently spin them around to make the game more challenging. The goal is for the student to pin the star on the correct spot, which is at the very top of the tree. As they move toward the tree, you or the other students will guide them using prepositions of place. For example, say, "Move your hand up," "Go to the left," or "It's above the middle of the tree."

**Step 2** After each turn, the teacher will ask the class where the star is, encouraging them to use full sentences, such as, "The star is next to the top of the tree." Making it a fun Christmas game while practicing the prepositions of place.

20 min.

### Arts and Crafts: Decorate your own Christmas bookmark.

In this activity, each student will decorate their own Christmas bookmark using simple materials.

To begin, the teacher will provide each student with a rectangular piece of sturdy paper and will explain that the students will be painting their own Christmas bookmarks, which they can use in their favourite books.

After decorating the bookmarks with drawings and colours, provide scissors for students to add fun shapes or edges to their bookmarks.

This activity is enjoyable and provides the students with a tangible remembrance to take home, reminding them of their festive English class about Christmas.

#### Christmas Bookmarks



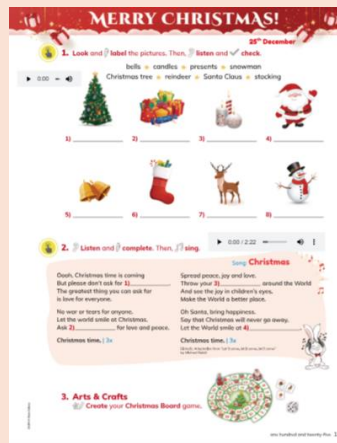
mopleplanners.com - for personal use only

Step 3

15 min.

Extra task

For the fast finishers, students will open their coursebook on page 125 and complete the Merry Christmas page (exercises 1 and 2.)



Closing  
Routine

At the end of the class, the teacher would do a quick recap of the class with the help of the students. To do so, the teacher will ask and encourage students to say how they felt today when learning English.

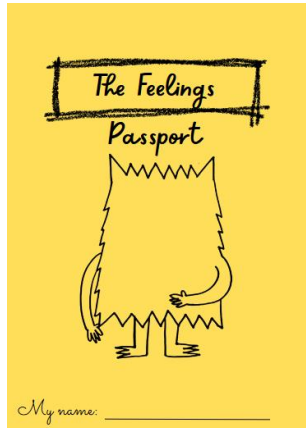
5 min.

Each student completes a sentence:

"Today, I felt \_\_\_\_\_ when I learned \_\_\_\_\_."

Example: "Today, I felt excited when learning the Christmas vocabulary."

**The Feelings Passport:** After the lesson, the students will circle how they feel after the English class and give the passports back to the teacher.



While leaving the class, the teacher would sing the closing routine song. (students already know the song from previous classes).

Bye Bye butterfly! See you on (Students say the day of the week that they will have the next class.)

Note: These activities could be applied in a 60-minute class.

## 4. ANNEXES OF LESSON PLAN 3

### Christmas Bookmarks



mapleplanners.com - for personal use only

Image 1: Christmas Bookmarks for Arts and Crafts.

## APÊNDICE 5 – RESULTADOS DO “*THE FEELINGS PASSPORT*”

Aula 1

Alunos	AULA 1	Happy	Sad	Angry	Excited	Worried	Surprised	Silly	Frustrated	Sleepy	FIM	Scared	Happy	Sad	Angry	Excited	Worried	Surprised	Silly	Frustrated	Sleepy	
20	INÍCIO																					
	Scared																					
Aluno A								X														
Aluno B				X									X									
Aluno C		X												X								
Aluno D		X												X								
Aluno E		X																				
Aluno F		X											X									
Aluno G								X					X									
Aluno H					X											X						
Aluno I		X											X									
Aluno J								X														
Aluno K		X																	X			
Aluno L		X											X									
Aluno M		X											X									
Aluno N		X												X								
Aluno O		X																X				
Aluno P						X								X								
Aluno Q						X								X								
Aluno R		X											X									
Aluno S		X																				
Aluno T													X									

Aula 2

Alunos	AULA 2																				
	Scared	Happy	Sad	Angry	Excited	Worried	Surprised	Silly	Frustrated	Sleepy	Scared	Happy	Sad	Angry	Excited	Worried	Surprised	Silly	Frustrated	Sleepy	
Aluno A					X							X									
Aluno B							X											X			
Aluno C								X													
Aluno D					X							X									
Aluno E		X										X									
Aluno F					X							X									
Aluno G							X										X				
Aluno H		X															X				
Aluno I							X											X			
Aluno J						X															
Aluno K												X									
Aluno L		X										X									
Aluno M		X										X									
Aluno N		X										X									
Aluno O												X									
Aluno P		X										X									
Aluno Q		X										X									
Aluno R		X										X									
Aluno S		X										X									
Aluno T		X																			X

Aula 3

Alunos	AULA 3												
	Scared	Happy	Sad	Angry	Excited	Worried	Surprised	Silly	Frustrated	Sleepy	FIM		
18	Scared	Happy	Sad	Angry	Excited	Worried	Surprised	Silly	Frustrated	Sleepy	Scared	Sleepy	
Aluno A		X											
Aluno B			X										
Aluno C		X											
Aluno D		X											
Aluno E		X											
Aluno F													
Aluno G			X										
Aluno H		X											
Aluno I		X											
Aluno J							X						
Aluno K		X											
Aluno L		X											
Aluno M		X											
Aluno N		X											
Aluno O		X											
Aluno P													
Aluno Q										X			
Aluno R		X											
Aluno S		X											
Aluno T		X											

## APÊNDICE 6 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS A ALUNOS

Guião Entrevista aos alunos

**1- Como te sentiste no início da aula de inglês quando escreveste no passaporte dos sentimentos? Foi fácil decidir como te sentias?**

(Objetivo: Entender a facilidade das crianças em identificar os seus sentimentos e como começaram a aula emocionalmente.)

**2- Achas que falar sobre os sentimentos durante a aula de inglês te ajudou a sentir-te melhor ou a aprender melhor? Porquê?**

(Objetivo: Explorar a relação entre emoções e aprendizagem.)

**3- Consegues contar-me um momento na aula de inglês que te deixou feliz ou entusiasmado? O que aconteceu?**

(Objetivo: Obter exemplos específicos de momentos positivos e identificar o que os causou.)

**4- Houve algum momento durante a aula de inglês em que te sentiste inseguro ou nervoso? O que poderia ajudar-te a sentir-te melhor nesses momentos?**

(Objetivo: Identificar dificuldades emocionais e possíveis soluções na perspetiva da criança.)

**5- Depois da aula de inglês, sentiste-te diferente de como te sentias no início? O que te fez sentir assim?**

(Objetivo: Avaliar se houve uma mudança emocional positiva ou negativa durante a aula e identificar o motivo.)

**6- Se pudesses mudar ou acrescentar algo à aula de inglês para a tornar ainda melhor, o que seria? Porquê?**

(Objetivo: Obter sugestões das crianças para melhorar a abordagem e torná-la mais eficaz e confortável para elas.

## **APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS A ALUNOS**

~

**Transcrição da entrevista entre a investigadora e o Aluno A**

**Investigadora:** Lembras-te quando eu fiz aquela aula sobre as emoções? Lembras-te do livro, The Color Monster? Pronto, agora quero-te fazer algumas perguntas sobre isso e sobre todas as aulas que falámos sobre as emoções, ok? A primeira pergunta. Como te sentiste no início da aula de inglês, quando escreveste no passaporte dos sentimentos, no Feelings Passport? Como é que te sentiste?

**Aluno A:** Senti-me feliz.

**Investigadora:** Sentiste-te feliz? O que é que tu achaste de algo tão diferente daquilo que tu estavas a fazer?

**Aluno A:** Emocionante, sim.

**Investigadora:** E foi fácil decidir como te sentias?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** No início, foi?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** Porque costumavas sentir-te, assim, feliz nas aulas?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** E achas que falar sobre os sentimentos, os feelings, durante a aula de inglês te ajudou a sentir-te melhor ou a aprender mais?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** Sim? Porquê? O que é que achas que te ajudou a aprender mais? Achas que a utilização dos sentimentos te ajudou nas aulas de inglês?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** Achas que a utilização dos feelings, neste caso, foi melhor para compreenderes melhor a língua?

**Aluno A:** Sim, Foi.

**Investigadora:** Ok. E consegues contar-me, assim, o momento em que algo de inglês te deixou feliz? Ou assim, mais entusiasmada?

**Aluno A:** Quando fizemos aquela experiência dos copos.

**Investigadora:** A sério? O que é que aconteceu? Explica um bocadinho.

**Aluno A:** Nós tínhamos de pôr as emoções de fazeres uma pergunta e nós tínhamos de pôr as emoções dentro do copo.

**Investigadora:** E como é que tu te sentiste a fazer isso?

**Aluno A:** Muito feliz.

**Investigadora:** A sério? Gostaste de todos os acontecimentos e todas as opções que tu podias pôr dentro do copo?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** E houve algum momento durante as aulas de inglês em que te sentiste, assim, mais nervosa, mais insegura?

**Aluno A:** Nenhuma.

**Investigadora:** Estás sempre muito feliz durante as aulas. Ainda bem. O que é que poderia ajudar-te a sentir melhor nesses momentos, caso te sentisses, assim, um bocadinho nervosa? O que é que te ajuda sempre a ficares menos nervosa?

**Aluno A:** A respirar fundo.

**Investigadora:** Contar até três?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** E depois das aulas de inglês, sentiste-te diferente do que sentias no início?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** O que é que te sentiste?

**Aluno A:** Senti-me ainda mais feliz. Sim.

**Investigadora:** E o que é que te fez sentir assim?

**Aluno A:** Foi a tua aula.

**Investigadora:** E houve, assim, alguma mudança positiva ou negativa? Ou só positiva?

**Aluno A:** Só positiva.

**Investigadora:** E se pudesses mudar ou acrescentar alguma coisa às aulas de inglês para tornar melhor, o que é que seria? O que é que querias que fosse diferente nas aulas de inglês?

**Aluno A:** Nada.

**Investigadora:** Tu gostas de tudo o que há nas aulas de inglês.

**Aluno A:** Sim

**Investigadora:** E consoante a tua personalidade, da maneira que tu és, tu sabes como és, alguma coisa que te incomode nas aulas de inglês. Achas que está tudo bem?

**Aluno A:** Sim.

**Investigadora:** Muito bem. Obrigada.

**Transcrição da entrevista entre a investigadora e o Aluno B**

**Investigadora:** Lembras-te quando eu dei aquela aula de inglês sobre os sentimentos?

**Aluno B:** Sim.

**Investigadora:** Lembras-te bem dessa aula?

**Aluno B:** Lembro-me.

**Investigadora:** Como é que te sentiste no início dessa aula, quando escreveste no “The feelings Passport”?

**Aluno B:** Ansioso.

**Investigadora:** Ansioso? Foi fácil decidir como te sentias?

**Aluno B:** Mais ou menos.

**Investigadora:** Porquê?

**Aluno B:** Porque eu não sabia bem o que é que vinha aí.

**Investigadora:** Não sabias como te sentias?

**Aluno B:** Não.

**Investigadora:** E achas que falar sobre os sentimentos durante a aula de inglês ajudou-te a sentires-te melhor? Ou a aprenderes melhor?

**Aluno B:** Ajudou-me muito.

**Investigadora:** Porquê?

**Aluno B:** Porque há mais sentimentos, e é mais fácil saber todos os sentimentos noutra língua do que só em português, e isso deixa-me mais feliz.

**Investigadora:** Exatamente. Consegues dizer-me um momento na aula de inglês que te deixou feliz ou entusiasmado? Pode ser qualquer coisa.

**Aluno B:** Aquela atividade dos copos.

**Investigadora:** A sério? O que é que aconteceu? Consegues contar-me? Da tua perspectiva, o que é que sentiste quando fizeste essa actividade?

**Aluno B:** Alegria.

**Investigadora:** Sentiste só alegria?

**Aluno B:** E calma.

**Investigadora:** E houve algum momento durante. Não tem de ser nessa aula. Pode ser em qualquer aula de inglês, em que te sentiste mais inseguro ou nervoso?

**Aluno B:** Nos testes.

**Investigadora:** É? E o que é que poderia ajudar-te a sentires-te melhor nesses momentos?

**Aluno B:** A atividade dos sentimentos.

**Investigadora:** Achas que isso ajudava-te a acalmar um bocado?

**Aluno B:** Sim.

**Investigadora:** E depois da aula de inglês, sentiste-te diferente de como estavas no início?

**Aluno B:** Não. Foi igual.

**Investigadora:** Porquê?

**Aluno B:** Porque era sempre... Nunca... É só um momento. Não mudou assim tanto.

**Investigadora:** O que é que te fez sentir assim?

**Aluno B:** Nada. Era só eu e a minha personalidade.

**Investigadora:** E se pudesses mudar ou acrescentar alguma coisa à aula de inglês para a tornar melhor, o que é que seria?

**Aluno B:** Mais silêncio.

**Investigadora:** Mais silêncio? Porquê?

**Aluno B:** Porque há sempre muito barulho na sala

**Investigadora:** E achas que se houvesse mais silêncio ias sentir-te melhor?

**Aluno B:** Sim.

**Transcrição da entrevista entre a investigadora e o Aluno C**

**Investigadora:** Lembras-te quando eu dei aquela aula de inglês sobre as emoções?

**Aluno C:** Sim.

**Investigadora:** E como te sentiste no início da aula de inglês, quando escreveste no "The Feelings Passport?"

**Aluno C:** Happy.

**Investigadora:** Sentiste-te happy?

**Aluno C:** Sim.

**Investigadora:** E foi fácil decidir como te sentias?

**Aluno C:** Foi.

**Investigadora:** Foi? Porquê? Naquele dia estavas-te a sentir muito feliz?

**Aluno C:** Sim.

**Investigadora:** E achas que falar sobre os feelings, os sentimentos, durante a aula de inglês ajudou-te a se sentir melhor ou a aprender melhor?

**Aluno C:** Sim. Sinto-me melhor a fazer as minhas coisas.

**Investigadora:** Achas que os sentimentos ajudaram?

**Aluno C:** Sim.

**Investigadora:** E consegues contar-me um momento na aula de inglês que te deixou feliz ou entusiasmado? Pode ser qualquer um.

**Aluno C:** O passaporte.

**Investigadora:** Foi o passaporte que te deixou entusiasmado? Porquê? O que é que aconteceu?

**Aluno C:** Porque ali eu podia meter as coisas que mais me...como eu me sentia.

**Investigadora:** E houve algum momento durante a aula de inglês em que te sentiste mais nervoso ou inseguro?

**Aluno C:** Não.

**Investigadora:** Mas caso te sentisses assim mais nervoso ou inseguro, o que poderia ajudar-te a te sentires melhor?

**Aluno C:** Começar a sentir-me melhor. A ouvir o que estavam a dizer.

**Investigadora:** Ouvir as pessoas e deixas-te assim mais calmo?

**Aluno C:** Sim.

**Investigadora:** E depois da aula de inglês, sentiste diferente do que sentiste no início?

**Aluno C:** Sim.

**Investigadora:** O que te fez sentir assim diferente? Desde o início da aula até ao fim da aula.

**Aluno C:** Começar a aprender coisas novas sobre o inglês.

**Investigadora:** Sim, deixas-te sempre mais feliz?

**Aluno C:** Sim.

**Investigadora:** E se pudesses mudar ou acrescentar alguma coisa diferente às aulas de inglês, qualquer uma que seja, para a tornar melhor, o que é que seria?

**Aluno C:** Não, não preciso que a aula de inglês seja diferente.

**Investigadora:** É? Porquê?

**Aluno C:** Porque eu gosto muito de aprender inglês. É das minhas matérias preferidas. Não é preciso mudar.

**Investigadora:** Muito bem.

**Transcrição da entrevista entre a investigadora e o Aluno D**

**Investigadora:** Lembras-te daquela aula de Inglês em que falamos sobre os sentimentos?

**Aluno D:** Lembro-me.

**Investigadora:** E como te sentiste no início da aula, quando escreveste o "*The feelings Passport*"?

**Aluno D:** Feliz.

**Investigadora:** Foi fácil decidir como te sentias?

**Aluno D:** Sim.

**Investigadora:** Foi? Tu estás sempre muito feliz. Achas que falar sobre sentimentos nas aulas de inglês te ajudou a sentires-te melhor?

**Aluno D:** Sim.

**Investigadora:** Ou a aprender melhor?

**Aluno D:** Sim.

**Investigadora:** Porquê?

**Aluno D:** Porque aprendemos mais sentimentos, para sentirmo-nos melhor e aprendemos os sentimentos que temos dentro do corpo.

**Investigadora:** E consegues dizer-me um momento na aula de inglês que te fez sentir feliz ou entusiasmado?

**Aluno D:** Quando me mostraste as imagens do livro.

**Investigadora:** O que aconteceu?

**Aluno D:** Ele descobriu que era colorido, que tinha muitas emoções dentro dele, e era feliz.

**Investigadora:** E houve algum momento durante a aula de inglês em que te sentiste mais inseguro, nervoso? Não precisa de ser nesta aula, pode ser em qualquer aula de inglês.

**Aluno D:** Não.

**Investigadora:** Não? Porquê? O que te ajuda a sentires-te melhor nesses momentos?

**Aluno D:** Aprender a falar inglês.

**Investigadora:** Achas que isso te deixa menos nervoso?

**Aluno D:** Sim.

**Investigadora:** Depois da aula de inglês, sentiste-te diferente de como estavas no início?

**Aluno D:** Mais ou menos.

**Investigadora:** O que te fez sentir-te assim?

**Aluno D:** Tenho saudades de falar inglês.

**Investigadora:** Achas que, do início ao fim da aula, muda a forma como te sentes?

**Aluno D:** Sim.

**Investigadora:** E deixa de te incomodar ou piora?

**Aluno D:** Melhora.

**Investigadora:** E se pudesses mudar ou acrescentar algo às aulas de inglês para as tornar melhor, o que seria?

**Aluno D:** Tentava fazer com que as pessoas falassem melhor inglês.

**Investigadora:** Achas que sim?

**Aluno D:** Sim.

**Investigadora:** Porquê?

**Aluno D:** Porque o inglês é uma um tipo de fala diferente de falarmos outra língua.

**Investigadora:** Obrigado.

**Transcrição da entrevista entre a investigadora e o Aluno E**

**Investigadora:** Lembras-te quando te dei a aula de inglês sobre os sentimentos?

**Aluno E:** Sim.

**Investigadora:** Ok, então vou fazer-te umas perguntas sobre isso, está bem?

**Aluno E:** Sim.

**Investigadora:** Como te sentiste no início da aula de inglês, quando escreveste no *"The Feelings Passport"* que eu tenho? Como te sentiste?

**Aluno E:** Senti-me legal.

**Investigadora:** Sim? E foi fácil decidir como te sentias?

**Aluno E:** Sim.

**Investigadora:** Achas que falar sobre sentimentos durante a aula te ajudou a sentires-te melhor ou a aprender melhor?

**Aluno E:** Sim.

**Investigadora:** Sim? Porquê?

**Aluno E:** Porque eu não era muito de sentimentos.

**Investigadora:** Pois, não eras muito?

**Aluno E:** Não, agora já sou uma pessoa de sentimentos.

**Investigadora:** Sim? Muito bem. E consegues dizer-me um momento na aula de inglês que te tenha deixado feliz ou entusiasmado?

**Aluno E:** Não.

**Investigadora:** Não tens nenhuma aula de inglês que te tenha deixado feliz? Ou não te lembras?

**Aluno E:** Não me lembro.

**Investigadora:** Nenhuma te chamou a atenção? Ou são todas iguais para ti?

**Aluno E:** Não, nenhuma me chamou a atenção.

**Investigadora:** Nenhuma te chamou a atenção?

**Aluno E:** Acho que só não me lembro.

**Investigadora:** Não? E no final da aula de inglês, sentiste-te diferente de como estavas no início? Fizeste o início da aula e depois o fim. Achas que do início ao fim mudou a forma como te sentias?

**Aluno E:** Mais ou menos.

**Investigadora:** Mais ou menos. O que te fez sentires-te assim?

**Aluno E:** Não, não me senti assim.

**Investigadora:** Não te sentiste assim. Então não fez muita diferença para ti. Mas achas que é uma coisa positiva ou negativa?

**Aluno E:** Positiva.

**Investigadora:** Positiva? E o que é que te fez sentir assim? O que é que torna a aula de inglês algo positivo para ti?

**Aluno E:** Porque é legal.

**Investigadora:** Sim? Gostas de aprender inglês?

**Aluno E:** Gosto.

**Investigadora:** E se pudesses mudar ou acrescentar alguma coisa às aulas de inglês para as tornar melhores, na tua opinião, o que seria? O que é que te ajudava?

**Aluno E:** Nada.

**Investigadora:** Nada? Achas que as aulas de inglês estão bem assim? E aprendes muito?

**Aluno E:** Sim.

**Investigadora:** Ok, é tudo.

## APÊNDICE 8 – TABELAS SOBRE AS ENTREVISTAS

### Questão 1

Questão 1: Como te sentiste no início da aula de inglês quando escreveste no passaporte dos sentimentos? Foi fácil decidir como te sentias?				
	Feliz	Ansioso	Fácil decidir como se sentia	Dificuldade em gerir emoções
Aluno A	x		x	
Aluno B		x		x
Aluno C	x		x	
Aluno D	x		x	
Aluno E	x		x	
	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

### Questão 2

Questão 2: Achas que falar sobre os sentimentos durante a aula de inglês te ajudou a sentir-te melhor ou a aprender melhor? Porquê?			
	Melhorias na aprendizagem	Bem-Estar Emocional	Dificuldades em expressar emoções inicialmente
Aluno A	x		
Aluno B	x		
Aluno C		x	
Aluno D	x		
Aluno E		x	x
	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

### Questão 3

### Questão 4

Questão 4: Houve algum momento durante a aula de inglês em que te sentiste inseguro ou nervoso? O que poderia ajudar-te a sentir-te melhor nesses momentos?

	Não	Sim	Respirar Fundo	Atividades dos sentimentos	Ouvir as pessoas	Aprender a falar Inglês				
Aluno A	x		x							
Aluno B		x		x						
Aluno C	x				x					
Aluno D	x					x				
Aluno E	x									
	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				
	Atividades entusiasmantes	atividade dos copos	atividade do passaporte	atividade do livro	Não se recorda					
Aluno A	x	x								
Aluno B	x	x								
Aluno C	x		x							
Aluno D	x			x						
Aluno E	x				x					
	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>					

### Questão 5

Questão 5: Depois da aula de inglês, sentiste-te diferente de como te sentias no início? O que te fez sentir assim?

	Não	Sim	Aula sobre os sentimentos	É só uma aula	Aprender algo novo		
Aluno A		x	x				
Aluno B	x			x			
Aluno C		x			x		
Aluno D		x			x		
Aluno E	x				x		
	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>		

## Questão 6

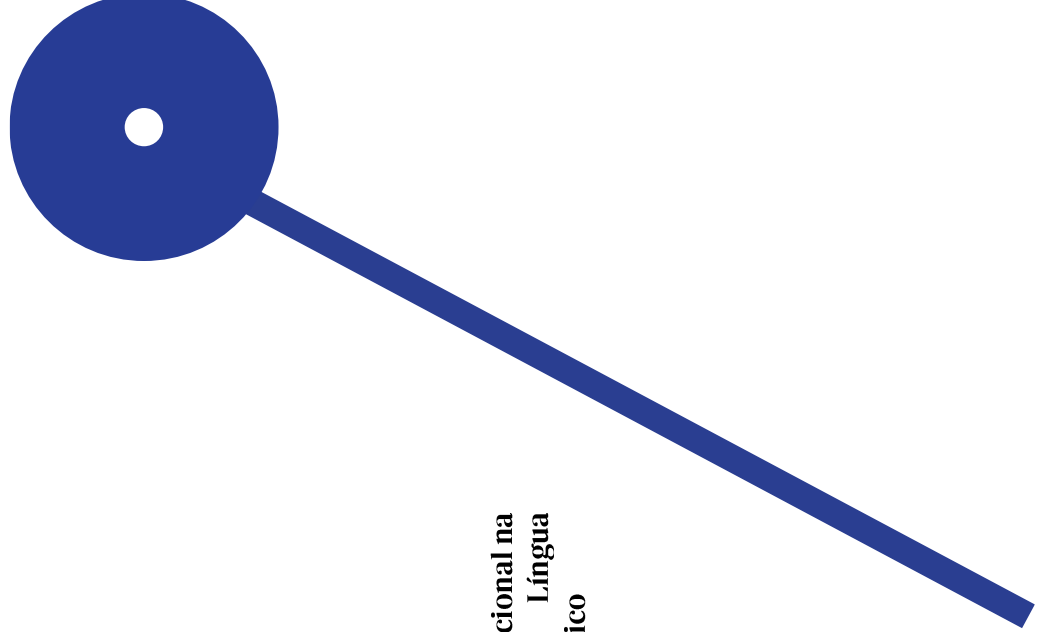
Questão 6: Se pudesses mudar ou acrescentar algo à aula de inglês para a tornar ainda melhor, o que seria? Porquê?

	Nada	Mais silêncio	Tentar que as pessoas falem melhor Inglês				
Aluno A	x						
Aluno B		x					
Aluno C	x						
Aluno D			x				
Aluno E	x						
	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				



MESTRADO

ENSINO DE INGLÉS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



**A Influência da Abordagem Socioemocional na  
Aprendizagem de Inglês como Língua  
Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico**