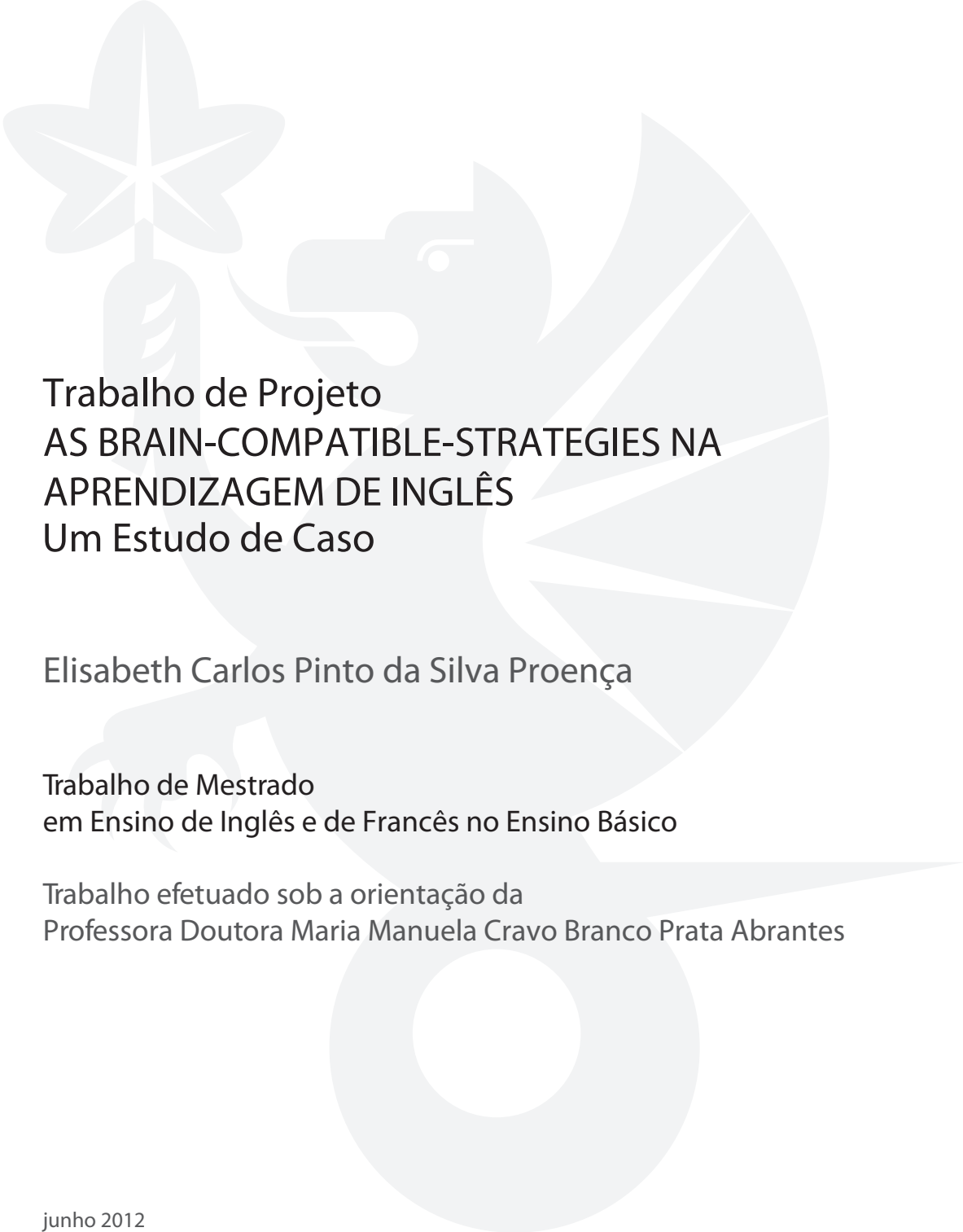




Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Trabalho de Projeto
**AS BRAIN-COMPATIBLE-STRATEGIES NA
APRENDIZAGEM DE INGLÊS**
Um Estudo de Caso

Elisabeth Carlos Pinto da Silva Proença

Trabalho de Mestrado
em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

junho 2012

Trabalho de Projeto

AS BRAIN-COMPATIBLE STRATEGIES NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: Um Estudo de Caso

Elisabeth Carlos Pinto da Silva Proença

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês e Francês no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dedicatória

Aos meus filhos Luís, Eunice e Sara.

“Se estamos aqui reunidos estou contente.

Penso com alegria que tudo quanto escrevi e vivi serviu para nos aproximar. É o primeiro dever do humanista e a fundamental tarefa da inteligência assegurar o conhecimento e o entendimento entre os homens.

Bem vale haver lutado e cantado, bem vale haver vivido se o amor me acompanha.

Pablo Neruda

*“In a liquid modern setting of life, **relationships** are perhaps the most common, acute, deeply felt and troublesome incarnation of ambivalence. This is we may argue, why they are firmly placed at the very heart of the attention of liquid modern individuals-by-decree and perched at the top of their life agenda.”*

Z. Baumann

O júri

Presidente

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero, através da partilha deste trabalho, agradecer ao meu falecido pai, Carlos Valério da Silva Barbas, pelos incentivos, pela disciplina e sentido de esforço e trabalho que sempre transmitiu aos filhos, pela sua honestidade, capacidade de compaixão e grande verticalidade. Mesmo que a mesma tenha sido muitas vezes confundida com obstinação e dureza. Nada do que sou, como pessoa e como profissional, seria igual sem o seu exemplo de vida. Espero que esteja onde estiver, esteja orgulhoso da sua filha.

Em segundo lugar, cabe-me agradecer à minha família. O meu marido, Fernando Proença que foi um dos meus grandes pilares emocionais, os meus filhos, Luís, Eunice e Sara que todos os dias me ensinam grandes lições sobre inteligência emocional, obrigando-me a “crescer” enquanto mãe e ser humano. À minha mãe que me transmitiu a paixão pelos afetos e pelas emoções e que me ensinou a declinar o verbo amar. Aos meus sogros, Luís Martins e Ana Gonçalves e aos meus irmãos pela dedicação e abnegação com que sempre me apoiaram em todos os momentos.

Em terceiro lugar, aos meus professores e tenho consciência que fui agraciada com os ensinamentos e exemplos profissionais dos melhores. À minha orientadora, professora doutora Manuela Abrantes, ao Mestre José Farinha que soube reconciliar-me com a psicologia, às professoras doutoras Véronique Delplancq e Ana Maria Oliveira que despertaram em mim este interesse pelo funcionamento do cérebro e os processos envolvidos pelas aprendizagens, à professora doutora Margarida de Passos Morgado, professora doutora Clara Ferrão Tavares e professora Graça Abranches, cujos exemplos pautaram a minha exigência profissional e a todos os professores que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a profissional e o ser humano que desejo ser.

Finalmente aos meus amigos, nos quais incluo o diretor do agrupamento de escolas de Manteigas, Renato Alves, pelos desafios profissionais, pela liberdade criativa, pelo espírito de iniciativa e inovação que transmite e fomenta e à minha professora cooperante Maria da Luz Vieira, por me apoiar e acreditar em mim. À Berta Clara, à Carla, à Alice, ao António e à Paula por todas as palavras de incentivo e carinho para nunca desistir de ser melhor. Às minhas colegas de mestrado que se tornaram amigas. *Flo je ne t'oublierai jamais.*

A todos aqueles que não nomeei mas que estão inscritos no meu coração com tinta indelével, vocês sabem bem quem são...

Bem haja a todos.

Palavras-chave: estratégias *Brain-Compatible*; aprendizagem *Brain-Based*; emoções; afetividade; relação pedagógica; elo de ligação; estratégias e atividades BCS; Inglês.

Resumo :

Este relatório dá conta de um projeto de intervenção no âmbito da Prática Supervisionada de Inglês, na turma de 5.º ano do 2.º CEB, do agrupamento de escolas de Manteigas e visa apresentar um contributo em termos de estratégias pedagógico-didáticas em sala de aula, com o fim de fomentar uma relação afetiva sólida e positiva entre os alunos, o(a) professor(a) e o processo de ensino-aprendizagem na língua estrangeira. Através da implementação de um ensino baseado nos pressupostos do *Brain-Based Teaching and Learning*, de estratégias *Brain-Compatible*, da criação de um ambiente afetivo com emoções positivas e a criação de uma sala de aula onde essas emoções possam expandir-se e, conferindo à avaliação uma dimensão formativa, humana e fomentadora da autonomia e do respeito dos estilos de aprendizagem dos alunos, pretende-se averiguar o contributo das *Brain-Compatible-Strategies*.

Em primeiro lugar, damos conta da fundamentação teórica à volta da metodologia BBL, o caminho exploratório que nos levou a conduzir este estudo e as razões subjacentes à escolha de uma temática relacionada com as emoções e as suas influências no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Tivemos de nos debruçar sobre a neurociência, a neuropsicologia e compreender os mecanismos envolvidos na aprendizagem do cérebro humano. Compreendemos, assim, que os processos cognitivos estão dependentes e até ocorrem de forma secundária, em relação ao processamento das emoções. Sem emoção, não se consegue uma entrega voluntária e consubstanciada do cérebro nos processos cognitivos ligados à aprendizagem. A nossa intenção consistia no envolvimento (a nível micro) dos atores da cena educativa (a sala de aula de Inglês), desde os alunos, aos professores envolvidos neste projeto de investigação-ação, bem como os restantes membros da comunidade educativa, na criação de um espaço tempo de ensino-aprendizagem em que o cérebro (processos emocionais e cognitivos) estivesse envolvido neste compromisso, nesta relação pedagógica baseada nos afetos, num elo de ligação sólido, com o respeito pelos diferentes estilos de aprendizagem. A metodologia de investigação escolhida recaiu sobre o estudo etnográfico, privilegiando os métodos qualitativos e a observação natural durante a implementação dos seis meses dedicados à Prática Supervisionada de Inglês. Construímos e partilhamos planos de aula, conceitos de avaliação enquanto autorregulação dos aprendentes, experiências e emoções para averiguar da eficácia do contributo das BCS na aprendizagem do Inglês e vimos através deste estudo apresentar a nossa perspetiva de ensino-aprendizagem baseada nas emoções. Pretendemos assim partilhar as conclusões deste estudo de caso com o fim de verificar os benefícios e as potencialidades da implementação das BCS em sala de aula e a criação de um ambiente pedagógico emocionalmente rico e protegido, tendo como objetivo maior a criação de um elo de ligação afetiva entre aprendentes e a aprendizagens.

Outra aspiração deste nosso estudo visava colaborar com os docentes de LE no sentido de contribuir com atividades, estratégias, instrumentos de avaliação e de autoavaliação que pudessem enriquecer as práticas pedagógicas e melhorar o ambiente da sala de aula.

Key words: Brain-Compatible Strategies; Brain-Based Learning; pedagogical relationship; emotions; affection; strategies and activities; English as FL.

Abstract:

This study reports a pedagogic experience of English teaching and learning, in a middle-school class of Manteigas. It proposes a contribution in terms of teaching and learning strategies in the EFL classroom with the aim of developing an affective and solid relationship between students, teacher, English teaching and learning processes. Through the implementation of a brain-based teaching and learning assumptions, Brain-Compatible-Strategies, a warm and emotive classroom environment, so as an assessment with a formative, human and autonomy and learning styles friendly we intend to investigate the contribution of Brain-Compatible-Strategies.

At first, we had to explain the theory supporting the Brain-based-learning and teaching and expose the exploratory path that led us to this intervention and research project as well as the topic of this research project. This topic is related to emotions and their influence on the process of teaching and learning English as a Foreign Language. We had to look into neuroscience, neuropsychology and understand the mechanisms involved in the way brain learns. Thus, we acknowledged that the cognitive processes are strongly intertwined with the processing of emotions and occur after this processing. Without processing emotions the brain cannot process the information cognitively, nor understand or learn. On the basis of accepting that emotions and stress affect learning this research study pretends to verify if the use of Brain-Compatible-Strategies could contribute to straighten the pedagogic relationship and create a friendly, calm and emotionally rich classroom environment to gain students' attention and engage their brain in the learning process of EFL. We intended to involve on a micro level ground all the actors belonging in the learning process and education, students to teachers involved in this action research project (EFL classroom), to parents and school staff. We propose therefore to create a space and time of learning and teaching to the brain and all its emotional and cognitive processes, develop a pedagogical relationship based on affection, nurturing a solid link between learners and English learning, respecting their different learning styles and intelligences. The research methodology adopted has consisted in an eco-ethnographic study (case study), based on qualitative methods and natural observation procedures, all along the six months of English teaching practice. We build and share lesson plans, evaluation concepts based on learners' self-regulation, as well as experiences and emotions to determine the effectiveness of the contribution of BCS in English learning. Hence this study intends to present our perspective of teaching and learning based on emotions and shows the results of this pedagogic experience assessing the relationship and the benefits of a positive and emotional environment in EFL learning. We had also the intent to contribute with other teaching peers and share our experiences, activities, strategies and assessment forms besides the emotional enrichment of the classroom environment.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO :	VII
ABSTRACT:	IX

I PARTE: ESTUDO INVESTIGATIVO DECORRENTE DO ESTUDO EXPLORATÓRIO E DA PRÁTICA SUPERVISIONADA DE LE INGLÊS DO 2.º CICLO

1. INTRODUÇÃO/ENQUADRAMENTO TEMÁTICO	1
2. PROBLEMAS DETETADOS E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	2
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO	4
3.1 <i>O contributo das neurociências para a educação</i>	4
3.2 <i>O papel das emoções na aprendizagem</i>	4
3.3 <i>As inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem</i>	5
3.4 <i>Um olhar sobre o Brain-Based-Learning</i>	6
3.4.1 <i>Os potenciadores das aprendizagens: as Brain-Compatible-Strategies</i>	6
3.4.2 <i>À procura de uma definição de emoção</i>	8
3.4.3 <i>A emoção e o conceito de inteligência emocional</i>	9
3.4.4 <i>O significado das cores</i>	10
3.4.5 <i>O significado da iconografia</i>	12
4. METODOLOGIA: O CONCEITO DE INVESTIGAÇÃO	12
4.1 <i>Metodologia de investigação: a investigação-ação</i>	13
4.2 <i>Caracterização do nosso estudo de caso</i>	16
4.3 <i>Caracterização da escola enquanto contexto do estudo</i>	18
4.4 <i>Caracterização da turma enquanto parte integrante do contexto observado</i>	19
4.5 <i>Instrumentos utilizados para a recolha de dados</i>	20
4.5.1 <i>Descrição do instrumento 1: inquérito de caracterização do aluno</i>	20
4.5.2 <i>Descrição do instrumento 2: questionário sobre os índices de satisfação relativos à aprendizagem de Inglês</i>	21
4.5.3 <i>Descrição do instrumento 3: grelha de avaliação da docente (alunos)</i>	22
4.5.4 <i>Descrição do instrumento 4: grelha de avaliação da docente (professora cooperante)</i>	23
4.5.5 <i>Descrição do instrumento 5: diários de campo</i>	23
4.6 <i>Fases da pesquisa e investigação</i>	24
4.7 <i>Os ciclos da pesquisa e da investigação</i>	25
5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS.....	26
5.1 <i>Instrumento 1: inquérito de caracterização do aluno</i>	26
5.1.1 <i>Caracterização socioeconómica dos pais-encarregados de educação</i>	26

5.1.2 Caracterização dos alunos (ASE e saúde)	28
5.1.3 Expectativas de futuro dos alunos do nosso estudo	29
5.1.4 Opinião dos alunos sobre a escola e o grupo-turma	30
5.1.5 Atividades extracurriculares e passatempos dos alunos	32
5.1.6 Relação dos alunos com a sua aprendizagem	33
5.2 Instrumento 2: questionário sobre os índices de satisfação relativos à aprendizagem de Inglês	34
5.3 Instrumento 3: grelha de avaliação da docente (alunos)	49
5.4 Instrumento 4: grelha de avaliação da docente (professora cooperante)	64
5.5 Instrumento 5: grelha de análise dos dados obtidos dos diários de campo	64
6. CATEGORIAS DE ANÁLISE	77
6.1 Análise dos resultados	77
6.2 Níveis de consecução dos objetivos	83
II PARTE - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE INGLÊS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: APLICAÇÃO DAS BCS EM SALA DE AULA	87
1. INTRODUÇÃO	87
2. PLANIFICAÇÕES DAS AULAS OBSERVADAS	88
3. PROCEDIMENTOS E JUSTIFICAÇÃO DAS ESCOLHAS	88
4. REFLEXÕES SOBRE AS AULAS OBSERVADAS E CONTRIBUTO DAS MESMAS PARA O NOSSO ESTUDO DE CASO	97
4.1 A comunicação pedagógica baseada nas BCS	97
4.2 A articulação das BCS com os programas e competências de Inglês 2.º ciclo de escolaridade	98
4.3 A planificação BCS	98
4.4 Seleção e escolha de recursos e materiais	99
4.5 A articulação dos pressupostos das BCS com as abordagens comunicativas e as práticas acionais: uma perspetiva eclética	100
4.6 O envolvimento na vida do agrupamento: “How to engage the teacher’s brain?”	101
4.7 A avaliação enquanto construção do processo de EA	103
4.8 Uma perspetiva sobre a implementação das BCS e do BBL no processo avaliativo	104
III PARTE: REFLEXÃO FINAL SOBRE O ESTUDO	106
1. RECOMENDAÇÕES	106
2. CONCLUSÕES	108
2.1 A importância das emoções positivas na aprendizagem da LE	108
2.2 Influência das BCS no processo de aprendizagem afetivo e efetivo	109
2.3 A importância do ambiente de aprendizagem numa aula	110
2.4 As emoções na aprendizagem da LE	111
REFERÊNCIAS	114
LISTA DE APÊNDICES	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentagem de encarregados de educação por setor de atividade	27
Gráfico 2 - Número de pais e mães por setor de atividade	27
Gráfico 3 - Número de pais e mães em função do nível de escolaridade atingido	28
Gráfico 4 - Agregado familiar expresso em percentagem	28
Gráfico 5 - Percentagem de alunos em função do nível de escolaridade esperada.....	30
Gráfico 6 - Repartição dos alunos pelas ocupações dos tempos livres	32
Gráfico 7 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Estou interessado na disciplina de Inglês</i>	35
Gráfico 8 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>A L.E. de Inglês é muito importante para o meu futuro</i>	36
Gráfico 9 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Vou precisar de Inglês para ter mais hipóteses de trabalho</i>	37
Gráfico 10 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Saber Inglês é muito importante para lidar com as novas tecnologias de informação (computadores, internet e multimédia)</i>	37
Gráfico 11 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Saber Inglês ajuda-me a entender melhor as outras disciplinas-matérias-conteúdos em sala de aula</i>	38
Gráfico 12 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Saber Inglês é importante para comunicar com os outros</i>	39
Gráfico 13 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Preciso de saber Inglês para viajar no estrangeiro</i>	40
Gráfico 14 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Saber Inglês ajuda-me a melhorar noutras disciplinas</i>	40
Gráfico 15 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Saber Inglês vai ajudar-me a melhorar na minha aprendizagem da Língua Portuguesa e de outras línguas estrangeiras</i>	41
Gráfico 16 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Gosto de aprender Inglês</i>	42
Gráfico 17 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Gosto de estar na sala de aula quando estudo Inglês</i>	43
Gráfico 18 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Gosto do aspeto da minha sala de aula de Inglês</i>	43
Gráfico 19 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Sinto-me confortável nas aulas de Inglês</i>	44
Gráfico 20 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Sinto-me tranquilo e relaxado nas aulas de Inglês</i>	45
Gráfico 21 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Sinto-me com energia e muita vontade de trabalhar nas aulas de Inglês</i>	46
Gráfico 22 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Sinto-me tenso e nervoso nas aulas de Inglês</i>	47

Gráfico 23 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Sinto-me pouco à vontade nas aulas</i>	47
Gráfico 24 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Sinto-me cansado e com pouca energia</i>	48
Gráfico 25 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o	50
Gráfico 26 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Estabelece uma boa relação pedagógica com os/as alunos(as)</i>	50
Gráfico 27 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Ajuda os/as alunos(as) a compreender a matéria, tendo em conta as características de cada aluno(a)</i> 51	
Gráfico 28 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Dá importância às intervenções e opiniões dos/das alunos(as)</i>	52
Gráfico 29 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Permite sugestões e fomenta a criatividade e autonomia dos/das alunos(as)</i>	53
Gráfico 30 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Escolhe estratégias e atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos</i>	54
Gráfico 31 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Introduz atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos</i>	55
Gráfico 32 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Ouve os/as alunos(as) e valoriza todas as intervenções pertinentes</i>	55
Gráfico 33 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Respeita os vários ritmos de aprendizagem dando o tempo de resposta suficiente a todos(as) os/as alunos(as)</i>	56
Gráfico 34 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>É expressiva e ajuda na compreensão usando os gestos e as expressões do rosto e do corpo</i>	58
Gráfico 35 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Ajuda a adquirir conhecimentos novos, no Inglês (e em outras disciplinas), fomentando os afetos e recorrendo às emoções</i>	59
Gráfico 36 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>É assíduo(a) e pontual</i>	60
Gráfico 37 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Instaura um clima de respeito e compreensão entre os presentes</i>	61
Gráfico 38 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Resolve as situações de indisciplina em sala de aula, gerindo conflitos de forma compreensiva e atenta às características individuais de cada aluno(a)</i>	62
Gráfico 39 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: <i>Expressão em percentagem dos níveis de satisfação geral dos alunos por sexo sobre a professora</i>	63

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1 - English: Managing emotions - Identifying feelings, 12 February 2011, http://batonrougecounseling.net/managing-emotions/	9
Figura 2 - Ilustração 1 do Plano de Aula n.º30.....	95
Figura 3 - Ilustração 2 do Plano de Aula n.º30.....	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Plano de investigação-ação.....	24
Tabela 2 - Alunos implicados no estudo com subsídio.....	29
Tabela 3 - Identificação das situações especiais dos alunos implicados no estudo	29
Tabela 4 - Profissões desejadas	30
Tabela 5 - Integração dos alunos na turma	31
Tabela 6 - Razões pelas quais gostam da turma.....	31
Tabela 7 - Grelha de análise dos dados obtidos dos diários de campo	65
Tabela 8 - Grelha de análise dos dados qualitativos	78

Lista de abreviaturas:

ASE - Ação Social Escolar

BB - *Brain-Based*

BBL - *Brain-Based Learning*

BC - *Brain-Compatible*

BCS - *Brain-Compatible-strategies*

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CNEB - Currículo Nacional de Ensino Básico

DGIDC - Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

EA - Ensino-aprendizagem

EB - Ensino Básico

EE - Encarregados de educação

EFL - *English as a Foreign Language*

ESE - Escola Superior de Educação

IA - Investigação ação

IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim-de-infância

LE - Língua estrangeira

LE I - Língua estrangeira I

LE II - Língua estrangeira II

LM - Língua materna

ME - Metas de aprendizagens

NE - Necessidades educativas

NT - Novas tecnologias

PCA - Projeto curricular de agrupamento

PCT - Projeto curricular de turma

PE - Projeto educativo

QE - Quociente emocional

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

QI - Quociente de inteligência

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC - Unidade curricular

I PARTE: ESTUDO INVESTIGATIVO DECORRENTE DO ESTUDO EXPLORATÓRIO E DA PRÁTICA SUPERVISIONADA DE LE INGLÊS DO 2.º CICLO

1. Introdução/Enquadramento temático

Este projeto de intervenção/investigação procede dos conhecimentos adquiridos e construídos em diversas unidades curriculares do 1.º ano do Mestrado de Francês e Inglês do Ensino Básico, de dados obtidos através de várias leituras e estudos de caso levados a cabo, no âmbito do ensino exploratório,¹ complementado, ainda, de vinte anos de experiência profissional por várias escolas. Por outro lado, este estudo pretende relatar o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, bem como apresentar uma proposta de investigação-ação, criando implicações diretas na escola, mais precisamente na turma A, do 5.º ano de escolaridade de Inglês, LEI.

Este estudo, suportado por um trabalho de planificação e avaliação específicos, uma reflexão sistemática acompanhada de uma autorregulação orientada dos procedimentos e objetivos atingidos, assentará nos pressupostos decorrentes da abordagem pedagógica denominada *Brain-Based-Teaching and Learning*, (Sousa, 2011). Privilegiar estratégias e atividades de acordo com as *Brain-Compatible-Strategies* (Tate, 2010) em sala de aula, tem como finalidade criar, fortalecer e cimentar as emoções, tão importantes no processo de ensino-aprendizagem (Goleman, 2010), bem como as relações entre alunos - língua / cultura inglesa - professora. Pretende-se, assim, resolver a aversão crescente dos alunos às aprendizagens do Inglês², um problema detetado no decurso da reflexão inspirada na prática de ensino exploratório e nos dados recolhidos nos trabalhos de autoavaliação e avaliação interna do agrupamento de escolas de Manteigas.

Este projeto pretende, de acordo com as características inerentes a uma investigação-ação, implicar todos os intervenientes no mesmo, bem como oferecer um olhar sobre a importância das emoções na aprendizagem do Inglês, devolvendo aos vários atores, o esforço conjunto desenvolvido, por esses mesmos atores para permitir a exequibilidade deste estudo. Cumprir-se-ia, dessa forma, um dos princípios da investigação-ação promovendo uma mudança no contexto de realização do estudo e nos atores ou participantes.

¹ Vide Portfólio de Didática do Inglês, no âmbito da unidade curricular do 2.º semestre do Mestrado em EIF.

² Vide Trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Didáticas das Línguas-Culturas. “Num mundo que Zygmunt Baumann refere cada vez mais líquido, onde o amor é líquido, as relações são líquidas, os compromissos são líquidos, importa dedicar alguma reflexão às dificuldades de ligação afectiva (motivação e interesse) entre os alunos e uma LE que eles sabem e consideram muito importante para as suas aprendizagens presentes e futuras. É preciso criar um elo de ligação entre a Língua e o aprendente, apesar da fugacidade dos relacionamentos. O aluno deve sentir que para se inscrever nesta sociedade em contínua mutação, a aprendizagem das LE é uma condição sine qua non, para a obtenção do sucesso e para a sua inclusão.”

Consequentemente, torna-se imprescindível, em primeiro lugar, contextualizar este estudo através da caracterização do agrupamento de escolas de Manteigas e em segundo lugar, identificar os problemas detetados e objetivos do nosso projeto. Na sequência dessa reflexão e com base na literatura encontrada para basear o nosso estudo referiremos uma resenha sobre os princípios orientadores de um projeto desta natureza (IA), exporemos a metodologia seguida, as razões que motivaram as nossas escolhas e uma descrição dos instrumentos adotados. Prosseguiremos com a apresentação dos dados recolhidos e procederemos à interpretação dos mesmos, verificando se os objetivos que traçamos, no início do estudo, foram atingidos e respondendo às questões investigativas que se nos puseram.

2. Problemas detetados e objetivos do estudo

No decorrer do ano curricular transato, na sequência de um estudo de caso na UC de Didáticas das Línguas-Culturas, conduzimos um estudo de caso, cujo objetivo visava já a reconciliação dos alunos com as aprendizagens da língua estrangeira (Inglês), através da implementação de metodologias não convencionais (as práticas sugestopédicas) como *profilaxia da aversão dos alunos ao Inglês*. A escolha deste *não método* pretendia identificar as razões deste afastamento dos alunos e propor reaproximar os alunos das aprendizagens através de práticas relacionadas com os seguintes princípios: *influência positiva; melhoria do estado físico; aprendizagem mais eficaz e mais rápida do que com outro método; boas relações do grupo; criatividade e não alienação do individuo* (Ferrão Tavares, 1997).

Teríamos, assim, de acordo com Lozanov (1984) e Ferrão Tavares (op. cit.), reunidas as condições para a aceitação de uma aula de **sugestopedia** o que permitiria concomitantemente criar um elo de ligação afetiva entre os alunos e a disciplina de Inglês. Lozanov (1984) poderá ter sido, no seu tempo, já um precursor da metodologia ***Brain-Based Learning and Teaching***, na medida em que os seus pressupostos assentavam no estudo científico das aprendizagens, de acordo com os conhecimentos de neurologia reunidos na sua época. Deste modo, a **sugestopedia** pretendia tornar a aprendizagem num processo prazeroso e natural, usando estratégias específicas tais como o uso da música barroca e clássica em momentos chave da aula, a arte, os jogos e a representação, proporcionando um ambiente de aprendizagem de grande qualidade e conforto.

A sua intenção visava demonstrar aos educadores e professores que através da criação de um ambiente de aprendizagem que oferecesse segurança e emoção se podia aumentar exponencialmente a motivação e interesse dos alunos, bem como as suas capacidades cognitivas. Aplicar este não-método ao espaço circunscrito de um pequeno conjunto de aulas ou de atividades extracurriculares com realização esporádica não teria a incidência regular e o benefício sistemático de resolver a questão da aversão dos alunos à aprendizagem do Inglês, pelo menos, os seus efeitos não seriam desejavelmente duradouros. Por outro lado, seria necessário um conjunto de mudanças, tanto a nível da escola como do próprio paradigma de educação, implicando uma mudança profunda e consequentemente onerosa no ensino.

Assim, esta investigação-ação, assente nos pressupostos do *Brain-Based Learning* e cujas planificações pretendem evidenciar e apresentar as potencialidades das estratégias e atividades *Brain-Compatible-Strategies* em sala de aula, visará a procura de uma metodologia geradora de uma aprendizagem da LE baseada na emoção e na automotivação dos alunos, bem como, a longo prazo³, a melhoria dos níveis de sucesso escolar dos alunos nessa disciplina. De referir o prazo, assaz reduzido, condicionado pela duração da Prática Supervisionada que interfere com a obtenção de uma quantidade mais apreciável de dados qualitativos sobre a implementação da metodologia e estratégias de ensino específicas. Esta reflexão, baseada na fundamentação teórica apresentada, tem como principais objetivos de investigação resolver um problema real detetado no âmbito de um estudo exploratório que chegou à conclusão que os alunos apresentavam em final de ciclo (9.º ano de escolaridade), uma nítida aversão à aprendizagem escolar do Inglês.

Este estudo visa atingir os seguintes objetivos:

- Contribuir com uma metodologia não-convencional para fortalecer as emoções dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.
- Desenvolver atividades e estratégias que permitam aos alunos criar um elo de ligação afetiva com a L.E. Inglês.
- Contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem (sala de aula) propiciador dos afetos e das emoções.
- Colaborar com os professores de Inglês no reconhecimento da importância das emoções como geradoras de motivação, autonomia e autorregulação na aprendizagem.

No âmbito dos objetivos acima definidos, e na sequência da aplicação do nosso estudo, propomo-nos dar resposta às seguintes questões:

- Qual a opinião dos alunos sobre a importância das emoções na sua aprendizagem e na obtenção do sucesso escolar?
- Até que ponto as atividades e estratégias em sala de aula contribuem para um processo de aprendizagem afetivo e efetivo?
- Qual a importância de um ambiente de aprendizagem propiciador dos afetos e das emoções?
- Até que ponto as emoções influenciam as aprendizagens da língua estrangeira, nomeadamente do Inglês?

³ Este trabalho de verificação e análise dos resultados académicos será conduzido pelo observatório de qualidade escolar do agrupamento de escolas de Manteigas que coordenamos.

3. Fundamentação teórica do trabalho

3.1 O contributo das neurociências para a educação

Com os avanços das neurociências e o contributo de estudos combinados de neurologia, neurolinguística e neuropsicologia foi-nos possível compreender os mecanismos de processamento da fala e da linguagem, tendo noções claras sobre a forma como o nosso cérebro aprende. A literatura nesta área chama a atenção para a forma como os processos cognitivos se desenrolam no cérebro humano, destacando-se a atenção, percepção e reconhecimento, memória, aprendizagem, leitura, fala e audição, resolução de problemas, planeamento, raciocínio e tomada de decisões (Delplancq & Oliveira, 2010). Na obra de Damásio (1994), *O Erro de Descartes Emoção, Razão e Cérebro Humano*, e mais recentemente em *O Livro da Consciência* (2010), encontramos os pressupostos científicos que descrevem os processos cognitivos e a forma como o nosso cérebro constrói, organiza e desenvolve os conhecimentos, bem como a importância que a emoção assume nesta construção.

Em suma, parece existir um conjunto de sistemas no cérebro humano consistentemente dedicados ao processo do pensamento orientado para um determinado fim, ao qual chamamos raciocínio, e à seleção de uma resposta, a que chamamos tomada de decisão, com uma ênfase especial sobre o domínio pessoal e social. Este mesmo conjunto de sistemas está também envolvido nas emoções e nos sentimentos e dedica-se em parte ao processamento dos sinais do corpo (Damásio, 1994, pp.106 e 107).

Decidimos, na sequência da pesquisa, perceber melhor qual o papel das emoções na aprendizagem.

3.2 O papel das emoções na aprendizagem

Desde os progressos das neurociências na compreensão do funcionamento do cérebro, facto já referido neste trabalho, apercebemo-nos da importância das emoções nas aprendizagens, ao ponto de colocar as emoções como um processo anterior ao processo cognitivo. Feinstein (2006) refere que “o cérebro emocional é a parte responsável pela receção, pela interpretação e pela transformação dos conteúdos emocionais e das informações recebidas. A emoção desempenha um papel fundamental na memória” (Feinstein, 2006: p. 207).

Damásio, por sua vez, através do estudo das perturbações neurológicas em alguns dos seus pacientes ou em casos já estudados e avaliados com as limitações da ciência da época em que aconteceram, provou que a emoção faz parte da cognição. “Segundo, os processos da emoção e do sentimento fazem parte integrante da maquinaria neural para a regulação biológica, cujo cerne é constituído por controlos homeostáticos, impulsos e instintos” (Damásio, 1994, p. 122). A reflexão feita pelo autor tornou-se basilar em várias áreas do saber, não ficando

confinadas à neurologia ou às neurociências. É uma obra incontornável para o conhecimento público destas temáticas, pelo facto de lançar um olhar completamente diferente sobre a emoção e o papel que a mesma desempenha ao nível da cognição. O conceito de Razão pura, tal como Descartes nos deu a entender, terá perdido a sua força. Contudo, ao percebermos que a emoção é uma parte integrante da nossa razão podemos valorizar um conjunto de pressupostos que nos ajudarão, enquanto educadores, a dirigir-nos ao cérebro dos nossos aprendentes, ao nosso cérebro, por forma a otimizar as suas e nossas aprendizagens.

Para enterdermos melhor a forma como a emoção está relacionada com a aprendizagem recorremos, a Feinstein (2006) e, no sentido de respeitar uma terminologia específica e uma área do saber que não dominamos, citamos a autora: “*Nem a recordação, nem a interpretação são possíveis sem memória emocional. A prioridade e o objetivo do cérebro consistem em assegurar a sobrevivência do indivíduo. Essa função é mediada pelo cérebro emocional. Julga-se, de um modo geral, existirem seis emoções universais: surpresa, felicidade, raiva, medo, aversão e tristeza. Muitas vezes, acrescenta-se outra emoção - o amor*” (Feinstein, 2006: p. 207). Iremos explorar de forma mais aprofundada esta definição da emoção à luz de outros estudiosos.

O *Brain-Based-Learning* e as *Brain-Compatible-Strategies* pegaram nestes pressupostos e aplicaram-nos no domínio da educação e ensino, procurando encontrar uma resposta metodológica, reutilizando o que de melhor existe em outras metodologias como o *Total Physical Response* e o *Task Based Learning*, as abordagens comunicativas e acionais, baseando as suas escolhas nos processos de aprendizagem decorrentes das neurociências para nos propor um novo caminho pedagógico, baseado na emoção.

Por outro lado, imperava entender os motivos que levaram os didatologistas a refletir e definir metodologias e abordagens que dessem uma maior expressão à aprendizagem, do ponto de vista de um processo holístico que englobe o corpo e a mente de uma forma harmonizada.

3.3 As inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem

Gardner introduziu em 1983 o conceito das *Inteligências Múltiplas*, nomeadamente, inteligência espacial, linguística, corporal cinestésica, logico-matemática, interpessoal, intrapessoal, pictórica e musical, conceitos a partir dos quais se constrói a noção de estilos de aprendizagens, e a sua fulcralidade para ensinar de acordo com as especificidades das diversas formas de aprender de cada aluno. Segundo o autor, cada cérebro é único e dentro das oito “inteligências” que possui, destacam-se três a quatro áreas predominantes. Defendia, também, o facto de mesmo as “inteligências mais frágeis” poderem ser reforçadas e desenvolvidas desde que os níveis de desejo e interesse se pudessem aliar a experiências de aprendizagens positivas. Fundamentando, no capítulo introdutório da sua obra sobre as múltiplas inteligências, o autor fornece um exemplo de uma menina a responder a um teste de coeficiente de inteligência, demonstrando as falhas que estes testes de QI devem ter pela limitação e restrição que é concedida à noção, ao próprio conceito de inteligência. “*Yet, it should be equally clear that current methods of assessing the intellect are not sufficiently well honed to allow assessment of*

an individual's potentials or achievements in navigating by the stars, mastering a foreign tongue, or composing with a computer” (Gardner, 1983: p.4).

De acordo com os estudos que se têm desenvolvido a propósito do bilinguismo ou, cada vez mais, do plurilinguismo, são notórias, nesses casos, as limitações da exclusiva avaliação do QI para determinar as capacidades do intelecto de um ser humano. Ao ler a obra *Pour une éducation bilingue. Guide de survie à l’usage des petits européens*, de Anne Lietti (2006), ficamos com um “aperçu” das dimensões e implicações do bilinguismo, tanto para os aprendentes de uma língua estrangeira ou segunda (L2), bem como para os formadores - professores de línguas estrangeiras em meio formal e institucional como a escola.

Restava-nos agora rever a literatura dedicada à área do BBL e das BCS.

3.4 Um olhar sobre o *Brain-Based-Learning*

Destacamos alguns autores que se debruçaram sobre as formas de aprendizagem do cérebro humano. David Sousa (2011) afirma na sua obra *How the Brain Learns* que o cérebro recorre de forma contínua ao chamado processo de “*memoplasticity*” por forma a reorganizar-se de acordo com o “*input*”, o que vem corroborar o facto da(s) inteligências poderem ser retrabalhadas e desenvolvidas como afirmava Gardner (1983).

Sousa (2011) também salienta o papel das emoções e o seu impacto nas aprendizagens e na memória e aconselha utilizar metodologias que desenvolvam e integrem as emoções positivas no espaço da sala de aula. Aconselha, assim, a usar o humor (evitando o sarcasmo) como parte integrante da aula; conceber e contar histórias que ressalvem a compreensão dos conceitos lecionados. Segundo Scott-Simmons, Barker & Cherry, 2003 citados em Sousa (2011), “*Stories engage all parts of the brain because they touch on the learner’s experience, feelings, and actions*”. As BCS implicam a incorporação de exemplos e atividades relacionados com o mundo real que permitam fazer sentido ao aprendente, a demonstração de uma genuína preocupação pelo sucesso dos seus aprendentes, dedicando menos tempo a estabelecer regras e avaliar e valorizando o questionamento, envolvendo os alunos na sua aprendizagem: “*How do you learn? What teaching strategies works best for you?*” (Sousa, 2011: p.154).

3.4.1 Os potenciadores das aprendizagens: as *Brain-Compatible-Strategies*

O autor supramencionado indica potenciadores das aprendizagens dos quais tomámos conhecimento e explorámos através da obra de Marcia Tate (2010), relativamente às estratégias *Brain-Compatible*. O humor, o movimento, a instrução multissensorial, os jogos e a música são apresentados como forma de oferecer ao cérebro a dose de novidade que ele precisa para se manter motivado nas aprendizagens. Por seu lado, Tate (2010) acredita que o cérebro comanda e determina os níveis e processos de aprendizagem e salienta, por essa razão, a necessidade das estratégias e práticas pedagógicas irem ao encontro desses processos, com o fim de alcançar o sucesso nas aprendizagens. De acordo com a investigação científica, a autora afirma que é

possível o ensino dirigir-se às *múltiplas inteligências*⁴ e aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos, seguindo vinte objetivos, dos quais podemos destacar o humor, os jogos, a arte, a música, o movimento, a dramatização, o ensino cooperativo e colaborativo, as viagens de estudo, o trabalho de projeto e a transdisciplinaridade entre muitos outros.

Tate refere nos seus estudos sobre as BCS o seguinte: “*Learning style theorists (Gardner, 1983; Mc Carthy, 1990; Sternberg & Grigorenko, 2000) and researchers (Hannaford, 1995; Diamond & Hopson, 1998) are telling us that there may just be instructional methodologies that, by their very nature, can accomplish all of the aforementioned objectives. These strategies appear to take advantage of the way brain learns best ...*” Não olvidemos o facto de desejarmos estabelecer uma relação pedagógica consistente, baseada na confiança, no respeito mútuo das personalidades e nos afetos a fim de fortalecer o elo de ligação dos nossos alunos com a disciplina de Inglês e dar-lhes a vontade e o entusiasmo de aprender a LE. “*The positive emotional experience can be the result of feelings of accomplishment, pleasant social interactions with classmates or the teacher (...) This emotional connections is particularly applicable in the adolescence (...) a significant time to use teaching strategies that make the most of the heightened emotional state of students*” (Willis, 2006: p. 21).

Outros autores, mais recentes, debruçaram-se sobre o papel das emoções nas aprendizagens dos quais destaco ainda, Sprenger (2007), que, à imagem dos autores supracitados, também refere a importância do movimento e da atividade física, da alimentação correta e dos níveis de repouso-sono, como potenciadores das aprendizagens, uma vez que o cérebro beneficiaria do fluxo de sangue (oxigénio e glicose - o seu alimento) nos processos das aprendizagens e na avaliação dos aprendentes. Em numerosas obras dedicadas ao estudo do BBL os autores referem a importância de abordar e implementar estas metodologias de ensino de acordo com alguns princípios básicos.

Em primeiro lugar, explicam o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem inerentes, tudo para que o leitor possa entender a forma como o cérebro aprende melhor e assim otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Politano e Paquin (2000) sublinham a importância inclusive de partilhar estas informações com os aprendentes, sobre os processos de aprendizagem do seu cérebro, ainda que de uma forma mais simples e com o objetivo de transmitir abordagens e mnemotécnicas que permitam potenciar as suas aprendizagens. Por outro lado, referem as emoções como um dos fatores cruciais e subjacentes às aprendizagens.

Vemos, dessa forma, como aplicar nas nossas salas de aula e fora delas, os pressupostos apresentados por Damásio (1994, 2010) e que fazem das emoções uma parte integrante do raciocínio. A máxima cartesiana de “penso, logo existo” fica derrubada pelas descobertas recentes dos neurocientistas. Para pensar, preciso de sentir e viver de forma plena as minhas emoções num ambiente que respeite as mesmas e ajude a desenvolvê-las e só assim conseguirei existir. “*If we do not pay attention to emotions, we miss a powerful opportunity to make*

⁴ Arnold, J. & Fonseca, C. 2004 (pp. 119-136) “*One of the most significant advances in education in the last decades of the twentieth century has come from a considerable amount of research done in the area of learning styles which recognizes that the students in our classrooms have greatly different learning profiles.*”

learning meaningful and relevant and may, in fact, unwittingly block learning” (Politano & Paquin, 2000: p. 19).

Por sua vez, Leslie Hart (1999)⁵ Renate Caine e Geoffrey Caine (1991) descrevem os benefícios de “*reinventar a escola*”, através das metodologias decorrentes do BBL, retomando a preocupação de Sousa (2011) que sublinha a importância das descobertas recentes em termos do processamento das aprendizagens no cérebro humano. Sousa (op.cit.) afirma que é preciso repensar as escolas e as salas de aula, de acordo com o desenvolvimento da compreensão dos processos de aprendizagem do cérebro. Jensen (2008) refere no seu título um novo paradigma de escola que implica uma mudança total da escola e da educação da forma como a concebemos até hoje.

3.4.2 À procura de uma definição de emoção

Recorrendo ao conceito de emoções, ao longo deste estudo, tornava-se imperioso encontrar uma definição consensual de emoção e distinguir as positivas e as negativas, associando-as às sensações ou sentimentos que as provocam.

Para compreendermos melhor o leque variado das emoções apresentamos esta figura que mostra e distingue cada emoção através da associação de cores e de ilustrações com um rosto humano a expressar cada uma delas: Identificámos vários tipos de emoções sendo as mesmas:

- a **excitação**, associada ao laranja e à energia, com os adjetivos que passam gradativamente de algo que pode ser considerado positivo para algo de mais negativo (maravilhado, enérgico, estimulado, impelido, nervoso - com o sentido de excitado, atrevido, impaciente);
- a **ternura**, associado ao cor-de-rosa e aos adjetivos (intimidado, apaixonado, afetuoso, empático, comovido, atencioso, doce);
- a **raiva**, ligada ao vermelho e aos adjetivos (irritado, ressentido, zangado, incomodado, chateado, furioso, enraivecido);
- o **medo** que corresponde à cor amarela e aos adjetivos (tenso, nervoso, ansioso, angustiado, amedrontado);
- a **tristeza** relacionada com o azul e aos adjetivos (triste, melancólico, prostrado, sofredor, afligido, deprimido, devastado);
- a **felicidade** com a cor verde e ligada aos adjetivos (realizado, contente, feliz, pleno, satisfeito, otimista, agradado).

Já Feinstein (2006) define as emoções enquanto agentes motivadores, afirmando que a palavra emoção está relacionada em termos etimológicos com a palavra motivação. “*As emoções são como as cores: as cores primárias como as da raiva, do medo, da aversão, do afeto e da*

⁵“*Beginning at first and continuing throughout life the personality and temperament of a person has a direct relationship to how the person learns, takes in information, how he/she organizes during learning and when applying learnings, decision-making, and orientation to other learners in group settings or in the classroom.*”

alegria podem ser misturadas para se criar um espectro completo de tonalidades” (Feinstein, 2006: p. 115).



Figura 1 - English: Managing emotions - Identifying feelings, 12 February 2011, <http://batonrougescounseling.net/managing-emotions/>

3.4.3 A emoção e o conceito de inteligência emocional

Relativamente à definição do termo emoção, não se encontra na literatura um conceito fixo e universal. Resolvemos procurar o que os dicionários têm a dizer a esse propósito. No dicionário *online* Primberam da língua portuguesa a emoção é o ato *de deslocar; Agitação popular; Comoção; perturbação moral*. Podemos perceber porque, antes das descobertas dos neurocientistas, a emoção e a sua ostentação, não usufruíam de grande credibilidade, pois quem se deixava emocionar era dado a um comportamento decerto pouco racional. Ainda hoje, a demonstração das emoções não é sempre encorajada, nem encarada como um comportamento correto.

Desde a publicação da obra de Goleman (2010) sobre a *Inteligência Emocional* e os estudos de Paul Ekman sobre a expressão das emoções (citado em Goleman), as emoções têm sido perspetivadas como uma forma e uma demonstração de inteligência e de competências. Com as descobertas de Ledoux e de António Damásio (citados em Goleman) compreendemos o relevo e o papel crucial das emoções no processo de aprendizagem, na tomada de decisões e no próprio processo cognitivo. No apêndice A da sua obra, o autor também recorre ao dicionário como

ponto de partido sobre a sua definição de emoção, citando o *Oxford English Dictionary* que define a mesma como “*uma agitação ou perturbação do espírito, sentimento, paixão; qualquer estado mental excitado ou veemente*” (Goleman, 2010: p.310). Vemos, mais uma vez, que a noção de emoção se encontra associada à falta de um comportamento racional e frio sendo interpretado como uma *perturbação do espírito*.

O autor referido define a emoção de uma forma muito mais abrangente, tendo em conta todos os dados científicos reunidos à altura da redação da sua obra (a 1ª publicação da obra supracitada data de 1995): “*um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação*. Goleman acrescenta, ainda, que existem centenas de emoções, e chega a considerar que existem muito mais *subtilezas de emoção* do que palavra certas para podermos denomina-las. Refere, também, o facto de os investigadores prosseguirem o debate com o fim de estabelecer quais (ou se se podem mesmo distinguir) as emoções primárias, da mesma forma que as cores primárias se encontram na base das várias e múltiplas combinações e tonalidades: “*O azul, amarelo e vermelho do sentimento que estão na base de todas as combinações. Refere, por seu lado, as famílias primárias de emoções propostas por alguns teóricos, nomeadamente a ira; a tristeza; o medo; o prazer; o amor; a surpresa; a aversão e a vergonha*. Assim, Goleman (2010) “*acompanha Eckman e outros ao pensar nas emoções em termos de famílias (...) como casos demonstrativos das infindáveis tonalidades da nossa vida emocional*” (Goleman, 2010: p. 310).

Convém referirmos que as emoções têm de encontrar um equilíbrio na forma como são vividas e demonstradas; não gostaríamos de ver uma turma toda entregue a uma verdadeira catarse emocional, despejando indiscriminadamente todos os seus sentimentos, sem limites, barreiras ou equilíbrios.

Para permitir aos alunos descreverem as suas emoções de forma livre, porém equilibrada, usando a sua expressão escrita como veículo dessas emoções, achámos necessário investigar a importância da mesma e as suas vantagens enquanto potenciadora das emoções positivas. Na sua tese de mestrado sobre o papel das emoções positivas enquanto agente de mudança no paradigma de escrita expressiva, Pardelha, T.I. (2010) refere os benefícios da escrita expressiva enquanto forma de lidar e fortalecer as emoções positivas, contribuindo para uma construção de uma personalidade sólida e equilibrada. “*É com base nos estudos realizados que se verificou que quando as pessoas escrevem sobre os seus pensamentos e sentimentos mais profundos, em relação a um acontecimento emocionalmente significativo, ocorrem benefícios ao nível da saúde física e mental, bem-estar psicológico, e crescimento pessoal*” (Pennebaker & Graybeal, 2001 citados em Pardelha, 2010).

Definidas que estão as emoções, tomámos consciência da importância das cores que lhes estão associadas e o significado que os autores identificam de acordo com as mesmas.

3.4.4 O significado das cores

Relativamente à importância e ao significado das cores, ainda inspirados pelo estudo exploratório sobre a *sugestopedia* na unidade curricular de Didática das Línguas-Culturas,

(influência da arte e da música no processo de aprendizagem), quisemos relembrar a citação de Kandinsky, citado em Vieira, M.C. (2009) quando sustenta que “*A cor é um meio de exercer uma influência direta sobre a alma. É frequente falar-se «no perfume das cores» ou na sua «sonoridade»*”, recordando a teoria das sinestésias presente nas obras poéticas de Charles Baudelaire ou até Gérard de Nerval, recordando uma dimensão contígua entre o mundo sensível (dos sentidos) e a Ideia: “*Les parfums, les couleurs et les sons se répondent...*” (Baudelaire, 1957).

Sobre o poder das visões sinestésicas, o blogue “Pepsic - Periódicos eletrônicos em Psicologia” refere o seguinte:

*É o sentido do excesso, do ir além do limite, seja ao pé da letra, seja metaforicamente: “De todos os sentidos, a visão é o sentido que mais manifestamente é dominado pela impaciência. Uma veleidade mágica, nunca plenamente eficaz, nunca desencorajada, acompanha cada um de nossos olhares: agarrar, dar uma olhada, petrificar, penetrar, fascinar, vale dizer fazer brilhar o fogo do olho em uma pupila imóvel”. Olhar significa sempre poder passar: Coi pie ristetti e con gli occhi passai, disse Dante na presença de Matilda e de seu edênico campo de flores, separado deles por um riacho. Os olhos, portanto, estão sempre além de nosso corpo, são o espírito, a ideia, o êxtase, o infinito.*⁶

Pelo facto dos alunos desta faixa etária demonstrarem alguma dificuldade ou relutância em expressar as suas emoções através da escrita, tínhamos de nos agarrar a todos os elementos dos quais poderíamos tirar algum sentido (formas, cor, representações iconográficas). Vemos em Sharpe (1982), uma teoria acerca da escolha das cores utilizadas pelas crianças e o seu significado em termos de sensações e emoções. “*Colour has been found to give the clearest insights into child’s emotional life...*” (Alshuler & Hattwick citados em Sharpe, 1982: p.14). Precisávamos encontrar um suporte breve, pictórico e expressivo, uma vez que as crianças do nosso estudo (dez anos) apresentavam alguma relutância em dizer como se sentiam e tinham dificuldade em falar sobre os seus sentimentos e emoções (o facto da grande maioria da turma ser do sexo masculino também influenciou o nosso estudo, pois os rapazes não são incentivados a expressar o que sentem).

Já Sharpe (1982) referia que, de um modo geral, as pessoas respondem às cores com o cérebro (*mind*), ao pedir aos alunos para expressar os seus sentimentos e emoções através do desenho permitir-lhes-ia transmitir um pouco das suas emoções através do uso da cor nos seus registos. “*One hypothesis that will be supported, for instance, is that colour responses are more tied to man’s emotion than to his intellect.*” (Sharpe, 1982). Goethe, poeta romântico alemão, expressa na sua obra a sua experiência subjetiva das cores. Sharpe sustenta que, sem prejuízo da

⁶ Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-31062010000200018&script=sci_arttext a 29 de março de 2012.

importância dos outros elementos associados à percepção da cor (matiz, brilho e saturação), Goethe refere essa ligação entre as cores e as suas sensações: as cores **quentes** do espectro de cores (vermelho, amarelo, cor de laranja) são cores excitantes, vitais e quentes, enquanto as cores **frias** do outro extremo do espectro de cores correspondem a uma resposta mais calada (*muted*), suave e relaxante (Sharpe, op.cit.).

Vendo a associação das cores com o significado das emoções, precisávamos de definir quais as representações iconográficas que poderíamos também relacionar com as mesmas.

3.4.5 O significado da iconografia

No que diz respeito ao significado da iconografia e a forma como poderia a mesma ser interpretada dentro de conceitos teóricos tivemos mais dificuldade em encontrar literatura que pudesse sustentar cientificamente a nossa análise. Encontrámos em Gândara (1990) a importância desta fundamentação teórica quando se pretende ler, compreender e interpretar os significados das mensagens através do estudo da “*construção da imagem no desenho da criança*”.

Com efeito, devido às relutâncias expressas pelos alunos na redação dos seus diários de campo, e as evidentes dificuldades reveladas na redação e expressão escrita dos seus sentimentos e emoções, procurámos encontrar uma forma de se expressarem e desbloquear a comunicação, sugerindo-lhes para o fazerem através do desenho. “*Outra forma simbólica muito importante é a arte ou representação visual. Este veículo de expressão do significado foi sempre primordial na história, e é de vital importância no crescimento e no desenvolvimento das crianças*” (Gândara, M.I. 1990: p.5).

Read, H. (1931) citado em Gândara (1990) refere *o facto das imagens (desenhos) de ordem e unidade fornecerem um equivalente formal das emoções e das respostas artísticas ao meio ambiente, variando desde as formas geométricas, às formas orgânicas, na arte primitiva sublinhando o facto das respostas geométricas serem simultaneamente mecânicas, excitantes e dinâmicas e das respostas orgânicas revelarem empatia com a natureza. O facto de os alunos utilizarem de forma recorrente flores, corações e árvores, estando numa sala de aula, onde têm de expressar como se sentem a seguir a uma aula de Inglês poderia, deste modo, significar que os mesmos se sentem em harmonia com a natureza, prova de sentirem emoções positivas. Existe nas crianças a necessidade de se inscrever neste mundo “a necessidade permanente de formar sistemas de significação, tanto pessoais como coletivos”* (Gândara, 1990).

No âmbito deste trabalho, e, de acordo com as indicações que foram transmitidas aos alunos, partiremos do princípio que se trata, preferencialmente, de dados pessoais que recolhemos.

4. Metodologia: O conceito de investigação

Para iniciarmos este percurso de construção, que visa culminar na conclusão do trabalho de projeto sobre o contributo das BCS no processo de ensino-aprendizagem em língua

estrangeira, Inglês, imperava debruçarmo-nos sobre as dimensões de investigação, e apreensão da sua abrangência para a realidade educativa.

Encontrámos, nos pressupostos das BCS, uma resposta para diversas questões que se prendiam com o papel desempenhado pelas emoções na aprendizagem da LE, implementando as estratégias e atividades defendidas pelo BBL e colhendo os resultados da apreciação e da aplicação das mesmas.

Cumpre-nos, de seguida, desenhar uma resenha sobre o conceito de IA.

4.1 Metodologia de investigação: a investigação-ação

O passo seguinte consistiu em compreender o conceito de investigação-ação ou *action-research* como aparece citado em Elliot (1991) onde refere a investigação-ação na escola, salientando a investigação-ação de avaliação e a investigação teórica.

As características identificadas por Elliot (1991) destacam em primeira instância a necessidade de estabelecer um *diagnóstico* obtido através da observação, que poderá ocorrer, na sequência do conjunto de conhecimentos empíricos adquiridos através do ensino exploratório. Observam-se e analisam-se as ações humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores (*problemáticas, contingentes e descritivas*).

O passo seguinte consiste na *reflexão* decorrendo do diagnóstico e centra-se na implementação de respostas escolhidas e consequências esperadas e inesperadas (dignas de serem consideradas).

O terceiro passo consiste na ação empreendida para alterar a situação, tendo um espaço e tempo de aplicação relativos à consecução dos objetivos e da compreensão plena da problemática em questão.

O quarto passo consiste na *investigação-ação* em si, com a intenção de *explicar* o que acontece, definindo-se um guião.

O quinto passo, visa a *interpretação* do que acontece do ponto de vista dos atores que interagem na situação ou contexto observado, ou seja a descrição e explicação desde o ponto de vista dos participantes, respeitando a linguagem real dos mesmos, sendo que o diálogo livre entre os atores ou participantes de uma investigação-ação valida as opiniões emitidas pelos mesmos.

Elliot (1990) sublinha a fulcralidade da confiança e lealdade entre investigador e participantes da investigação, havendo a necessidade de diálogo livre no sentido de permitir um livre fluxo de informações entre investigador e atores. Esse diálogo livre é que legitima uma autenticidade da investigação e uma atuação e envolvimento de todos os participantes. Por essa razão se refere a sua característica de reflexão em espiral por obter um efeito de mudança na realidade que observa, com a ação de todos os que dela fazem parte.

Podemos concluir que os princípios orientadores da IA enquadram-se numa investigação e uma abordagem em progressiva construção e desenvolvimento, na qual os atores têm um papel e uma voz ativos, e em que o grande objetivo visa a alteração da situação diagnosticada,

observada e estudada, apresentando um conjunto de respostas através de um ciclo de investigação, ação e reflexão. De acordo com Lester (2011),

Action Research views the social world as dynamic and changing and it is concerned with bringing about change rather than purely studying a situation.

The researcher and the research process are part of the change effort rather than looking in from the outside.

Action research is “insiders’ research - the people involved in or likely to be affected by the change should as far as possible be involved in the research.

Action research is about ‘praxis’ as well as practice: informed, committed action that gives rise to new knowledge as well as changed action (Lester, op.cit.).

No seu artigo sobre *action research*, Whitehead (1989) apresenta o esquema da investigação-ação, ressaltando a sua importância para o melhoramento efetivo da educação, através dos seus próprios atores, os professores, a quem é dada voz e legitimidade para observar a sua realidade e através da pesquisa e investigação, melhorá-la.

If we look at the locations where a living form of educational theory is being produced (Lomax 1986, McNiff 1988) we can trace the development of a number of teacher/researchers who have used the following form of action/reflection cycle for presenting their claims to know their own educational development as they investigate questions of the form,

‘How do I improve this process of education here?’

- *I experience problems when my educational values are negated in my practice.*
- *I imagine ways of overcoming my problems.*
- *I act on a chosen solution.*
- *I evaluate the outcomes of my actions.*
- *I modify my problems, ideas and actions in the light of my evaluations ... (and the cycle continues).*

This form of enquiry falls within the tradition of action research. It can be distinguished from other approaches in the tradition through its inclusion of ‘I’ as a living contradiction within the presentation of a claim to educational knowledge.

É finalmente dada voz aos atores da ação educativa, no sentido de deixá-los tomar as rédeas de um pensamento reflexivo sobre a sua prática, e dar o seu contributo pessoal e transmiti-lo por forma a exercer uma mudança na sua realidade educativa, através da sua ação espiralada e múltipla. Enquanto professora-aprendente, embrião de investigadora e atora do estudo nesta realidade educativa, na situação da sala de aula, devo observar, analisar, planificar

e refletir tanto sobre a ação dos meus alunos, bem como nas minhas próprias ações. É por isso que o termo de investigação-ação é tão abrangente e repleto de sentidos, pois permite definir esta coconstrução de uma reflexão sobre uma problemática diagnosticada de forma exploratória, determinada pelo investigador-embrião, que pelo facto de ser professor se torna coautor da comunicação, objeto e sujeito de estudo. Essa subjetividade vai imprimir uma pertinência a este projeto, e de uma certa forma também o legitima. A questão da legitimidade científica dos trabalhos que decorrem da metodologia de investigação-ação causa, ainda hoje, alguma celeuma, no seio do pensamento teórico e científico. Contudo, vários autores defendem que esta genuinidade e autenticidade inerente a uma investigação-ação, a forma espiralada da sua realização e construção progressiva a tornam legítima e pertinente. “*In summary, enacting the action research cycle involves not only the pre-step of articulating the context and purpose of the project, and the main steps of diagnosing, planning action, taking action and evaluating, but also reflecting on content, process and premise issues in how the action research cycles are undertaken*” (Coghlan, 2002).

A nossa experimentação que temos noção se adequar à realidade e particularidade da nossa escola.

Isabel Guerra apresenta a razão pela qual ao olharmos e observarmos factos humanos e sociais devemos preterir os métodos quantitativos e desenvolver uma metodologia qualitativa que nos trará dados preciosos sobre o contexto que nos propomos observar: a realidade educativa numa situação de Prática Supervisionada. “*Do ponto de vista ontológico, o objeto de análise é o mundo humano, o que implica, como afirmam Michelle Léssard-Herbert e outros, considerar que os factos sociais não são coisas e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano*” (Guerra, 2006: p.15).

Sendo o nosso contexto de estudo a escola e o seu meio - o objeto do nosso estudo - uma fração e expressão da realidade educativa, escolhemos adotar a metodologia da investigação-ação pelas suas características de reflexividade e forma de *coconstrução* vivida subjetivamente pelos participantes. “*A construção da teoria faz-se, assim, num processo evolutivo, visto que ela é o ponto de chegada do método e não o seu ponto de partida. As construções explicativas são elaboradas no decurso da pesquisa, pela interação entre os quadros de referência conceptuais disponíveis e os dados do terreno*” (Guerra, 2006: p.25). Isso encontra-se exposto nos pressupostos da “*grounded theory*” (Lopes da Silva, 1996). Lopes da Silva, numa tentativa de explicitação da teorização da ação, ressalva que outros teóricos, na sua intenção de fundamentar “*as especificidades dos saberes sobre e para a ação, voltaram-se para o conceito de prudência de Aristóteles*”, interligado ao conceito de “*phonésis*”, ou seja, bom senso.

Este conceito de prudência e bom senso encontra-se bem patente em Carr & Kemmis (1984), bem como em Freinet (citado em Peyronie, 2001) e Kurt Lewin (citado em Smith, 2011), reforçando uma nova - ou relacionando várias - epistemologia(s), o que, em primeira análise, se pode confundir com uma metodologia que progride em sentido inverso às metodologias científicas, uma vez que, em vez de partir de uma hipótese, parte da recolha de dados, obtida através de métodos ecléticos para chegar à teoria: a teoria da ação. “*A observação de*

convergências entre determinadas posições e perspectivas subjacentes a várias das concorrentes das ciências humanas (psicologia, sociologia e teorias da comunicação), que se caracterizam por partir do princípio que as intenções, planos, expectativas e crenças do agente que exercem uma influência na sua ação” (Lopes da Silva, 1996: p. 249).

Tendo partido o nosso projeto, dos dados recolhidos através do estudo exploratório e de estudos pontuais em Didáticas das Línguas-Culturas, não deixa de estar ligado a uma intenção de consolidar a práxis (enquanto prática e reflexão sobre a mesma).

4.2 Caracterização do nosso estudo de caso

Por essa razão, tratando-se de um relatório de Prática Supervisionada de Inglês no 2.º CEB, a metodologia escolhida recai sobre um estudo *ecoetnográfico*, no âmbito de uma *investigação-ação participatória e prática*. Este estudo de caso que poderemos qualificar de *microetnográfico* e, uma vez que pretende observar e agir sobre uma pequena parcela, uma unidade de estudo - turma A do 5.º ano- de uma *organização aprendente* (Senger, 2000) - o agrupamento de escolas de Manteigas, por sua vez inserida numa macro-organização - a educação em Portugal.

Dentro das metodologias qualitativas, o estudo de caso surge no mundo da ação educativa com o intuito de enriquecer a mesma e abarcar interpretações que possam, inclusive, alterar a prática (Cohen & Manion, 1980). Para Yin (1989), o estudo de caso é percebido como uma estratégia, por excelência, no campo da investigação, para compreender o *como* e o *porquê* nas situações em cujo contexto, o espaço e o tempo das mesmas e do próprio observador e investigador, coexistem em contiguidade através da sua ação. O estudo de caso traz, assim, uma dinâmica inerente à contiguidade dos planos de espaço e de tempo, e, permite ao investigador, bem como a todos os participantes no estudo, obter uma visão dessa realidade; entendê-la, compreendê-la e mudá-la, participando nessa ação espiralada sobre a realidade.

Os aspetos seguintes, apresentados no sítio *online* de <http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article>⁷, apresentam-nos os principais aspetos a respeitar pelo investigador-aprendente do ponto de vista metodológico:

- *Purpose and rationale for case study*
- *Significance of the phenomena of interest*
- *Research questions*
- *Design based on the unit of analysis and research purpose*
- *Data collection and management techniques*
- *Field methods*
- *Transcribed notes and interviews*
- *Mapping of major concepts*
- *Building typologies*
- *Member checking*

⁷ Consultado em 19/01 18:50.

- *Describe the full case*
- *Focus the analysis built on themes linked to purpose and unit of analysis*
- *Analyze findings based on the purpose, rationale, and research questions*
- *Case perspective*
- *Disciplinary perspective*
- *Cross-case comparison*
- *Write up the case from an emic perspective*
- *Biography, autobiography, narratives*
- *Establishing rigor*
- *Credibility*
- *Transferability*
- *Dependability*
- *Confirmability.*

Subsequentemente, este estudo, embora com consciência das limitações geográficas e científicas subjacentes às reduzidas condições de tempo, espaços (infraestruturas) e condições económicas do agrupamento e dos atores, pretende, de certa forma, adquirir algumas características emancipatórias, no sentido em que o/a professor(a) estagiário(a) poderá através da sua ação sobre o meio, mudá-lo e agir sobre o mesmo.

De acordo com as noções apresentadas por Guerra (2006), citando Pires (1997)⁸, iremos privilegiar um tipo de recolha de dados preponderantemente qualitativo, usando os seguintes instrumentos: questionários com perguntas abertas e fechadas; diário de campo com perguntas de orientação para escrita livre dos alunos. Contudo, e no sentido de partir para a nossa reflexão, com dados mais objetivos recorreremos, também, às metodologias quantitativas, usando gráficos para interpretar os resultados obtidos nas grelhas de avaliação do desempenho da professora pelos alunos e pela professora cooperante.

A modalidade de amostragem será por *caso único*, e visará a Prática Supervisionada e a observação da turma A do 5.º ano de escolaridade, do agrupamento de escolas de Manteigas, enquanto representação, embora de reduzida dimensão, de sujeitos *socialmente significativos*, decorrentes dos objetivos e da abrangência desta investigação-ação. De acordo com as indicações de Coutinho, C. (2011), o tipo de amostras escolhidas será uma *amostragem de atores e amostragem por conveniência*, os alunos, que serão o objeto e os participantes ativos deste estudo, sendo observados no seu meio institucional e geográfico por outro ator do estudo, a professora estagiária, com a supervisão da professora coordenadora.

Pretendemos dar uma dimensão relevante ao papel das emoções, e, conseqüentemente à relação entre os sujeitos, fomentando os sentimentos de empatia, de confiança mútua, dos afetos e da igualdade através da preparação, planificação e lecionação das aulas, da aplicação destes instrumentos de recolha de dados, da observação e observação-participante e do contacto

⁸ Pires, A. (1997). *Échantillonage et recherché qualitative: Essai théorique et méthodologique.*

estreito entre os atores deste estudo. Alarcão que muito tem defendido a investigação-ação como forma de desenvolver a reflexividade nos professores, afirma que “*Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução prática supervisionada*” (Alarcão, 2000: p.6).

Encontramos nesta afirmação a motivação subjacente a este projeto: uma procura de resolução de um problema identificado, o desenvolvimento de uma estratégia de atuação, o estudo e a análise das metas atingidas e a reflexão e partilha da mesma sobre os resultados obtidos.

Para avançar no nosso estudo, faltava-nos contextualizá-lo com o fim de conhecermos a realidade escolhida e recolhermos o máximo de informação sobre o meio geográfico e socioeconómico, o agrupamento de escolas, a escola, o grupo-turma, os alunos e a família.

4.3 Caracterização da escola enquanto contexto do estudo

O agrupamento de escolas de Manteigas foi criado em 1999, sendo constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino: Escola Básica n.º 2 de Manteigas (escola-sede), frequentada por 135 alunos dos 2.º e 3.º ciclos, distribuídos por dez turmas; Escola Básica n.º 1 de Manteigas, frequentada por 83 alunos do 1.º ciclo, distribuídos por seis turmas (14 alunos na sala de apoio em Sameiro); Jardim de Infância de Manteigas, com 28 crianças, distribuídas por dois grupos e, finalmente, JI de Sameiro, com cinco crianças.

O concelho de Manteigas pertencente ao distrito da Guarda, embora pouco rico em património histórico e cultural, é detentor de uma riqueza natural incontestável dada a sua localização privilegiada no coração da Serra da Estrela, em pleno Vale Glaciar do Zêzere. De ressaltar, contudo, a existência de numerosas associações culturais, nomeadamente as Bandas de Música (Música Nova e Música Velha) com tradições centenárias e a associação Activa, que nasceu da vontade e do labor de alguns membros do agrupamento de escolas que pretende abarcar outras áreas artísticas e culturais, promovendo atividades que possam trazer um novo vigor à vila. Os professores dinamizam atividades extracurriculares que são, de seguida, divulgadas durante uma semana em parceria com a Câmara Municipal de Manteigas.

Seguindo a tendência dos concelhos do interior de Portugal, o concelho de Manteigas tem vindo a decrescer em termos demográficos, acarretando a respetiva perda da população escolar (em sete anos assistimos à redução de 150 alunos, o que é trágico para um agrupamento tão pequeno). A parca oferta de emprego e o fecho sucessivo das empresas têxteis da região contribuiu para a sua desertificação, sendo nas atividades hoteleiras e turísticas que se concentram as ofertas laborais. Talvez por essa razão, os mais jovens tentem a sua sorte no estrangeiro, levando consigo as possibilidades de renovação da população enquanto o agrupamento continua a assistir à redução do número de alunos.

A população escolar é oriunda dos núcleos urbanos (Manteigas, Sameiro e Vale de Amoreira) e de algumas quintas localizadas na serra. O agrupamento recebe 15 alunas de uma IPSS (a Casa de Cristo-Rei) que acolhe crianças e jovens institucionalizadas pelas instâncias

judiciais, oriundas de famílias em risco ou/e desestruturadas. Existem muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais e com dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, o agrupamento tem um número significativo de alunos abrangidos pela ASE (cerca de 60 %) o que demonstra que as carências económicas são uma realidade e trarão as suas consequências para as características socio afetivas dos alunos e para as suas expetativas escolares e de vida. Relativamente aos encarregados de educação, é de referir que, de um modo geral, possuem habilitações literárias baixas o que condiciona o apoio que poderiam prestar aos seus educandos, deixando essa tarefa totalmente às mão dos educadores e professores do agrupamento.

A escola-sede acolhe uma turma de 5.º ano de escolaridade, que será o objeto da nossa intervenção/investigação, duas turmas de 6.º ano, três turmas de 7.º ano, duas turmas de 8.º e 9.º ano, respetivamente.

O projeto educativo do agrupamento denomina-se - Vamos (re)criar a Escola - O Acto Criativo como Evidência de Competências, e reflete o clima de escola orientado para a valorização das Artes e a tentativa de incluí-las nos processos de ensino-aprendizagem destes alunos, usando-as como potenciais vetores pedagógicos. A direção executiva revela uma atitude pró-ativa e dinâmica, mostrando grande recetibilidade a projetos de investigação e ação que possam tornar o agrupamento um lugar mais rico e benéfico para as realidades endógenas e as suas identidades. Esse aspeto foi determinante na escolha e nas metodologias utilizadas durante toda a Prática Supervisionada.

Temos assim traçados, embora de forma um pouco simples, as linhas do quadro geral do agrupamento de escolas de Manteigas, da sua comunidade educativa e das suas características socioeconómicas e contextuais. É crucial conhecermos o contexto respetivo à reflexão e à investigação conduzidas. Se, como disse Elliott (1990), “A investigação-ação se descreveria como uma reflexão relacionada com o diagnóstico”, então não se pode enveredar para uma reflexão sem o conhecimento prévia do contexto da mesma.

4.4 Caracterização da turma enquanto parte integrante do contexto observado

Para reunirmos os dados suficientes que nos permitissem adquirir um conhecimento suficiente dos alunos, numa fase inicial, foi elaborada uma ficha de caracterização dos alunos com base na ficha existente de caracterização dos alunos para os diretores de turma dos 2.º e 3.º ciclos de Manteigas e enriquecida com perguntas abertas que nos fornecessem informações que consideramos importante numa perspetiva BCS.

Reunida a informação é nos possível dizer que a turma A do 5.º ano é composta por 16 alunos, cinco raparigas e 11 rapazes com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. Dois alunos encontram-se abrangidos pelo decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, um nos artigos 17.º e 18.º e outro pelo artigo 21.º Todos os dados recolhidos foram analisados e

retificados de acordo com o projeto curricular de turma elaborado em conselho de turma e concluído em outubro de 2011.

De ressaltar que este estudo é conduzido todos os anos letivos, através da elaboração do projeto curricular de turma que pretende ser um documento abrangente sobre os alunos e a sua família, averiguando de necessidade de medidas educativas e/ou sociais que possam beneficiar ou melhorar o processo de aprendizagem dos aprendentes, uma vez que este depende das suas condições socioeconómicas e das dinâmicas afetivas. Por conseguinte, e à luz do que é afirmado por Cameron & Mc Kay (2010), na primeira parte da sua obra, *Knowing and challenging your learners: "But children are not just learners; they are daughters or sons, brothers or sisters, with their own personalities and interests. The teacher needs information about the whole child. All this information can then be used by the teacher to meet the learning needs of the child"* (Cameron & Mc Kay, 2010: p.12).

4.5 Instrumentos utilizados para a recolha de dados

Os instrumentos escolhidos para a recolha de dados visam privilegiar um contacto estreito e contínuo entre os diversos atores desta investigação-ação participatória, promovendo um questionamento e uma reflexão por parte dos alunos, da professora estagiária e da professora coordenadora. Num primeiro momento, recolheram-se dados quantitativos, no sentido de caracterizar a escola e os alunos da turma, em termos socioeconómicos e afetivos, bem como do próprio agregado familiar, condições de estudo, atividades extracurriculares, interesses, gostos pessoais e expectativas quanto à aprendizagem da língua inglesa. Num segundo momento, privilegiámos as metodologias qualitativas recorrendo a várias técnicas de recolha de dados, de entre as quais salientamos os questionários, as grelhas de avaliação da docente, o diário de campo aplicados à turma de alunos do 5.º ano, sendo esse o "*focus group*", tornando-se um instrumento complementar na triangulação da recolha e análise de dados.

4.5.1 Descrição do instrumento 1: inquérito de caracterização do aluno

Para reunirmos os dados suficientes que nos permitissem adquirir um conhecimento suficiente dos alunos, numa fase inicial, foi elaborada uma ficha de caracterização dos alunos com base na ficha existente de caracterização dos alunos para os diretores de turma dos 2.º e 3.º ciclos de Manteigas, correspondendo ao nosso **instrumento1** (*vide* apêndice 5).

Foram introduzidas várias adaptações, nomeadamente: a reformulação de algumas perguntas e a introdução de perguntas abertas relacionadas com o gosto do Inglês, da sua aprendizagem, quais os gostos pessoais dos alunos, que tipo de professor e de sala de aula (em termos de infraestruturas) idealizavam para as aulas de LE, que tipo de atividades preferiam, que tipo de recursos gostariam de utilizar. Tratando-se, em parte, de perguntas abertas, ao contrário das perguntas do restante inquérito, o tratamento dado a esses dados foi de ordem qualitativa.

As restantes perguntas sobre caracterização socioeconómica do agregado familiar, habilitações literárias dos EE, condições de vida e de estudo, atividades extracurriculares, interesses e passatempos foram tratados de forma a podermos apresentar um estudo quantitativo desses dados.

4.5.2 Descrição do instrumento 2: questionário sobre os índices de satisfação relativos à aprendizagem de Inglês

Aplicaram-se questionários de respostas fechadas e abertas para obter os índices de satisfação sobre o seu processo de aprendizagem da LEI, correspondendo ao **instrumento 2** (em apêndice 6).

Na primeira parte destes questionários, os alunos apresentaram afirmações acerca da sua satisfação em relação às aulas, metodologias e opiniões sobre a disciplina de Inglês. Usou-se uma escala inspirada na escala de Likert, mas usando o parâmetro 0 em vez de 1 para o indicador - Sem opinião, para não confundir os alunos dada a sua faixa etária (entre nove e dez anos). Como se trata de um indicador que não exprime diretamente um grau de satisfação, usa-se o 0 que, para eles será mais representativo da ausência de opinião. Sentimos a necessidade de adaptar a ordem dos indicadores no sentido de simplificar a compreensão e a realização dos questionários para uma faixa etária (dez anos) que se debate, ainda, com algumas limitações na interpretação de textos e enunciados escritos. De referir, ainda, a presença de alunos com necessidades educativas cujas literacias se encontram em desenvolvimento de acordo com as suas capacidades cognitivas, próprias das condições que afetam os mesmos.

Os alunos indicam o seu grau de concordância com as afirmações propostas de acordo com os seguintes indicadores:

Não tenho opinião	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
0	1	2	3	4

Obtém-se desta forma a opinião dos alunos relativamente ao seu interesse, a importância que acordam a essas aprendizagens (desenvolvimento de competências gerais, empregabilidade, comunicação, viagens) da LE, as oportunidades subjacentes a essas aprendizagens, as infraestruturas da sala de aula de LE e, claro, as emoções sentidas na sala de aula de LE.

A segunda parte dos questionários oferece perguntas abertas, inquirindo os alunos sobre os aspetos positivos e negativos acerca das aulas de LE, os tipos de atividades mais/menos atrativas, o tipo de professor(a) de LE que privilegiam, a sala de aula que consideram ideal e os recursos promotores da sua aprendizagem da LE. Pelo seu carácter mais qualitativo, estes dados constituirão provavelmente um desafio maior quanto à sua interpretação.

Dado tratar-se de uma investigação-ação, é importante incluir os alunos na construção deste estudo, envolvendo-os ativamente e diretamente, os alunos tornar-se-iam atores participativos do mesmo.

4.5.3 Descrição do instrumento 3: grelha de avaliação da docente (alunos)

Na fase final da prática letiva do estágio, os alunos preencheram uma grelha de avaliação do desempenho da professora, correspondendo ao instrumento 3 (vide apêndice 7), documento construído com o intuito de permitir aos alunos a avaliação de acordo com os mesmos parâmetros da sua própria autoavaliação acerca das várias dimensões pedagógicas e didáticas que a professora tiver demonstrado, atribuindo um nível numa escala de 1 a 5 (escala segundo a qual os mesmos serão avaliados pela professora, e com a qual já estão familiarizados por serem avaliados e se autoavaliarem de acordo com a mesma). O nível 1 corresponde ao parâmetro Nunca, o nível 2 corresponde ao parâmetro Raramente, o nível 3 corresponde ao parâmetro Algumas Vezes, o nível 4 corresponde a Frequentemente e o nível 5 a Sempre. Esses dados foram analisados através de uma grelha com os níveis obtidos em cada parâmetro. São várias as dimensões a avaliar, por essa razão apresentamos um exemplo da grelha aplicada aos nossos alunos:

INGLÊS 2.º ciclo – LÍNGUA ESTRANGEIRA I		
<u>FICHA DE AVALIAÇÃO DA DOCENTE</u>		
Ano de escolaridade: _____ idade: _____ sexo: _____		

Parâmetros de avaliação	1.º período	2.º período
A professora comunica em Inglês durante as aulas e incentiva os alunos a comunicar em Inglês.		
Estabelece uma boa relação pedagógica com os/as alunos(as).		
Ajuda os/as alunos(as) a compreender a matéria, tendo em conta as características de cada aluno(a).		
Dá importância às intervenções e opiniões dos/das alunos(as).		
Permite sugestões e fomenta a criatividade e autonomia dos/das alunos(as).		
Escolhe estratégias e atividades motivadoras e diversificadas.		
Introduz atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos.		
Ouve os/as alunos(as) e valoriza todas as intervenções pertinentes.		
Respeita os vários ritmos de aprendizagem dando o tempo de resposta suficiente a todos os/as alunos(as).		
É expressiva e ajuda na compreensão usando os gestos e as expressões do rosto e do corpo.		
Ajuda a adquirir conhecimentos novos, no Inglês (e em outras disciplinas), fomentando os afetos e recorrendo às emoções.		

É assíduo(a) e pontual.		
Instaura um clima de respeito e compreensão entre os presentes.		
Resolve as situações de indisciplina em sala de aula, gerindo conflitos de forma compreensiva e atenta às características individuais de cada aluno(a).		
AVALIAÇÃO (Nível)		
5 – Sempre 4 – Frequentemente 3 – Algumas vezes 2 – Raramente 1 - Nunca		

4.5.4 Descrição do instrumento 4: grelha de avaliação da docente (professora cooperante)

Durante o tratamento dos dados relativos a este instrumento, apercebemo-nos da obtenção de resultados situados entre o nível 4 (frequentemente) e o 5 (sempre), revelando uma opinião excelente dos alunos sobre a sua professora estagiária.

Decidimos, então, cruzar os mesmos dados com a opinião de uma profissional abalizada sobre a matéria (pedagogia e didática), inquirindo a professora cooperante, no sentido de verificar (ou não) se o mesmo nível se mantinha. Utilizámos o instrumento 3 e aplicámos os mesmos itens e indicadores correspondendo ao **instrumento 4** (em apêndice 8). Por outro lado, interessava-nos a sua opinião uma vez que a mesma tinha acompanhado todo o processo da Prática Supervisionada. Optamos por enviar os itens por correio eletrónico, sem necessidade de reformular cada item a avaliar, pelo facto de se adaptar perfeitamente ao sujeito do questionamento, dando total liberdade e autonomia à professora cooperante para avaliar com a mesma escala de 1 (Nunca) a 5 (Sempre) os mesmos indicadores.

Precisávamos de manter, o mais possível, a integridade do texto para facilitar o cruzamento desses dados com os obtidos através dos alunos. Pedimos uma resenha geral sobre o trabalho desenvolvido em cada item e uma avaliação final global do trabalho realizado no que concerne às emoções, à qualidade do relacionamento pedagógico estabelecido, às aprendizagens efetuadas pelos alunos e à qualidade das metodologias e estratégias implementadas em sala de aula.

4.5.5 Descrição do instrumento 5: diários de campo

Ao longo do semestre dedicado à Prática Supervisionada, os alunos foram convidados a escrever os seus diários de campo, relacionado com o **instrumento 5**, com o fim de registarem de forma totalmente livre e anónima, as suas impressões sobre as aulas de Inglês e partilhar o seu grau de envolvimento emocional nas aprendizagens, depois da professora estagiária ter-lhe oferecido uma pequena sebenta para proceder a esses registos.

Por outro lado, tratando-se de um estudo sobre as emoções e a sua influência no processo de aprendizagem, os alunos puderam, através da escrita (narrativa ou pictórica) expressar de

forma pessoal e genuína essas emoções. Os alunos tiveram liberdade criativa para efetuar os registos de acordo com a sua preferência (palavras soltas, texto, desenho ou outra forma de expressão) com o fim de sentirem as emoções nas suas formas mais espontâneas. A análise qualitativa destes dados requereu algum cuidado e necessitou de uma *leitura interpretativa* em primeiro lugar e, numa segunda fase de uma *leitura reflexiva*, no sentido de tirar ilações das interpretações como o sublinha Jennifer Mason (2002).

4.6 Fases da pesquisa e investigação

A Prática Supervisionada de Inglês iniciou concomitantemente com o início do ano letivo a 12 de setembro de 2011, de acordo com o protocolo estabelecido entre o agrupamento de escolas de Manteigas e o IPCB (ESE). Foi atribuída a turma A do 5.º ano de escolaridade, sendo titular da turma, tendo sido atribuído o cargo de professora cooperante à coordenadora de departamento de línguas e docente de Inglês do 3.º ciclo do EB.

Tabela 1 - Plano de investigação-ação

Atividades	Objetivos	Calendarização
Prática Supervisionada de Inglês LEI.	Trabalho de preparação, planificação, avaliação no âmbito das metodologias <i>Brain-Based Learning</i> .	De 12 de setembro de 2011 a 18 de janeiro de 2012
Aplicação de Inquéritos de caracterização da turma.	Obtenção de dados quantitativos sobre a caracterização da turma e dos alunos, nomeadamente dados socioeconómicos do agregado familiar, interesses escolares, atividades extracurriculares	Setembro de 2011
Aplicação de questionários sobre a sua relação com as aprendizagens da LEI.	Obtenção de dados qualitativos acerca da pertinência das <i>Brain-Compatible-Strategies</i> em sala de aula.	Outubro de 2011 Janeiro de 2012
Aplicação do diário de campo.	Obtenção de dados qualitativos sobre a avaliação dos alunos acerca da consecução dos objetivos deste estudo.	Novembro de 2011 Dezembro de 2011 Janeiro de 2012
Aplicação de uma grelha de autoavaliação do papel do professor, aplicada a alunos e professora cooperante.	Obtenção de dados qualitativos sobre a apreciação dos alunos e da professora cooperante relativamente à qualidade do processo de ensino-aprendizagem e as características profissionais e pedagógicas da professora.	Janeiro de 2012 Março de 2012

4.7 Os ciclos da pesquisa e da investigação

Iniciámos o nosso ciclo de pesquisa durante o ano curricular (setembro de 2010 até setembro de 2011), através do estudo das UC de Didáticas das Línguas e Culturas, Didática do Inglês, Recursos e Materiais, Processamento da Linguagem e da Fala e Psicologia da Aprendizagem, que, ao apresentar novos conceitos e refrescar alguns conceitos científicos nos permitiram refletir de forma mais aprofundada e assertiva acerca da nossa práxis e de algum conhecimento empírico adquirido com a experiência profissional. Durante o estudo específico desenvolvido acerca das práticas sugestopédicas implementadas aos alunos do agrupamento de escolas de Manteigas, como forma de despertar os mesmos para as aprendizagens da LE Inglês, pudemos diagnosticar um problema evidente: uma aversão proporcionalmente crescente do 6.º ano de escolaridade até ao 9.º ano. Devido às particularidades e exigências estruturais deste não-método, bem como as condicionantes evidentes das restrições dos programas, competências e conteúdos da LE, necessitávamos de uma metodologia que nos desse uma margem de ação para conciliar estas condicionantes curriculares, estruturais e financeiras, permitindo uma perspetiva didática eclética.

Por outro lado, pretendíamos verificar os pressupostos do ensino BB e das estratégias BCS que despertaram a nossa atenção pelo seu cariz científico e as suas abordagens humanistas do conhecimento, dando grande relevo as emoções positivas.

Terminada a fase do diagnóstico passámos à fase da reflexão, procurando respostas para as situações problemáticas que ocorreram. Com o intuito de encontrar essas respostas ou pistas que nos pudessem conduzir a um caminho para a resolução desta aversão dos alunos à LE, debruçámo-nos sobre profusa literatura e, encontrámos no BBL e nas BCS uma metodologia e uma abordagem que nos pudesse ajudar na construção do nosso plano de ação.

Iniciámos, então a construção do nosso projeto de intervenção para os alunos do 5.º ano de escolaridade de Inglês LE que apresentámos à instituição, com a qual iríamos efetuar a Prática Supervisionada. De notar que foi extremamente motivadora a liberdade e a abertura científica proporcionadas pela ESE e pelo agrupamento de escolas de Manteigas cujo espírito de inovação e modernidade nos abriu um horizonte e um espaço de ação profícuos.

Num terceiro momento, empreendemos a ação pedagógica decorrente da investigação prévia com o fim de resolver o problema detetado, tendo o espaço e tempo condicionado pelas características exigentes da Prática Supervisionada. Temos plena consciência, pelo que este será um mote muito presente na redação deste estudo, das limitações do nosso estudo. Contudo, pensamos que quanto maior o desafio, maior o trabalho e incomparável a recompensa.

Procedemos, então, num quarto momento, à calendarização do nosso estudo, dentro das condicionantes já enumeradas, à escolha da metodologia a aplicar, à elaboração dos nossos instrumentos de recolha de dados e à aplicação dos nossos instrumentos. Em primeiro lugar, aplicámos estes instrumentos às turmas de 6.º ano para averiguar da exequibilidade dos ditos instrumentos e nos assegurarmos da sua fácil compreensão e elaboração, pelos alunos de uma faixa etária próxima dos atores do nosso estudo.

O quinto passo consistiu na interpretação do que aconteceu, a análise de todos os dados recolhidos, tendo em conta o ponto de vista dos atores que interagiram na situação e contexto observados, ou seja a descrição e explicação, respeitando a linguagem real dos mesmos, sendo que o diálogo livre entre os atores-participantes de uma investigação-ação valida as opiniões emitidas pelos mesmos. Demos sempre uma importância inquestionável ao diálogo permanente entre os atores do estudo. Esse diálogo livre é que pretende legitimar a autenticidade desta investigação e a atuação e envolvimento de todos os participantes. Esta reflexão em espiral pretendia obter um efeito de mudança na realidade observada, com a ação direta e constante de todos os que dela fazem parte. Tivemos de proceder a alguns ajustes na nossa atuação, à medida que recebíamos o contributo de todos os participantes, orientadora, professora cooperante, docentes do conselho de turma, encarregados de educação e alunos, enriquecendo este estudo com este envolvimento direto. Durante a redação deste trabalho, decidimos acrescentar alguns instrumentos de recolha de dados, visando corroborar as conclusões dele tiradas.

5. Apresentação dos dados recolhidos

5.1 Instrumento 1: inquérito de caracterização do aluno

O inquérito de caracterização dos alunos da turma (apêndice 5), foi efetuado no início do ano letivo, como forma de familiarizar os alunos com este tipo de trabalho, desmistificar este género de estudo, bem como obter o máximo de informações que, *a posteriori*, poderiam servir como base para o nosso estudo, efetuar a caracterização dos alunos e permitir uma maior assertividade aquando da triangulação de dados. Por outro lado, salientemos o conjunto de informações que nos possibilitou juntar acerca dos alunos e do seu agregado familiar, seus interesses e seus hábitos de estudo. Nas BCS importa conhecer muito bem os seus alunos, os seus interesses, as suas relutâncias ou fragilidades, com o fim de ajustar a oferta de atividades, a escolha de instrumentos de avaliação, a variedade das metodologias utilizadas para poder corresponder aos seus estilos de aprendizagens e dirigirmo-nos da forma mais eficiente à(s) sua(s) inteligência(s).

5.1.1 Caracterização socioeconómica dos pais-encarregados de educação

Apresentamos os dados relativos à situação profissional dos pais-encarregados de educação de seguida:

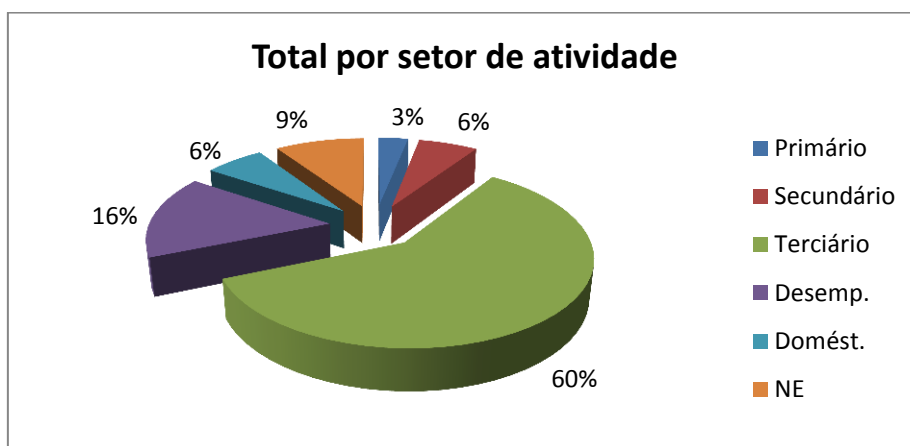


Gráfico 1 - Percentagem de encarregados de educação por setor de atividade

Relativamente à situação profissional dos pais, assistimos a uma clara predominância do setor terciário relativamente ao setor de atividade, tanto nos pais como nas mães, embora se verifique mais desemprego no género feminino. A nível da agricultura alguns pais pertencem a este setor primário, menos do que há alguns anos atrás, e alguns no setor secundário, da pouca indústria que sobreviveu. De resto, os pais e mães encontram-se empregados nas instituições públicas de Manteigas (Câmara, Escola, GNR), sendo as instituições do estado o maior empregador.

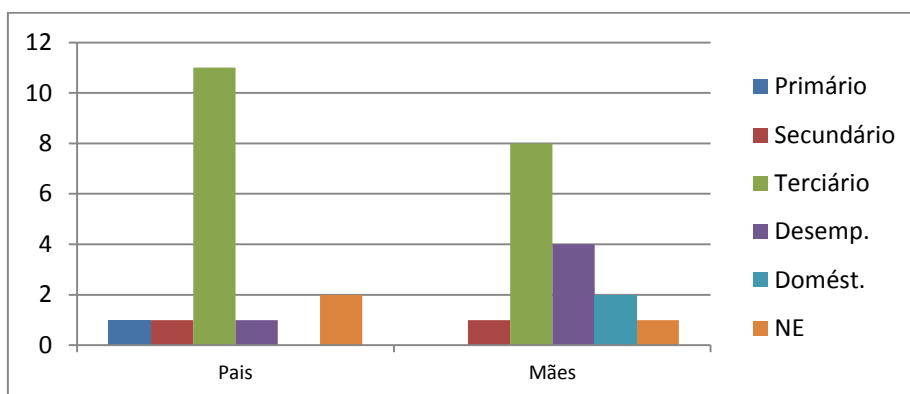


Gráfico 2 - Número de pais e mães por setor de atividade

O gráfico 3 mostra-nos de forma mais precisa o número de pais e mães de acordo com o nível de escolaridade atingido. Observamos que de uma forma geral as mães detêm habilitações literárias mais elevadas que os pais (cinco pais têm as habilitações correspondente ao 1.º ciclo do ensino básico, dois pais estudaram até ao 6.º ano do 2.º CEB, um pai até ao 7.º ano, dois até ao 9.º ano, um no 10.º ano do ensino secundário, um até ao 11.º, dois até ao 12.º, sendo que dois não se sabe a escolaridade atingida). Em comparação, temos duas mães que atingiram o 4.º ano do 1.º ciclo, três mães estudaram até ao 6.º ano, cinco estudaram até ao 9.º ano (muitas adquiriram essa formação ao longo da vida, através do programa Novas Oportunidades ou dos centros de emprego), duas atingiram o 12.º ano do ensino secundário, duas mães têm habilitações superiores (uma, o bacharelato e uma, a licenciatura). Não são referidas as habilitações de uma mãe.

O meio familiar, a quantidade de pessoas que compõem o agregado familiar também nos ajuda a perceber o ambiente social (a nível micro) onde os nossos alunos crescem e se desenvolvem.

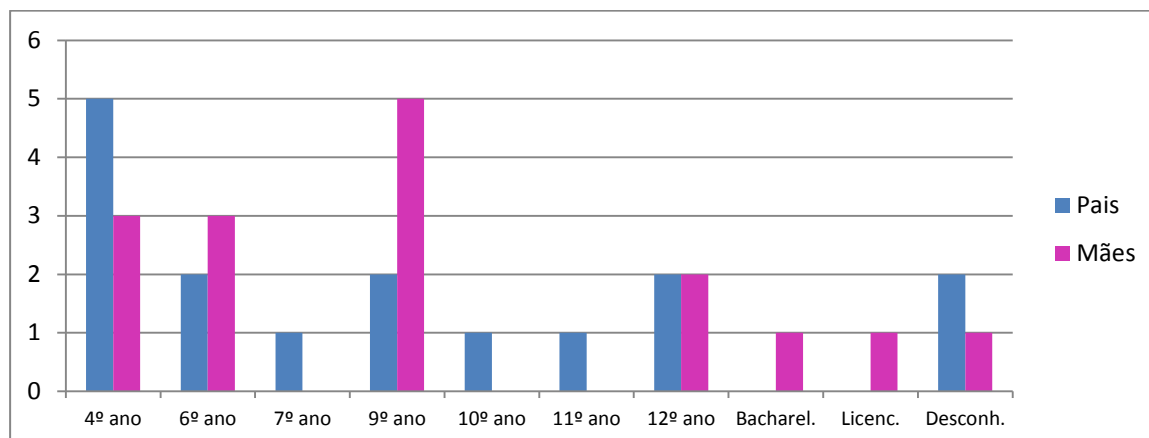


Gráfico 3 - Número de pais e mães em função do nível de escolaridade atingido

O agregado familiar de quatro pessoas (pai, mãe e dois filhos) predomina sendo metade dos alunos oriundos de uma família com estas características. Temos um aluno com um agregado familiar de seis pessoas, e um quarto dos alunos com um agregado de cinco pessoas que corresponde predominantemente à demografia de um meio rural. Aparece no nosso gráfico como agregado familiar a instituição de solidariedade social, que acolhe menores do sexo feminino em situação de risco, que por decisão do tribunal ou por abandono tenham sido colocadas na mesma, a Casa do Cristo-Rei ou denominado patronato. Nesta turma encontra-se uma aluna nessa situação (correspondente a 6%) que só assistiu às aulas de Inglês nos meses de setembro e outubro. Sendo um discente abrangido pelo artigo 21.º do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro e outro pelos artigos 17.º, 18.º e 20.º do referido decreto-lei.

Apresentamos o gráfico 4 para ilustrar os resultados indicados.

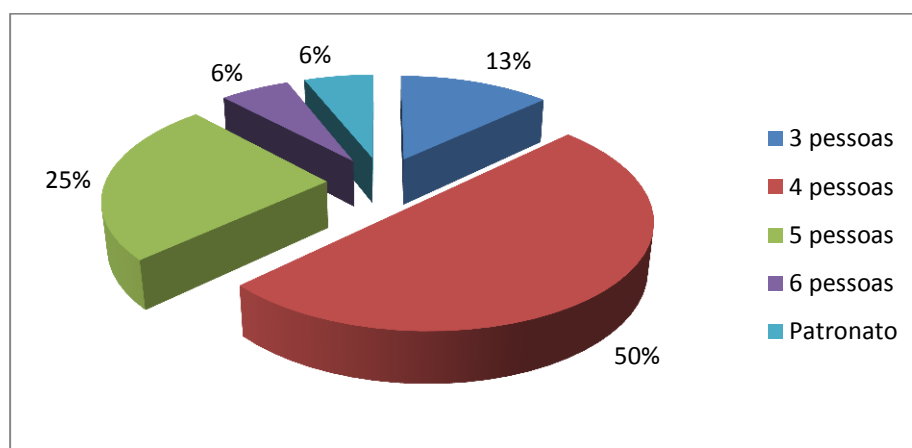


Gráfico 4 - Agregado familiar expresso em percentagem

5.1.2 Caracterização dos alunos (ASE e saúde)

Estes dados foram recolhidos no sentido de podermos estar atentos a situações mais delicadas em termos de organização de certas atividades, assegurarmo-nos que os alunos poderiam usufruir de apoio financeiro na aquisição do material escolar ou outro material

solicitado no âmbito das atividades BCS (*hands and crafts, pantomimes, role-play, drawing*). Tivemos, por exemplo, de financiar a aquisição de algum material (cartolinas, pinturas, cartão e revistas) uma vez que, os apoios fornecidos pela ASE, também se encontram condicionados pela situação de contenção financeira do ME.

Dos 16 alunos que compõem esta turma, cinco alunos encontram-se abrangidos pelo escalão A dos serviços de apoio social que oferece uma cobertura total das despesas educativas dos alunos. Três alunos estão no escalão B que cobre metade dos gastos educativos (material escolar e alimentação). Metade dos alunos desta turma necessitam de subsídio para acompanhar as atividades escolares, demonstrando fragilidades socioeconómicas do seu agregado familiar e que nos permite perceber, desde já, a necessidade da criação de um envolvimento afetivo e emocional reforçado, para o qual as estratégias *Brain-Compatible* pretendem contribuir grandemente. A tabela 2 resume o que acabamos de indicar.

Tabela 2 - Alunos implicados no estudo com subsídio

Alunos implicados no estudo por escalão (N.º)	
Escalão A	
Aluno 2	Aluno 7
Aluno 4	Aluno 12
Aluno 6	
Escalão B	
Aluno 11	Aluno 15
Aluno 13	

A saúde dos alunos e as doenças ou condições físicas podem contribuir para podermos adequar melhor as atividades e estratégias e determinar a disposição dos alunos na aula para lhes oferecer ou adaptar todas as condições físicas da sala de aula de acordo com as suas necessidades.

A tabela 3 apresenta o resumo das particularidades encontradas no que respeita as condições de saúde dos nossos alunos.

Tabela 3 - Identificação das situações especiais dos alunos implicados no estudo

Alunos (N.º)	Situações especiais detetadas
Aluno 3	Dificuldades visuais
Aluno 5	Alergia aos ácaros
Aluno 6	Dificuldades na fala, alergias aos pelos dos cães
Aluno 12	Alergia ao pó dos pinheiros
Aluno 16	Dificuldades de fala

5.1.3 Expectativas de futuro dos alunos do nosso estudo

As expectativas de futuro dos nossos alunos representavam outro aspeto que tinha de nos despertar alguma atenção para sabermos as motivações intrínsecas ao seu processo de aprendizagem. Nesta faixa etária as suas expectativas profissionais também correspondem aos

interesses que nutrem, seja o desporto, a escola, o contacto com as crianças e determina o empenho que cada um está disposto a investir em determinadas disciplinas.

O seguinte gráfico demonstra que grande parte dos alunos (50%) pretende apenas atingir o 12.º ano revelando expectativas médias de futuro, e dois alunos apenas o 9.º ano contra 38% que pretendem atingir o ensino superior. As escolhas profissionais recaem nas profissões ligadas ao turismo, à área da saúde ou desporto. Vemos ainda muita indecisão relativamente a estas escolhas havendo três alunos que não respondem e três que não sabem.

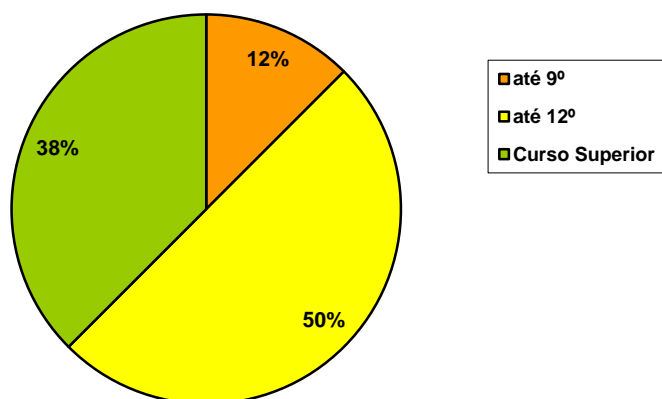


Gráfico 5 - Percentagem de alunos em função do nível de escolaridade esperada

Inquirimos os alunos acerca das profissões que almejavam. Alguns apontam as profissões mais comumente referidas nestas idades, ou seja, jogador de futebol, médico (dois alunos); veterinária e professora (um aluno) e, algumas profissões ligadas à hotelaria e estética (serviços procurados nesta vila tipicamente orientada para o turismo).

Temos na tabela 4 as escolhas dos alunos, havendo seis alunos que nada indicaram por não responder ou não ter uma opinião definida acerca da profissão desejada.

Tabela 4 - Profissões desejadas

Respostas dos alunos	Alunos (N.º)
Não responde	N.º 3, 8, 10
Não sabe	N.º 1, 7, 15
Ama	N.º 13
Professor de Informática	N.º 6
Jogador de Futebol	N.º 9, 14
Veterinária	N.º 12
Cabeleireira	N.º 2
Professora	N.º 4
Médico	N.º 5, 11
Empregado de Mesa	N.º 16

5.1.4 Opinião dos alunos sobre a escola e o grupo-turma






Quisemos, também, saber se estes alunos gostavam da sua escola e quais as razões que os motivavam a gostarem da mesma, pois a ligação afetiva com a aprendizagem também depende do que sentem em relação ao meio físico envolvente.

Este estudo, visando contribuir para o reforço e consolidação de um elo de ligação afetivo forte entre aprendentes-professores-aprendizagem, tornava-se imprescindível saber se os alunos gostavam da sua escola, sobretudo numa fase de integração e de mudança (do espaço do 1.º ciclo para a escola-sede do agrupamento). Embora cientes que o grupo turma vinha todo do mesmo grupo da escola do 1.º ciclo, tomámos conhecimento, em sede do conselho de turma de articulação entre os 1.º e 2.º ciclos que a turma iria integrar um aluno de 1.º ciclo de Sameiro, podendo condicionar as relações entre pares e criar novas dinâmicas de interação na turma. Os afetos e as emoções positivas em sala de aula, sendo a pedra basilar das BCS, era imprescindível reunirmos este conhecimento prévio. Verificamos que os alunos gostam da sua escola apesar da recente mudança de infraestruturas e de ciclo, proveniente do ambiente mais pequeno e, por isso, mais protegido da sua antiga escola do 1.º ciclo.

Assim, à pergunta se os alunos gostavam da sua escola, responderam de forma unânime que sim. Nenhum aluno afirmou não gostar da escola, embora apenas seis razões tenham sido apontadas e 13 alunos se tenham absterido de responder. Em geral, os alunos não revelam grandes exigências em termos de decoração, formato e tipo de sala de aula. Costumam estar mais atentos à oferta de tecnologia em termos de audiovisuais e computadores.

Apresentamos as razões que levaram os alunos a afirmar que gostam da sua escola na tabela 5, que se segue, sendo que os alunos podiam escolher mais do que um item.



Tabela 5 - Integração dos alunos na turma



Razões apontadas	Número de alunos
 tem boas/todas as condições necessárias e bons professores	3
 é apropriada para nós	1
 gosto da escola	1
 é grande	1
 não responde	13

Foi-lhes inquirido se gostavam da turma onde se encontravam integrados. Os 16 alunos responderam afirmativamente. À imagem do que aconteceu com a pergunta prévia (gostas da tua escola), apesar de todos responderem que sim, apenas três alunos apontam razões para esse facto e 13 alunos preferiram não responder, não correspondendo à não compreensão das perguntas e/ou dos itens propostos uma vez que a professora estagiária aplicou estes inquéritos, em horário curricular, no início da prática letiva, estando disponível para prestar apoio a esse nível, durante a aplicação do inquérito.

A tabela 6 mostra as razões escolhidas pelos alunos.

Tabela 6 - Razões pelas quais gostam da turma

Razões apresentadas	Número de alunos
 É divertida	1
 Gosto dos meus colegas	1

 Tenho muitos amigos	1
 Não responde	13

5.1.5 Atividades extracurriculares e passatempos dos alunos

Quando um conselho de turma elabora um projeto curricular de turma é necessário inquirir os alunos acerca das suas atividades extracurriculares para saber como e com que atividades gostam de passar os seus tempos livres. As BCS também aconselham a um conhecimento pormenorizado das preferências dos alunos para que o(a) docente consiga encontrar pontos em comum e assuntos que possam vir a ser explorados (sem serem forçosamente escolarizado) dentro da sala de aula, enriquecendo a comunicação pedagógica.

Apresentamos, de seguida, o gráfico relativo às suas atividades extracurriculares e passatempos.

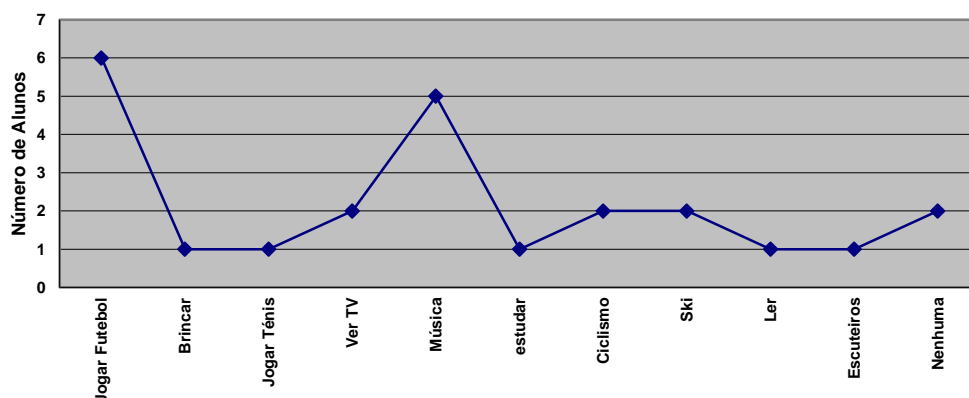


Gráfico 6 - Repartição dos alunos pelas ocupações dos tempos livres

No que diz respeito a atividades que os alunos costumam preferir, nos seus tempos livres, elaborámos um gráfico com os dados recolhidos, pois interessava-nos saber quais as suas ocupações favoritas, para, sempre que possível, escolher atividades e estratégias que fossem ao encontro das suas preferências. As estratégias *Brain-Compatible* referem a importância da utilização das novas tecnologias, da música, da novidade, do humor e da utilização de uma grande variedade de suportes de informação.

Sousa (2011) sublinha a importância das emoções positivas associadas à aprendizagem, sustentando que, para que os alunos se sintam comprometidos e envolvidos na aprendizagem, é importante criar esta ligação afetiva com a disciplina, o professor e as suas estratégias: *“People devote hours to their hobbies because they associate feelings of pleasure and success with these activities. Thus, teachers should strive to bond positive feelings to new learnings so that students feel competent and can enjoy the process”* (Sousa, 2011: p.154). Para Sousa (2011), as emoções positivas podem estar associadas ao processo de ensino-aprendizagem sempre que o professor recorra às seguintes estratégias: O humor (não o sarcasmo) como parte integrante da aula, a construção e o conto de histórias que salientam a compreensão de determinados conceitos (uma vez que as histórias implicam o envolvimento do cérebro no seu todo), a introdução de exemplos e atividades do mundo real, a demonstração de uma real preocupação

do professor com o sucesso dos seus alunos, passando menos tempo com as regras de comportamento em sala de aula e na avaliação enquanto processo normativo e seletivo e uma maior preocupação com a forma como os alunos aprendem, inquirindo os mesmos sobre as estratégias que melhor resultam com cada um.

5.1.6 Relação dos alunos com a sua aprendizagem

No que concerne ao estudo e hábitos de trabalho, dez alunos referem gostar de estudar, dois, só às vezes e quatro, não se pronunciam. Foi-lhes perguntado quais as disciplinas em que sentem mais dificuldade, identificando a disciplina de Inglês (três alunos), História e Ciências (dois alunos). Também identificaram as disciplinas preferidas, destacando o Português e a História (seis alunos) e a Matemática e o Inglês (cinco alunos). De referir que sete alunos nunca frequentaram aulas de Inglês ao longo do 1.º ciclo, enquanto os restantes apresentam níveis diferenciados de iniciação (de um a três anos de aulas em oferta extracurricular). Isso representava mais um desafio em termos de escolha de estratégias, de atividades e materiais, bem como, de planificação a longo e curto prazo, dados os níveis muito heterogêneos de proficiência linguística.

De seguida, os alunos tiveram de partilhar se achavam a disciplina de Inglês importante ou não e porquê e se gostavam ou não de Inglês e porquê. Onze alunos responderam afirmativamente invocando que o Inglês é uma língua importante para comunicar com pessoas estrangeiras ou inglesas (três), por ser uma língua universal ou mais falada (três), porque vai servir no futuro, por ser importante saber línguas e porque é útil. Mais uma vez, cinco alunos não se pronunciaram. Dez alunos dizem gostar de Inglês para conversar com alguém desconhecido ou de outro país, porque temos de saber todas as línguas (dois), porque gostam de aprender (dois), porque é uma língua universal ou como invocou um aluno porque *quer* ser Inglês. Um aluno respondeu que só gostava mais ou menos e cinco não responderam à pergunta.

Foi-lhes solicitado que identificassem o tipo de atividades que mais gostariam de adotar em sala de aula de LE, dando-lhes a oportunidade de participar no processo de ensino-aprendizagem de uma forma ativa e participada. Jensen (2008), uma referência no BBL, referindo-se à participação e recompensa em sala de aula, afirma o seguinte: *“Participation and motivation are boosted by inclusion, ownership, and choice and are impaired by autocratic insistence and tight control. (...) As you provide more learner control, you will find that participation and motivation increase quite naturally”* (Jensen, 2008: p.117).

As escolhas dos alunos recaíram, maioritariamente, nos jogos didáticos (cinco alunos), aprender a falar e conhecer novo vocabulário (animais, cores e meses do ano) (dois alunos, provavelmente os que iniciavam a LE), jogos de computador, palavras cruzadas, música, pintura e escrita (todos citados uma vez). Um aluno referiu nenhuma em especial, dando ao professor toda a responsabilidade da escolha.

Os alunos referenciaram se tinham ajuda em casa para o estudo da língua, menos de metade afirma que sim (sete alunos), três alunos dizem ter ajuda às vezes, dois não têm

qualquer ajuda e quatro não respondem, o que significa que o docente estagiário terá de prestar um apoio mais direcionado e um acompanhamento próximo dos alunos.

Outro elemento importante para o nosso estudo consistia em perguntar aos alunos qual o tipo de professor que idealizavam, para o ensino da LE. Os resultados foram muito ecléticos, havendo onze alunos que consideram que o professor deve ser amigo, dez, alegre e dez, exigente, nove, compreensivo, sete, competente, quatro, autoritário, três, permissivo, apenas dois, afetuoso e um, trabalhador. Persiste, ainda, a ideia do professor detentor da autoridade, muito próximo dos alunos (amigo), de acordo com o perfil do professor do 1.º ciclo, alegre mas exigente, contudo compreensivo e competente. Curiosamente, apenas dois alunos gostariam de ter um professor afetuoso contra quatro que preferem a figura da autoridade.

Pedimos para assinalarem os cinco fatores principais, que, na sua opinião contribuem para o seu insucesso. Sete alunos consideram a falta de hábitos de estudo e trabalho como o grande causador do seu insucesso e seis a sua falta de atenção e concentração nas aulas (mais uma vez temos aqui um aspeto que pode ser melhorado através das estratégias *Brain-Compatible*). Cinco alunos apontam as falhas na compreensão da linguagem dos professores, a falta de oportunidade para o esclarecimento das suas dúvidas, a rapidez no tratamento dos assuntos e a indisciplina na sala de aula (talvez por perda da motivação devido à falta de compreensão) como o segundo fator mais relevante para o seu insucesso.

Não podemos estar desatentos às considerações de Abrantes (2005, 1996), cujos estudos demonstraram a importância dos tempos de espera que são concedidos aos alunos, a sua envolvência nas atividades e a importância da qualidade do discurso e a clareza das instruções do professor para uma práxis efetiva e eficaz. Isso poderia levar ao desinteresse pela disciplina que é o fator considerado por quatro alunos como causador de insucesso. Três alunos queixam-se da antipatia do professor e dois a sua antipatia pelo professor como fatores de insucesso. Dois alunos referem, ainda, o esquecimento rápido dos conteúdos lecionados e a dificuldade dos mesmos como os grandes entraves para o seu sucesso.

As restantes perguntas incidiam sobre o facto de os alunos considerarem a LE de Inglês importante ou não, porquê e, em que áreas, isso poderia afetar o seu futuro, se gostam de Inglês e porquê, o tipo de atividades que gostariam de ver dinamizadas em sala de aula e se usufruem de ajuda para a sua aprendizagem.

Estas perguntas foram, de alguma forma, reiteradas e viram as suas respostas corroboradas ou não, através da aplicação do instrumento 2. Estes dados foram tratados de uma forma menos analítica, servindo apenas de dados ilustrativos, no sentido de compreender qual seria o ponto de partida do nosso estudo.

5.2 Instrumento 2: questionário sobre os índices de satisfação relativos à aprendizagem de Inglês

Na turma A do 5.º ano, aplicaram-se questionários em sala de aula (*vide* apêndice 6), com a orientação da professora estagiária, sem qualquer tipo de interferência ao nível da expressão das opiniões dos alunos, expressos através dos indicadores já mencionados. Os indicadores

escolhidos inspiraram-se na escala de Likert, oferecendo 5 níveis de satisfação havendo, contudo, a necessidade de introduzir algumas alterações a este conceito de escala, dada a faixa etária dos alunos, o desconhecimento do preenchimento deste tipo de questionários, o facto de não estarem familiarizados com este tipo de escala. Desta forma, pensámos introduzir o nível 0 correspondente a ausência de opinião, facilmente identificado, em início dos índices, precisamente para que os níveis de satisfação aumentassem de forma gradativa à medida que aumentam os números (como na avaliação por níveis a que estão acostumados, como referido anteriormente). De precisar, ainda, que o nível 0 (sem opinião) não foi colocado a meio da escala (como é usual na escala de Likert) precisamente para não induzir os alunos a escolher o parâmetro do meio.

Dos 16 alunos da turma, 13 alunos efetuaram o questionário e responderam às perguntas abertas, uma aluna não respondeu por não saber escrever e se encontrar abrangida pelo artigo 21.º do DL n.º 3/2008, dois alunos não chegaram a efetuar o mesmo por se encontrarem a faltar por motivo de doença.

Tendo os questionários sido aplicados em horário extracurricular, tivemos alguma dificuldade em congregar os alunos e motivá-los para a elaboração desta tarefa, por coincidir com horas livres em que gostam de conviver e jogar a apanhada e ao futebol-matraquilhos. Arranjar um espaço também foi algo complicado pelo facto de todos os espaços serem utilizados e a escola-sede ser pequena.

A primeira parte do questionário com perguntas fechadas obteve um tratamento estatístico das respostas para nos transmitir uma leitura clara e inequívoca dos resultados que passamos a apresentar e analisar, de seguida, iniciando com o gráfico 7, relacionado com o indicador: *Estou interessado na disciplina de Inglês*:

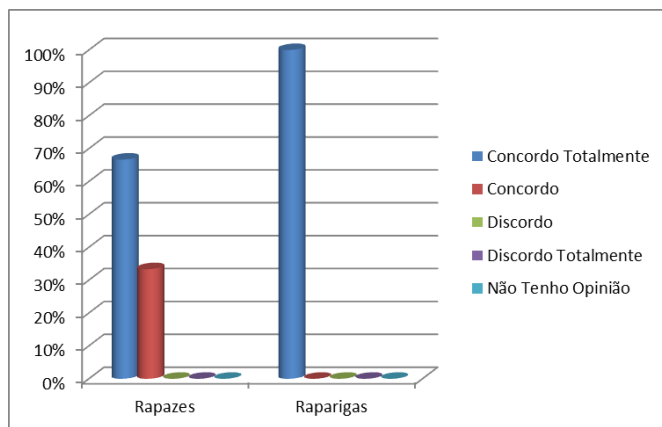


Gráfico 7 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Estou interessado na disciplina de Inglês*

Podemos verificar de forma clara que, embora a opinião dos alunos seja unanimemente afirmativa (os alunos estão inegavelmente interessados), a opinião dos rapazes desdobra-se entre o concordo totalmente (67%) e concordo (33%), enquanto as raparigas afirmam estar totalmente interessadas (100%). Contudo, o tipo de interesse na LE não será da mesma natureza, uma vez que os rapazes identificam uma necessidade total de dominar esta língua para o seu futuro e ter mais oportunidades de trabalho. As raparigas, por seu lado, insistem no cariz da língua de

comunicação, uma língua franca que serve de passaporte para poder viajar e conhecer outras pessoas de outros países.

Um dos princípios da BCS é reforçar o elo de ligação entre os aprendentes e o seu processo de aprendizagem, fazendo-os tomar consciência dos interesses e motivações pessoais que cada um possui em relação à aprendizagem do Inglês LE, o que representa uma das maiores motivações para que se possam “comprometer” com a aprendizagem e comprometer o seu cérebro na aprendizagem (*engage the brain*). Em Politano & Paquin (2000), na sua explicação dos princípios basilares subjacentes à aprendizagem BBL, referem que os rapazes e as raparigas são parcialmente diferentes porque o seu cérebro também tem diferenças, conduzindo a estilos e singularidades de aprendizagem diferentes, para além das diferenças inerentes à nossa condição de indivíduo, tendo todos, genéticas e experiências diferentes: cada cérebro é único.

No gráfico 8 quisemos saber se para os nossos alunos a disciplina de Inglês é importante:

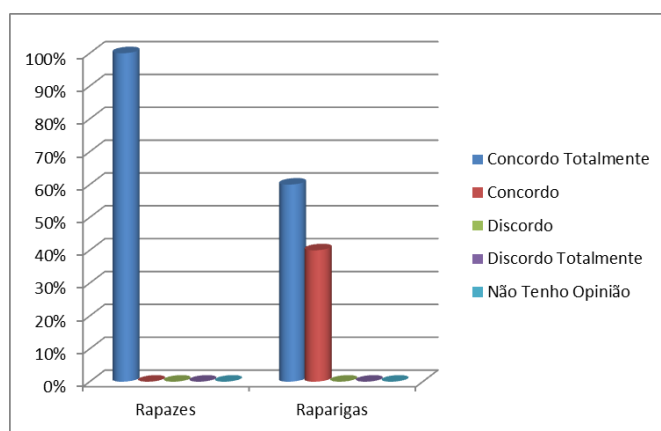


Gráfico 8 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *A L.E. de Inglês é muito importante para o meu futuro*

Para os alunos do sexo masculino, saber Inglês é importante para o seu futuro (100% concordam totalmente), e, embora as raparigas também respondam de forma afirmativa à pergunta, os rapazes têm uma noção unânime dessa importância para o seu futuro, talvez pelas vicissitudes do difícil e exigente mercado de trabalho, corroborando os dados da emigração dos jovens portugueses para outros países. O facto de chamar a atenção dos alunos fazendo-os associar a importância da aprendizagem desta LE com as necessidades profissionais, pessoais ou outros motivos pode ajudá-lo a reforçar este “comprometimento”. Tate, Sousa, Willis e Jensen referem todos a importância dos alunos sentirem uma ligação com a aprendizagem, o facto de a poder relacionar com algo relativo às suas experiências passadas ou gostos pessoais.

De seguida, inquirimos os alunos sobre a instrumentalização profissional que relacionam com a aprendizagem do Inglês para poder ter mais hipóteses de trabalho e apresentamos no gráfico 9 a repartição da percentagem de aluno segundo o género:

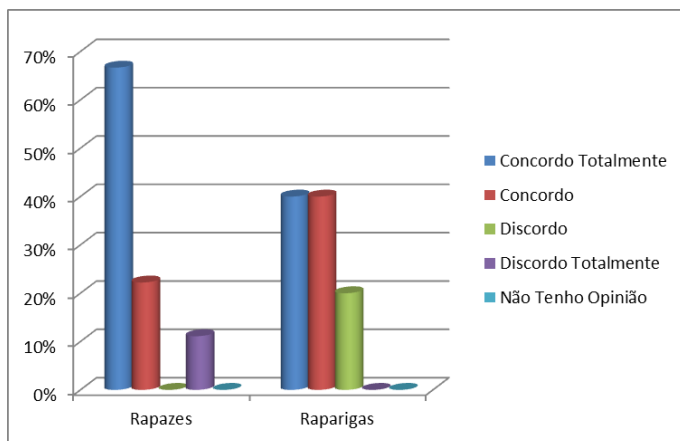


Gráfico 9 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Vou precisar de Inglês para ter mais hipóteses de trabalho*

Vemos corroboradas as conclusões acima expostas, uma vez que, os rapazes (67% concordam totalmente e 22 % concordam) consideram que a aprendizagem do Inglês representa, de facto, uma oportunidade reforçada para multiplicar as hipóteses de empregabilidade. Quanto ao sexo feminino, essa evidência não é tão notória (40% concordam totalmente e 40 % concordam) existindo, ainda, 20% que discorda. Relembrando as aspirações profissionais destes alunos (ponto 1.2.3.) verificamos que, de facto, os alunos do sexo masculino, pelas profissões que referem, possuem uma maior necessidade de dominarem esta língua estrangeira.

No gráfico 10 ficamos com a noção que os alunos detêm da instrumentalização da aprendizagem do Inglês para o uso das novas tecnologias de informação:

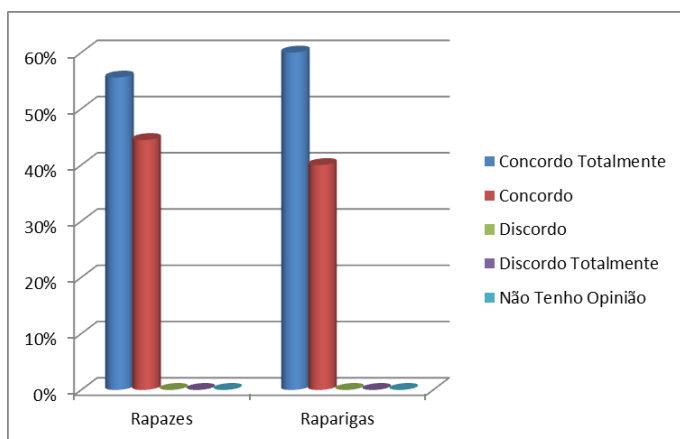


Gráfico 10 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Saber Inglês é muito importante para lidar com as novas tecnologias de informação (computadores, internet e multimédia)*

A relação das tecnologias com a aprendizagem da LE também surge como um fator motivacional a explorar pelo(a) docente, pois os rapazes concordam totalmente (56%) e concordam (44%) e as raparigas concordam totalmente (60%) e concordam (40%) com a necessidade de saber Inglês para lidar com as tecnologias. Nenhum aluno discorda da importância desta LE para lidar com as tecnologias de informação. As BCS também assentam no uso ponderado e frequente das tecnologias para desenvolver os conhecimentos e as competências dos alunos. Dessa forma, acentua-se a necessidade subjacente e premente da

aprendizagem da LE, assente numa motivação de carácter emocional mais evidente. No capítulo À procura de uma explicação, Damásio escrutina a forma como se constrói o conhecimento no nosso cérebro e desvenda o papel das emoções nesta construção.

Percebemos as potencialidades do uso das tecnologias, já presente em Tate (2010), que ressalva essas potencialidades da tecnologia e dos computadores, sendo uma estratégia que se coaduna com o processo de aprendizagem do cérebro (emocionalmente positivo), advertindo, contudo, que se trata apenas de uma das 20 estratégias BCS ao nosso dispor. Estima que as nossas crianças e os nossos jovens já se encontram demasiado absorvidos pelos telemóveis, computadores e afins e há que recorrer às tecnologias com parcimónia e clara intenção pedagógica baseada nos pressupostos BBL.

De seguida, inquirimos os alunos sobre a instrumentalização pedagógica que pensam obter da aprendizagem da disciplina de Inglês:

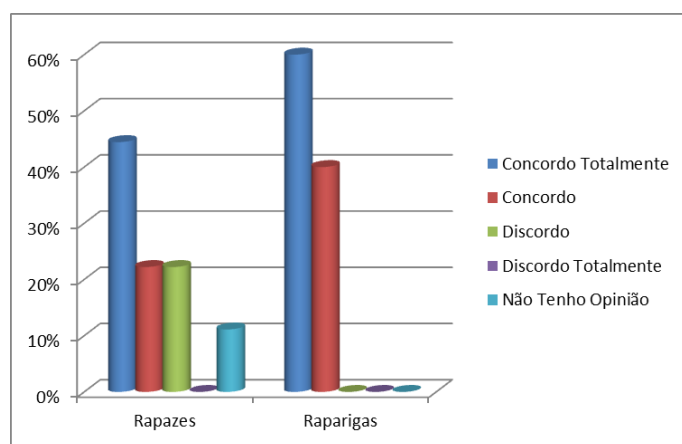


Gráfico 11 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Saber Inglês ajuda-me a entender melhor as outras disciplinas-matérias-conteúdos em sala de aula*

No que diz respeito às potencialidades da aprendizagem do Inglês em enriquecer e ajudar na compreensão de outras disciplinas e os resultados acima apresentados, observamos que as raparigas estão mais sensíveis e cientes do papel do processo de aprendizagem do Inglês para melhorar o seu entendimento sobre disciplinas, conteúdos e matérias. Nesta turma, 60% das raparigas concordam totalmente, 40% concordam e nenhuma discorda do facto que saber Inglês as ajude a entender melhor as outras disciplinas, matérias e conteúdos. Os rapazes, apesar de também concordarem a 66% (dos quais, totalmente a 44%), ainda apresentam alguma relutância em reconhecer esse contributo de forma unânime, havendo duas opiniões discordantes (22%) e um aluno sem opinião (11%).

Veremos corroborada essa opinião dos alunos nas perguntas seguintes que dizem respeito ao contributo da aprendizagem do Inglês para a aquisição de competências relacionadas com outras disciplinas.

Em Politano & Paquin (2000) os princípios básicos do BBL dependem do conhecimento que é veiculado aos alunos sobre o cérebro e as formas e processos de aprendizagem do mesmo. Desta forma, os alunos poderão entender os processos subjacentes à aprendizagem, não só da LE, mas do processo de aprendizagem per se, tornando-se, melhores aprendentes. Até certo ponto, quando Ferrão Tavares (2001) salienta a importância do plurilinguismo, podemos compreender, inclusive, o espírito por detrás de um documento como o QECR para as línguas que

aponta para os benefícios de uma aprendizagem plural, plurilingue e pluricultural. Quanto mais línguas aprendemos, mais facilidades de aprendizagem teremos, na aprendizagem das outras LE que queiramos aprender. *“Since we have started doing a brain theme in our classrooms, we have seen the benefits unfold through other curricular areas and units of study. By teaching our students about the brain, we have helped them learn about themselves: what kind of learners they are, how they can help themselves become better learners, and how they can deal with their emotions in a positive way”* (Politano & Paquin, 2000: p. 35).

Pretendíamos saber se para os nossos alunos o Inglês é importante para comunicar com os outros. O gráfico 12 responde a essa questão:

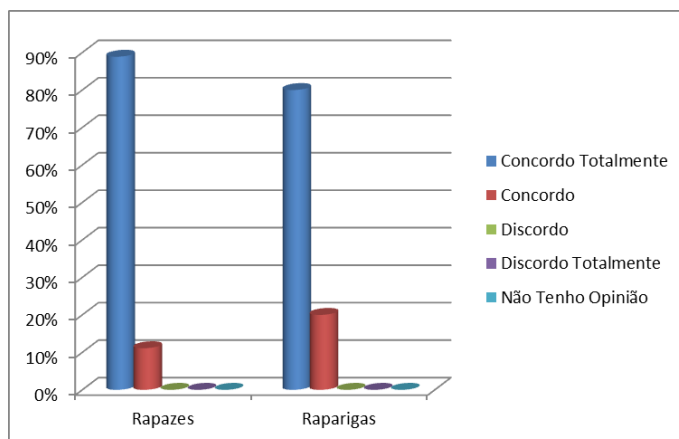


Gráfico 12 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Saber Inglês é importante para comunicar com os outros*

Em termos de necessidade de comunicação, é evidente a concordância quase total dos alunos quanto ao facto de os alunos precisarem de saber Inglês para comunicar com os outros (89% de rapazes e 80% das raparigas). Apenas um aluno (11%) e uma aluna (20%) concordam simplesmente.

Já nos inquéritos de caracterização de turma, os alunos referiam que precisavam ou queriam saber Inglês para viajar para outros países, para comunicar com estrangeiros (identificando o Inglês como uma língua franca). Vemos aqui corroboradas as pretensões do QECR para as línguas, avaliando o papel da língua estrangeira como uma forma de comunicar com os outros, com as suas culturas, pensamentos, tradições, formas de vida e partilhando as suas interpretações do mundo. Mais uma vez, o plurilinguismo surge como uma fonte a explorar de expansão dos conhecimentos dos aprendentes.

Depois da questão do plurilinguismo, queríamos perceber se para os nossos alunos é importante saber Inglês para viajar para o estrangeiro:

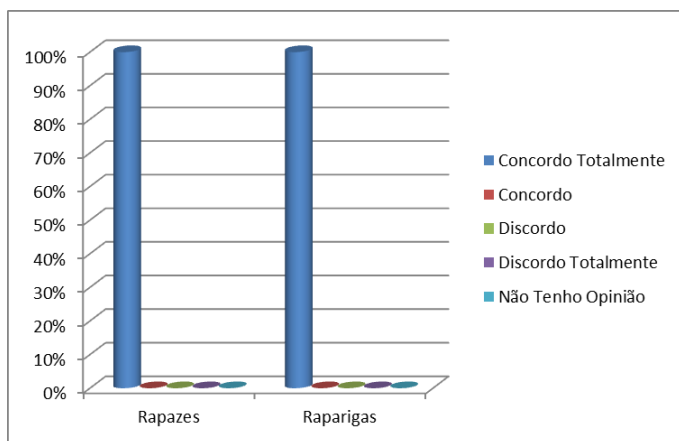


Gráfico 13 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Preciso de saber Inglês para viajar no estrangeiro*

No gráfico 13 a opinião é unanimemente afirmativa e todos (100% dos rapazes e das raparigas) referem que a língua inglesa é uma língua franca que permite e facilita a comunicação para viajar no estrangeiro. Incidir sobre essa tónica ao escolher materiais que permitam ressaltar e insistir sobre essa necessidade, ajudará os alunos a criar uma motivação forte para a sua aprendizagem da LE. A escolha de estratégias e atividades BCS também permite reforçar o elo de ligação afetiva entre os alunos e a necessidade de aprendizagem da LE, acentuando a sua motivação e de acordo com Tate *engage the brain*. As perguntas seguintes visam precisamente criar esta consciência da necessidade de aprender esta LE com fins específicos e pragmáticos, que os alunos possam relacionar diretamente com as suas necessidades enquanto aprendentes (ao longo da vida) e futuros elementos do mercado de trabalho. Desta forma, pensámos em envolver os alunos através dos benefícios e potencialidades práticos a curto, médio e longo prazo desta aprendizagem.

No gráfico 14 que se segue temos desta vez a pergunta formulada para percebermos se o Inglês é importante para os nossos alunos em termos de instrumentalização pedagógica e se aprender Inglês os ajuda a melhorar noutras disciplinas do seu currículo:

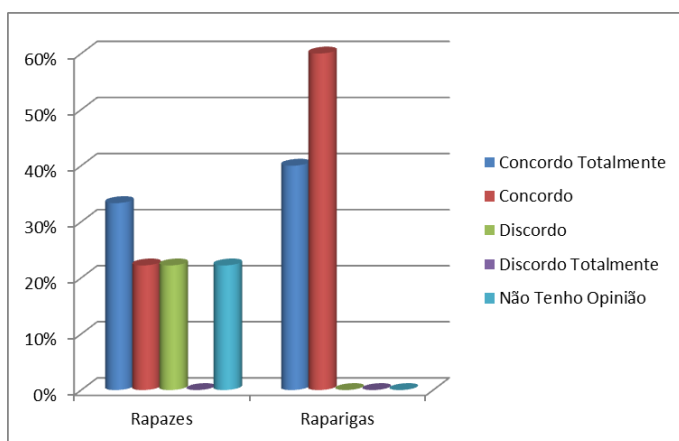


Gráfico 14 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Saber Inglês ajuda-me a melhorar noutras disciplinas*

Temos aqui presente uma clara divergência de opiniões entre sexos, uma vez que as raparigas estão mais atentas às potencialidades da aprendizagem de uma LE na aquisição de competências em outras disciplinas. Assim, a totalidade das alunas concorda com o facto de

Inglês as ajudar a entender melhor outras disciplinas (40% totalmente e 60% concordam). Temos, contudo, opiniões divergentes dos rapazes havendo dois alunos que discordam (22%) e dois que não têm opinião (22%), embora 55% dos mesmos concorde (dos quais 33% totalmente). Vemos assim alguma semelhança com os dados do gráfico 11 onde os rapazes se demonstraram mais céticos com o contributo da LE na aprendizagem das outras disciplinas ou na compreensão de outras matérias. “A *competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até, compósita à qual o utilizador pode recorrer*” (QECR, p.231).

O gráfico seguinte retomou parte do indicador do gráfico 14, inquirindo, desta vez, sobre as vantagens proporcionadas pela aprendizagem do Inglês para a aprendizagem da sua LM ou outras LE:

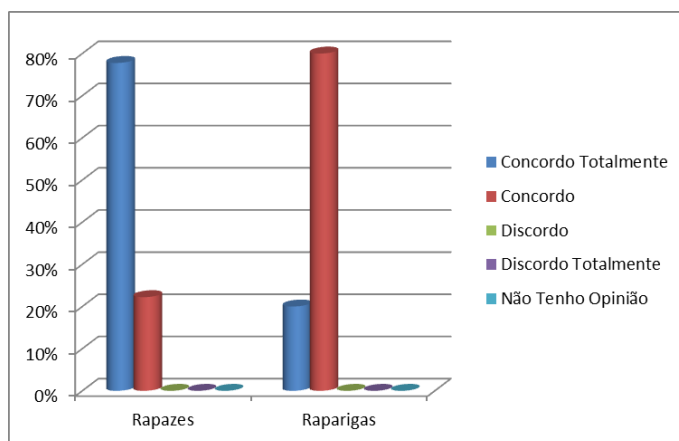


Gráfico 15 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Saber Inglês vai ajudar-me a melhorar na minha aprendizagem da Língua Portuguesa e de outras línguas estrangeiras*

Todos os alunos, independentemente do género, concordam com o facto de o Inglês ajudar a melhorar a aprendizagem da LM (portuguesa) e outras LE (78% dos rapazes e 20% das raparigas concordam totalmente enquanto 22% dos rapazes e 80% das raparigas concordam). Porém, os rapazes possuem uma maior noção das potencialidades das aprendizagens das LE para a aprendizagem e o enriquecimento da língua materna (*vide* QECR). Enquanto as raparigas possuem uma maior perceção das vantagens de aprender uma LE para melhorar as suas competências nas aprendizagens de outras disciplinas, os rapazes partilham a ideia das suas vantagens para a aprendizagem específica da LM (*vide* gráfico anterior, n.º 14). Vemos que a instrumentalização da aprendizagem de uma LE é muito importante e cria (ou não) a motivação para a mesma. Dentro dos materiais, estratégias e atividades utilizados é possível demonstrar aos alunos as razões da importância da aquisição da LE (neste caso do Inglês). Ao recorrermos às mímicas, encenações e dramatizações em sala de aula (estratégias BCS: *pantomime, role play and dialogues*), pudemos explorar esta vertente da instrumentalização da aprendizagem.

No gráfico seguinte mostramos a repartição da percentagem dos alunos em função do género, para verificar se os alunos gostaram da disciplina e se houve uma diferença significativa entre sexos na relação afetiva com a LE.

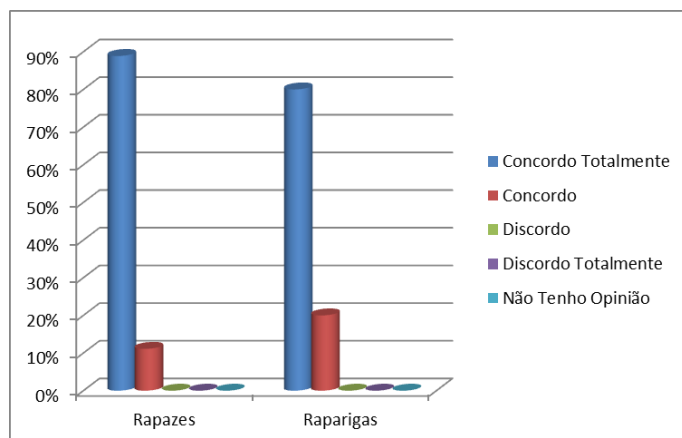


Gráfico 16 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Gosto de aprender Inglês*

Esta questão do gosto da aprendizagem do Inglês LE poderá ser interpretada como uma afirmação do contributo das BCS para fomentar o gosto da aprendizagem da LE. Respondendo à uma das nossas questões investigativas. São evidentes os índices de satisfação dos alunos relativamente à disciplina de Inglês, não havendo nenhum aluno que se pronuncia de forma negativa quanto ao seu gosto pelo Inglês (89% dos rapazes e 80% das raparigas dizem concordar totalmente enquanto 11% dos rapazes e 20% das raparigas concordam).

Vemos as premissas dos teóricos do BBL verificadas quanto à importância dos afetos no processo de EA, premissas essas, que já víamos expressas em não métodos como o do professor Lozanov, através da sugestopedia e sugestologia que utilizámos em estudos exploratórios prévios a esta investigação-ação. Se os alunos gostarem da disciplina e de alguma forma se conseguem ligar afetivamente com a sua aprendizagem aprenderão de forma mais efetiva por ter o seu cérebro implicado no processo emocionalmente e, de seguida cognitivamente.

Para corroborar os dados deste último indicador, quisemos verificar se os alunos gostavam da disciplina pelo trabalho desenvolvido em sala de aula e se o facto de termos decorado progressivamente a sala de aula com desenhos da sua autoria e colocado as mesas em U (disposição de sala de aula exclusiva da disciplina de Inglês, tendo os restantes professores do conselho de turma pedido para que a sala fosse “arrumada” antes de lecionarem as suas aulas), permitindo uma comunicação pedagógica direta e mais efetiva, os tenha levado a sentirem-se bem quando estão em sala de aula de Inglês:

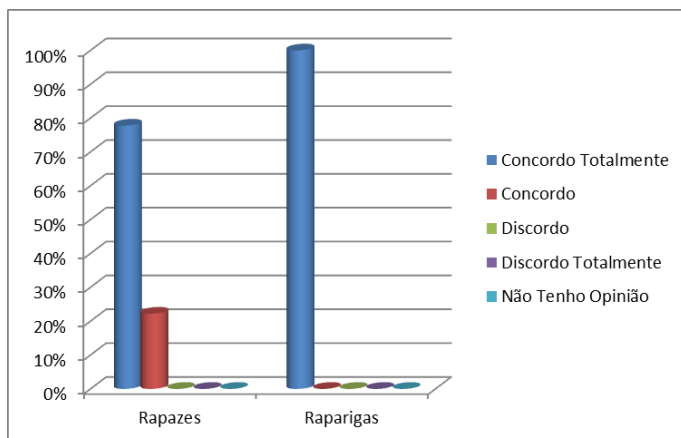


Gráfico 17 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Gosto de estar na sala de aula quando estudo Inglês*

A importância da influência da sala de aula e das suas infraestruturas e aparência para a aprendizagem da LE, com a utilização dos trabalhos dos alunos na construção de uma identidade progressiva que acompanha o crescimento das suas aprendizagens da LE também parece dar os seus frutos, uma vez que todos os alunos pensam que o facto de gostar de estar na sala de aula influencia o seu gosto pela disciplina (concordam totalmente 100% das raparigas e 78% dos rapazes). Nenhum dos alunos discorda. Por outro lado, a ênfase dada ao envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e na conquista da autorregulação da mesma, na construção dos afetos entre docente e alunos terá, também, facilitado esta resposta massiva das raparigas e quase unânime dos rapazes (22% dos rapazes referiu concordar) em se identificar positivamente com um ambiente de sala de aula afetivo.

Jensen (2008) refere que: *“provide an atmosphere of physical and emotional safety, where students feel accepted, respected and welcome.”* É crucial a criação de um ambiente afetivo seguro em que o aluno possa identificar os passos da sua evolução e reconhecer-se na construção deste espaço.

Os dados do gráfico 18, embora pareçam obtidos de uma reformulação do indicador do gráfico anterior, pretendem verificar se os alunos gostam do aspeto estético da sua sala de aula.

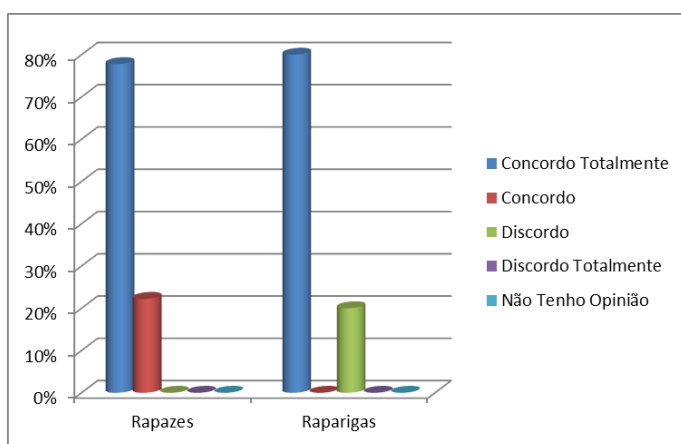


Gráfico 18 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Gosto do aspeto da minha sala de aula de Inglês*

Contudo, e apesar de 78 % dos rapazes e 80% das raparigas dizerem gostar do aspeto da sala de aula de Inglês (concordam totalmente), resta algum trabalho relativamente ao aspeto físico da sala de aula, que sendo um espaço partilhado com outras disciplinas, sofre destas condicionantes subjacentes. Uma aluna discordou (22%). Uma sala de aula exclusivamente dedicada à aprendizagem da LE Inglês poderia contribuir para melhorar os níveis de satisfação dos nossos alunos. Poderá constituir uma recomendação a levar, através da coordenadora de departamento, para o conselho pedagógico do agrupamento de escolas. Uma das grandes tónicas das BCS visa a criação de um espaço fixo, construído e enriquecido pelos próprios intervenientes da aula, alunos, pais, professores, sendo a sala de aula um quadro representativo do seu crescimento em termos de aprendizagem, reforçando a ligação entre todos os atores do EA.

Na sequência da pergunta sobre os seus níveis de satisfação quanto à disciplina e à sala de aula, interessava-nos inquirir os alunos sobre a sua satisfação quanto às sensações e emoções sentidas em sala de aula de LE. Perguntámos em primeiro lugar se os alunos se sentiam confortável em sala de aula devido à importância da eliminação ou atenuação de ameaça e stresse em sala BCS:

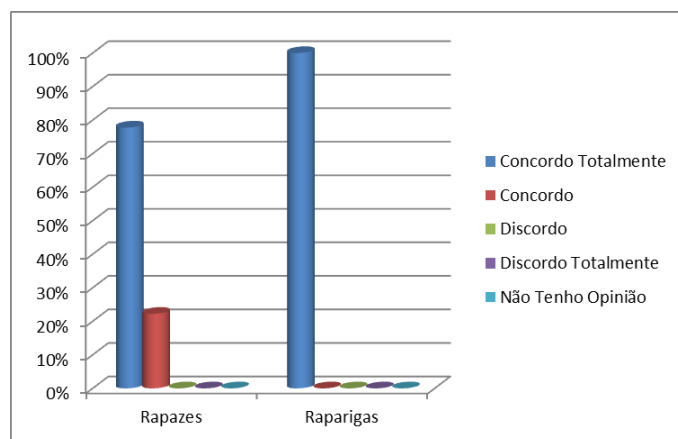


Gráfico 19 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Sinto-me confortável nas aulas de Inglês*

O envolvimento afetivo feito através das BCS tem aqui a sua afirmação, uma vez que os alunos se sentem todos confortáveis na sala de aula de LE, sublinhando a resposta massiva das raparigas escolhendo o indicador *concordo totalmente* (100%) enquanto 78% dos rapazes concordam totalmente e 22% apenas concordam. Não houve resposta negativa expressa por nenhum aluno.

Os alunos sabiam antes de elaborar o questionário que podiam responder de forma livre, autónoma e anónima. Aquando da recolha dos mesmos, a professora estagiária pediu a um aluno para proceder ao levantamento dos documentos, e, dessa forma, mostrou e reiterou aos alunos que poderiam expressar a sua opinião sem ter qualquer eventual medo de represálias. Dada a faixa etária dos alunos, era importante mostrar que podiam expressar-se, assumir opiniões positivas ou negativas, tinham de ser sinceros e verdadeiros para poder ajudar a professora estagiária a melhorar as suas práticas, e a crescer como pessoa e profissional.

Essa tónica esteve sempre presente ao longo da Prática Supervisionada para que pudessem encarar a avaliação como uma partilha de opiniões que ajuda a perfeioar o processo de EA. Todos os autores que se debruçaram sobre o BBL e BCS salientam a fulcralidade de dar voz aos

alunos e comprometê-los na aprendizagem e o seu processo. Todos os didatologistas como Alarcão ou Ferrão Tavares, passando por Moreira e Vieira sublinham os ganhos obtidos em termos de prática pedagógica quando os professores se tornam aprendentes e os aprendentes professores.

Voltámos a inquirir os alunos sobre as sensações e emoções sentidas em aula, reformulando a pergunta do gráfico anterior, no sentido de retificar ou não os dados obtidos através da pergunta anterior. Desta vez, perguntamos-lhes se sentiam relaxados e tranquilos.

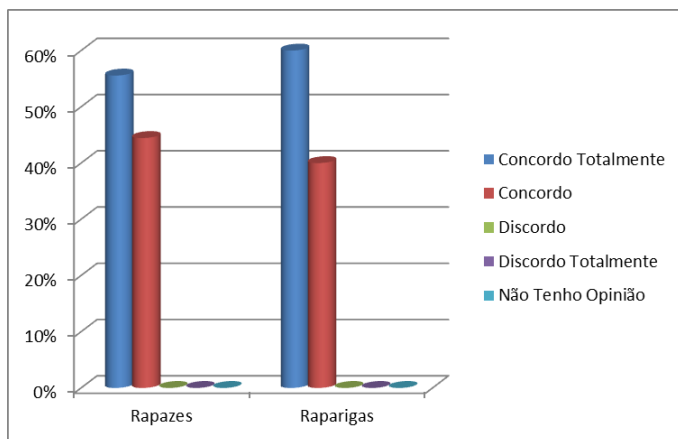


Gráfico 20 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Sinto-me tranquilo e relaxado nas aulas de Inglês*

A totalidade dos alunos diz sentir-se tranquilo e relaxado nas aulas de Inglês (56% dos rapazes e 60% das raparigas concordaram totalmente e 44% dos rapazes e 40% das raparigas concordaram), o que consideramos muito positivo, corroborando o facto de as BCS levarem à redução das tensões e nervosismo nas aprendizagens. Enquanto docentes reflexivos, uma das nossas preocupações deve ter em conta as sensações positivas que os alunos têm durante as nossas aulas. É preciso sentirem-se bem, relaxados, para estar com predisposição para aprender.

A motivação para a aprendizagem não surge num ambiente tenso e num aprendente nervoso. Daubney e Araújo e Sá (2008) debruçaram-se sobre as implicações da ansiedade no aprendente de LE e a forma como a mesma condiciona o processo de EA. Vários teóricos do BBL e das BCS salientam a importância de um ambiente amistoso e emocionalmente seguro onde a tensão e o controlo autoritário e distante não acarreta benefícios para o processo de EA, a longo prazo. *“Learners in a state of fear or threat experience not only reduced cognitive abilities but also weakened immune systems”* (Jensen, 2008).

Assegurado o facto dos alunos se sentirem seguros emocionalmente em sala de aula, quisemos saber se os mesmos se sentiam dinâmicos, com energia e vontade de trabalhar.

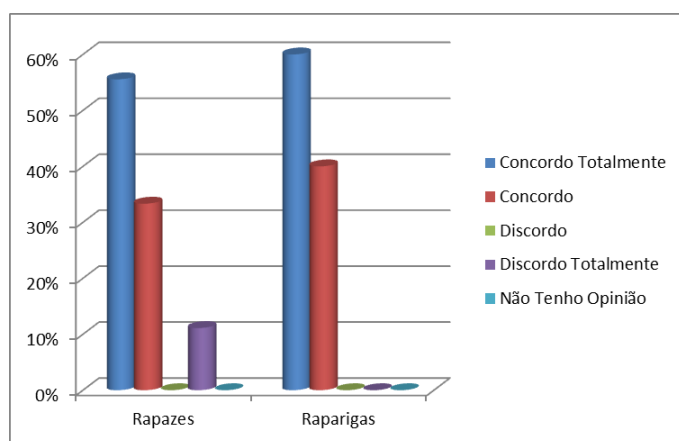


Gráfico 21 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Sinto-me com energia e muita vontade de trabalhar nas aulas de Inglês*

Neste domínio da energia e da grande vontade de trabalhar nas aulas de Inglês, atingimos valores muito positivos, havendo mais de metade dos alunos, do público masculino e feminino, a sentir-se, sempre, muito enérgicos e trabalhadores nas aulas de Inglês. Vemos que 56% dos rapazes e 60% das raparigas concordam totalmente enquanto 33% dos rapazes e 40% das raparigas concordam.

Mais uma vez, importa lembrar a distribuição da carga horária do bloco de 90 minutos no final da manhã, antes de almoçar, quando os seus níveis de energia e atenção não serão os melhores. Aqui tivemos em conta, mais uma vez, as noções presentes em Jensen, Sousa e Tate (op.cit.) ao acordar um papel decisivo a uma metodologia respeitadora dos diferentes estilos de aprendizagem dos nossos alunos e que implicasse os mesmos ativamente na construção do saber em LE.

Tivemos um aluno que discordou (11%) e não se sentia com energia e vontade de trabalhar o que, embora importante, é sinónimo de se poder melhorar ainda a esse nível. Contudo, não foi representativo da opinião generalizada. Consultando o PCT da turma podemos inferir que se trate de um aluno com NE que tem muitas dificuldades em concentrar-se e manter os níveis de atenção e energia desejáveis em sala de aula.

If learners seem lacking in attention, energy, or curiosity, they may need more permission to move around. Provide more active-learning opportunities and kinesthetic/tactile stimulation. (...) Provide a diversity of activities so that the learners can choose what appeals to them. Offer team and partner learning, excursions outside the classroom, frequent water breaks, and simple movement activities that get the circulation going and keep active learners happy (Jensen, 2008: p. 104).

Voltámos de seguida a inquirir os alunos sobre as suas sensações, invertendo a pergunta e questionando-os sobre as sensações negativas que apresentamos no gráfico 22:

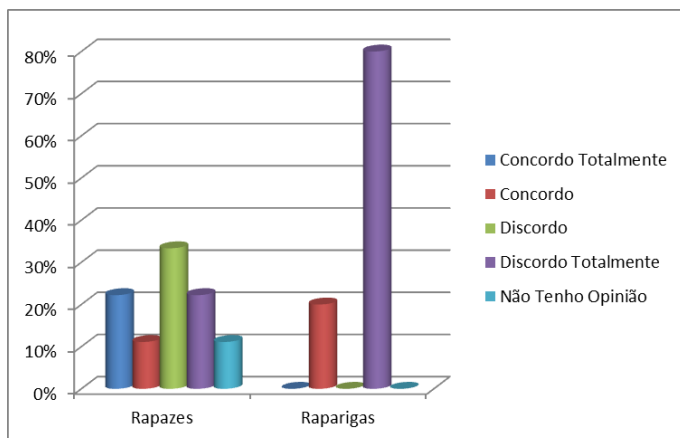


Gráfico 22 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Sinto-me tenso e nervoso nas aulas de Inglês*

Neste gráfico podemos notar a forma peremptória como a opinião das raparigas se mantém claramente negativa (80%), havendo ainda assim uma aluna que se sente tensa e nervosa (20%), pelo que se observou de forma direta nas aulas, devido às suas dificuldades de integração em sala de aula. Os rapazes revelam maior leque de discordância, havendo um aluno sem opinião formada (11%), e seis que discordam (33% discordam e 22% discordam totalmente).

Foi feito algum trabalho, depois da elaboração e análise destes dados no sentido de aumentar os reforços positivos juntos dos alunos, bem como uma escolha criteriosa de atividades (ligadas à música de concentração, jogos de equipa, pantomimes e vídeos humorísticos) com o intuito de diminuir os níveis de nervosismo dos alunos.

No gráfico 23 apresentamos a percentagem dos alunos que se sentem pouco à vontade nas aulas de Inglês:

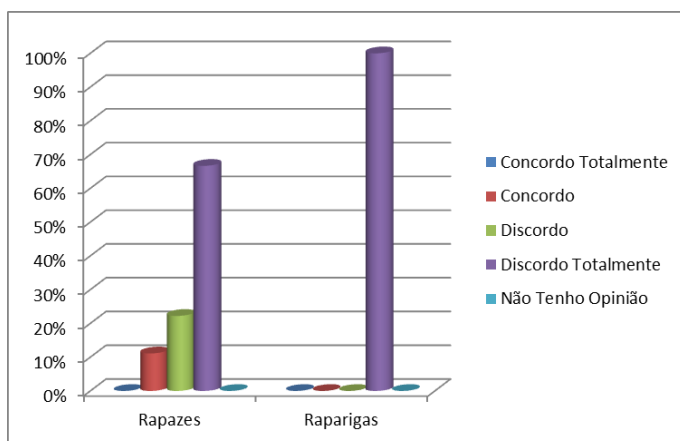


Gráfico 23 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Sinto-me pouco à vontade nas aulas*

Podemos confirmar através da análise deste gráfico, que o nervosismo e a tensão, sentidos por alguns alunos, não tinham um efeito puramente negativo, uma vez que, os mesmos declaram sentir-se completamente à vontade nas aulas (100% das raparigas discordam totalmente, 67% dos rapazes discordam totalmente e 22% discordam) e apenas um aluno continua a revelar algum desconforto (11%).

Consequentemente, parte da tensão e do nervosismo expressos no gráfico 22 pelos alunos (quatro alunos) poderá ter uma vertente de dinâmica e energia que, canalizados nas atividades certas (que impliquem movimento e expressividade) pelas estratégias adequadas, contribuem para uma dinâmica viva e motivadora de sala de aula. Tate (2010) refere na sua obra, já mencionada neste estudo, que chegou à conclusão que um método de ensino e aprendizagem baseado nos estudos das neurociências: “*Learning styles theorists (Gardner, 1983; Marzano, 2007; Mc Carthy, 1990; and Sternberg & Grigorenko, 2000) and educational consultants (Jensen, 2008; Jensen, 2009b; Sousa, 2006; and Wolfe, 2001) have concluded that there are some instructional strategies that, by their very nature, result in long term retention...*”. Jensen (2008) dedica na sua obra, sobre o novo paradigma de ensino, um capítulo inteiro aos aspetos diretamente relacionados com o docente em sala de aula, denominando-o *Teacher communication* onde ressalva todas as vertentes em que a prática e a pessoa podem tornar o processo de EA exponencialmente melhor, nomeadamente, a influência do docente na sala de aula, a sua autoridade e credibilidade, a sua congruência, aparência, o tipo de controlo exercido, as expectativas dos alunos em relação ao docente, como alterar o comportamento do(a) aluno(a), os meios mais e menos efetivos para comunicar, os silêncios forçados e a sua influência na inatividade em sala de aula, e o clima de sala de aula que a pode tornar extremamente ativa.

No gráfico 24 vemos representados os níveis de cansaço e falta de energia que os alunos poderiam sentir nas aulas de Inglês:

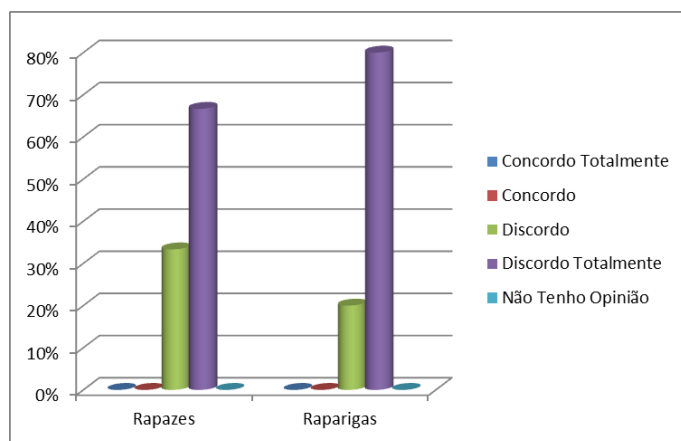


Gráfico 24 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Sinto-me cansado e com pouca energia*

Dos alunos 67% dos rapazes e 80% das raparigas afirmam perentoriamente não se sentirem cansados e com falta de energia, enquanto 33% dos rapazes e 20% das raparigas se limitaram a discordar.

Temos aqui a confirmação da nossa análise prévia, visto que os alunos revelam não se sentirem cansados e com pouca energia. Sentem-se com energia, referindo o facto da sua aula de Inglês ser de 90 minutos, das 12h00 às 13h30, encontrando-se numa faixa etária em que é preciso desenvolver um grande esforço para manter os níveis de atenção durante tanto tempo e com os estômagos vazios, temos a prova das aulas, com as suas estratégias *Brain-Compatible* representarem um importante contributo para a dinâmica das mesmas. Começando o seu dia de aulas às 8h30 da manhã, a aula de Inglês surge como a última aula de quatro aulas de 90 minutos, sendo assim a planificação das aulas de Inglês, a escolha de estratégias e atividades

devia ser pormenorizada e ponderadamente pensada, refletida. Como diria Willis (2006), o professor tem a capacidade de equilibrar ou, nas palavras da autora, “sintonizar” os níveis indicados de estímulos versus *stresse* (positivo enquanto impulsionador da ação), facto referido nas obras de Goleman, Damásio e Sousa (op.cit). Comparando com a análise dos dados do gráfico 21, temos a prova que o aluno discordante poderá não representar um resultado negativo tão significativo.

Relativamente ao tratamento de dados das perguntas abertas (que versavam sobre o gosto dos alunos pelo Inglês, pelas aulas, pelas atividades ali desenvolvidas, a sala de aula e os recursos utilizados) cuja análise será qualitativa, remetemos para a consulta de uma grelha de análise ou mapa concetual, que nos permitirá interpretar esses mesmos dados e utilizá-los na triangulação de dados obtidos através dos diários de campo.

5.3 Instrumento 3: grelha de avaliação da docente (alunos)

Esta grelha de avaliação (apêndice 7) que aplicámos pretendia solicitar aos alunos uma avaliação da *performance* da docente a vários níveis que aprendemos a valorizar ao longo das aprendizagens durante o ano curricular, nomeadamente a comunicação - o uso do Inglês como língua privilegiada em sala de aula; a qualidade da relação pedagógica e todos os restantes aspetos discriminados na página 28, ponto 4.5. do nosso estudo, referente aos instrumentos utilizados para a recolha de dados.

A esta grelha, responderam 14 alunos da turma, na última aula de cada período, dedicada à autoavaliação dos alunos, estando esta atividade enquadrada num momento avaliativo e de balanço das aprendizagens. Achamos pertinentes fornecer aos alunos um instrumento onde pudessem avaliar a professora e proporcionar à mesma uma visão crítica do seu trabalho. A importância de obter *feedback* dos alunos é crucial tanto para os aprendentes que se sentem consultados e valorizados nas suas opiniões bem como dos professores que podem desenvolver o seu processo reflexivo de autorregulação, correspondendo a um dos ciclos da investigação-ação e com a pretensão de uma ação espiralada.

Privilegiámos no primeiro indicador fornecido aos alunos saber se a professora estagiária comunicava em LE e com que frequência. O gráfico 25 responde a essa questão:

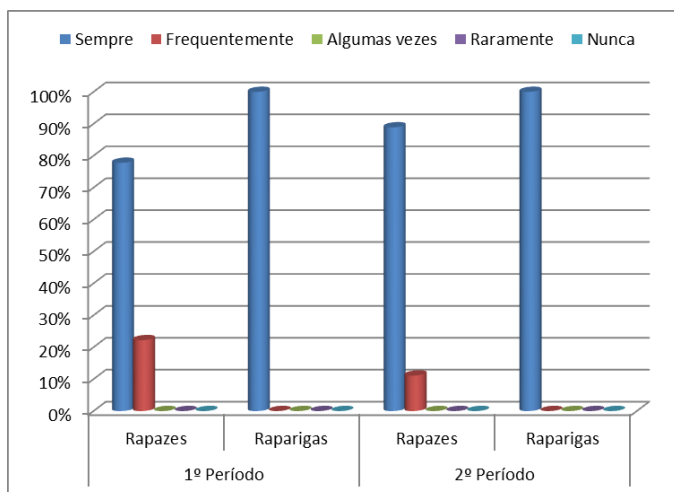


Gráfico 25 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *A professora comunica em Inglês durante as aulas e incentiva os alunos a comunicar em Inglês*

A análise destes dados leva-nos a concluir que maioritariamente os alunos acordaram que a professora comunica em Inglês na sala de aula, o que corresponde ao pretendido nas aulas de iniciação à LE. Dos rapazes, 78% acha que a professora comunica sempre em Inglês e 22% frequentemente, tendo este resultado subido para o 2.º período para 89% sempre e 11% frequentemente. As raparigas foram unânimes e opinar que a professora comunica sempre em Inglês, tanto no 1.º como no 2.º período (100%).

O objetivo implícito ao uso constante da LE em sala de aula visa a criação de um ambiente em que o *teacher talk* (Abrantes, 1996), bem como toda a comunicação em sala de aula (alunos - alunos, professor - alunos, alunos - professor) se processa em LE. Contextualizando o processo de comunicação ao espaço da escola e da sala de aula, outros fatores entram em linha de conta, influenciando a comunicação dita pedagógica, em que segundo Ferrão Tavares (2002), “*a situação pedagógica é uma situação em que o professor e o aluno compartilham e põem algo em comum. A comunicação prende-se, assim, com a dimensão educativa da escola.*”

Importava, de igual forma, sabermos a perceção dos alunos quanto à qualidade da sua relação pedagógica com a professora que vemos aqui patentes no gráfico 26:

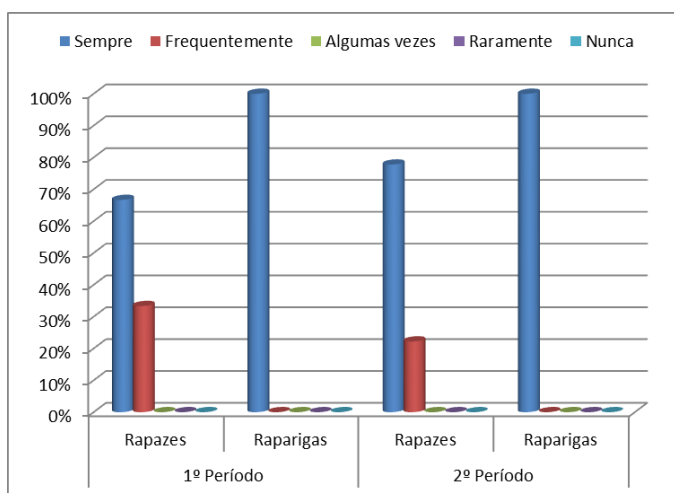


Gráfico 26 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Estabelece uma boa relação pedagógica com os/as alunos(as)*

Um dos aspetos mais importantes, uma vez que um dos objetivos desta investigação visava a criação de um elo de ligação afetivo sólido, baseado nas emoções positivas, para consolidar o processo de EA de Inglês reside no estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade com os nossos alunos. Feinstein (2006) falando sobre a importância da vinculação para desenvolver o sentido de pertença sublinha que “*Os cérebros das crianças também estão preparados para procurarem figuras vinculativas de confiança em alturas de dificuldade.*” Por outro lado, contrapõe o facto das crianças que não conseguem esta vinculação aos adultos (os docentes em contexto de sala de aula) não poderão caminhar para a autonomia e a sua *auto-orientação*. Salvar e nutrir um ambiente de sala de aula assente em relações de harmonia e respeito tornam-se, conseqüentemente, fundamentais. Um docente, aparente e congruente feliz e amistoso com os seus aprendentes, poderá obter deles um maior e melhor envolvimento na aprendizagem. “*Learners in positive, joyful environments are likely to experience enhanced learning, memory and self-esteem*” (Jensen, 2008: p.99).

Ao analisarmos este gráfico, vemos que os alunos consideram que a professora estagiária estabeleceu uma boa relação pedagógica com eles, tendo os resultados melhorados para os rapazes do 1.º para o 2.º período, passando dos 67% para os 78% para o indicador sempre e dos 33% para os 22% para o indicador frequentemente. Nas alunas mantiveram os 100% no 1.º e 2.º período.

No gráfico 27, os alunos transmitiram o seu grau de satisfação em relação à ajuda prestada pela professora a todos os seus alunos:

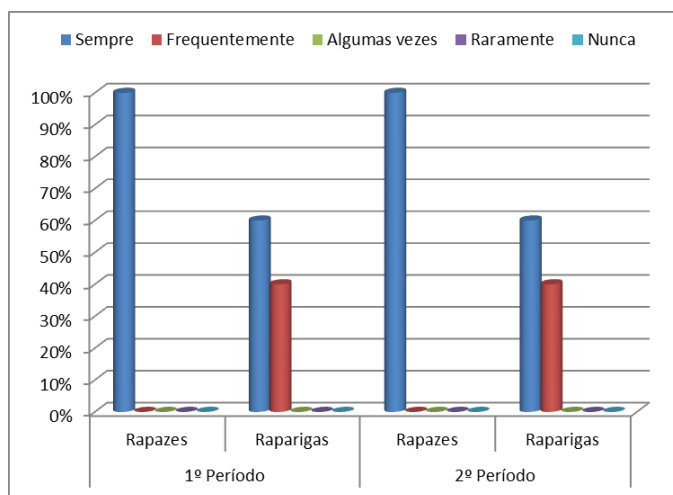


Gráfico 27 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Ajuda os/as alunos(as) a compreender a matéria, tendo em conta as características de cada aluno(a)*

Neste gráfico ficamos com a noção da importância de ensinar tendo em conta os variados e singulares processos de EA dos nossos alunos, tentando adaptar as estratégias de ensino às singularidades do seu processo. Os rapazes ostentam um nível de satisfação total (100%), desde os primeiros momentos de aulas até ao final do segundo período. As raparigas, embora não apresentem qualquer insatisfação (60% afirmam que a professora ajuda sempre tanto no 1.º como no 2.º período), não consideram que a docente estagiária ajude sempre os alunos a

compreender a matéria tendo em conta as suas características (40% das raparigas optou pelo indicador frequentemente tanto no 1.º como no 2.º período).

Em termos de práxis leva nos a concluir que será necessário desenvolver um estudo exploratório acerca das estratégias e atividades em sala de aula que parecem, à primeira vista, resultar sempre com os rapazes, pensando talvez em estratégias/atividades mais vocacionadas para o público feminino. A nossa atenção deve assim recair sobre o facto que cada cérebro é único, por isso, a escolha dos materiais, recursos e atividades e estratégias deve ser variada e diversificada para atingir os vários estilos de aprendizagem.

Um professor que desenvolve as BCS na sua sala de aula deve dar importância as opiniões e intervenções de todos os seus alunos. O gráfico seguinte dá-nos os níveis de satisfação dos mesmos:

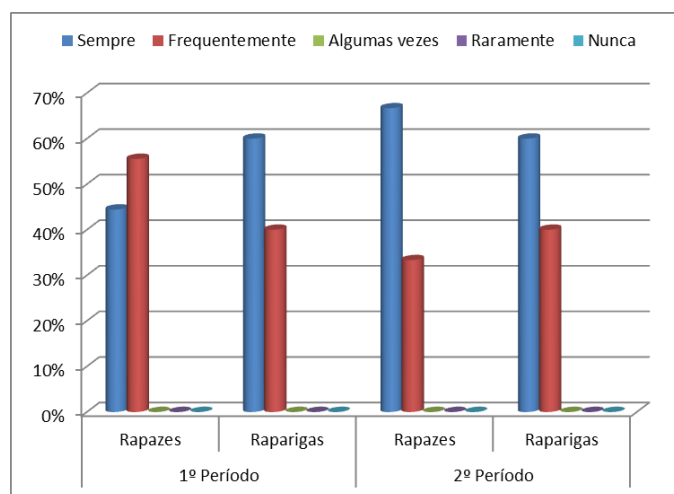


Gráfico 28 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Dá importância às intervenções e opiniões dos/das alunos(as)*

Se os níveis de satisfação eram francamente positivos quanto à ajuda prestada pela docente aos alunos de acordo com os seus estilos de aprendizagem (gráfico 27), a opinião quanto à importância dada às suas intervenções e opiniões, embora nenhuma reflita uma insatisfação latente, apresenta uma frequência mais repartida entre o sempre e o frequentemente. Ou seja, os alunos, tanto os de sexo feminino como os de sexo masculino acham que a professora estagiária acorda a devida importância às suas intervenções/opiniões. Esses níveis de satisfação quanto a este parâmetro melhoraram do 1.º para o 2.º período (rapazes: de 44 para 67 %) e mantiveram-se para as raparigas (60% escolheram o indicador sempre e 40% frequentemente ao longo dos dois períodos).

Revela o empenho da estagiária em envolver os seus alunos no processo de EA, de acordo com os princípios do BBL e as estratégias BC. Sousa, Jensen, Politano & Paquin e Tate (op.cit.) salientam a importância de envolver os alunos e o seu cérebro em todo o processo de EA. Dar voz aos alunos também poderá contribuir para o desenvolvimento da literacia. Feinstein (op.cit.) sublinha o papel efetivo das conversas, afirmando que *“o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências de literacia dos alunos é o principal papel da educação.”* Por isso torna-se fulcral que os professores concedam aos alunos o espaço e o tempo necessário para falar e ouvir, tornando este processo de comunicação natural uma parte fundamental do processo de EA. Este é um processo de aprendizagem a fomentar ao longo de toda a nossa vida. Para que este

processo de aprendizagem aconteça é necessário conferir aos alunos um grau de autonomia e fomentar a suas intervenções, sugestões e criatividade para lhes permitir agir diretamente no processo de EA.

No gráfico 29, os alunos expressaram os seus níveis de satisfação em relação ao atrás exposto:

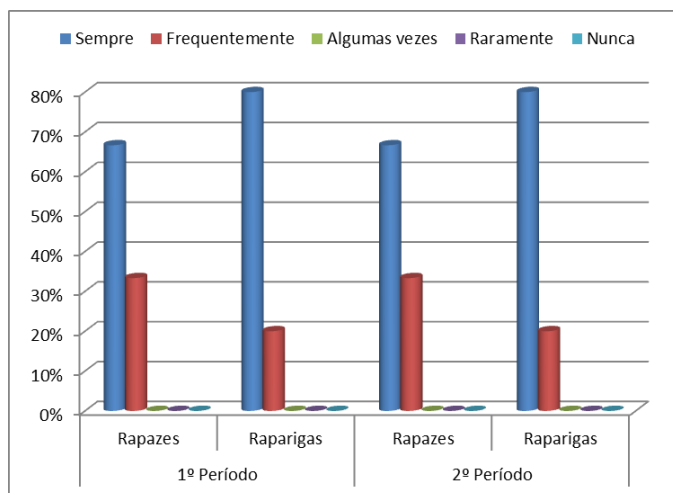


Gráfico 29 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Permite sugestões e fomenta a criatividade e autonomia dos/das alunos(as)*

Os níveis mantiveram-se iguais do 1.º para o 2.º período, havendo 67% de rapazes e 80% das raparigas que atribuíram o nível 5 (sempre) à professora estagiária e 33% de rapazes e 20% das raparigas o nível 4 (frequentemente).

Outro aspeto a não descurar no envolvimento dos alunos no processo de EA, consiste em permitir e até fomentar as suas sugestões e a sua criatividade e autonomia. Esse conceito já estava presente nas abordagens comunicativas, bem como nas abordagens acionais em termos de metodologias de ensino. As BCS vão ainda mais longe, e acordam a este aspeto, uma crucialidade em termos de efetividade e eficiência do processo de EA. Tate (op.cit.) estabelecendo um quadro teórico ao descrever as vinte estratégias BC para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, refere na estratégia *brainstorming and discussion*, os autores (alguns aqui citados) para reforçar os benefícios de apelar à participação e criatividade dos alunos. “*The most widely known technique for stimulating creativity in the brain is probably the act of brainstorming where all ideas are accepted and there is a greater chance of reaching a workable solution. (Gregory & Parry)*” (Tate).

Feinstein (2006), por seu lado, também destaca a criatividade como *uma atividade fundamental do processamento humano de informações*, e destaca o facto de o interesse estar completamente dependente do envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem, enquanto Robinson (2010) vê no estímulo e no respeito da criatividade e da autonomia dos alunos a fonte da aprendizagem que respeita os seus diversos estilos de aprendizagem, levando os aprendentes a descobrir qual o seu *elemento*, a sua competência inata e predileta que os podem tornar em um fator de motivação para a aprendizagem, e tomar consciência do seu papel na sociedade, inscrevendo-se nela de forma singular e brilhante.

Nas BCS, a escolha de materiais e recursos é preponderante para a criação do ambiente de aprendizagem pretendido.

O gráfico 30 revela quais os níveis de satisfação dos alunos:

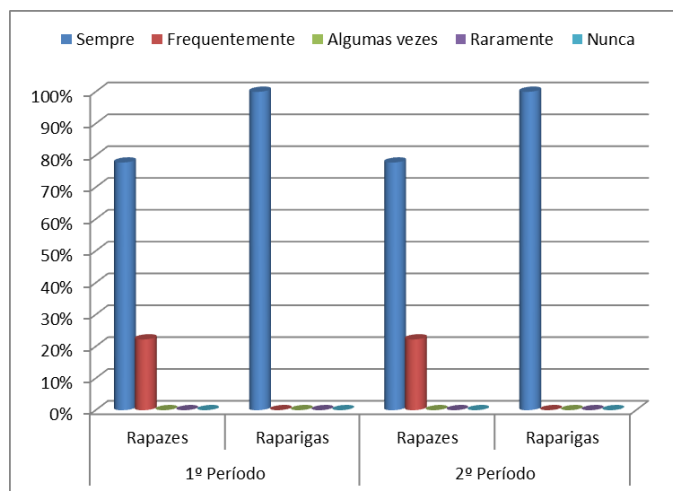


Gráfico 30 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Escolhe estratégias e atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos*

Neste gráfico as avaliações dos alunos também se mantiveram ao longo dos períodos. Os rapazes atribuíram o nível 5 (78%) e 4 à professora (22%) enquanto as raparigas atribuíram, todas, o nível 5 (100%). As raparigas revelam um nível de satisfação total, uma vez que acordaram unanimemente que a professora escolhe sempre estratégias e atividades e oferece propostas de materiais inovadores e atrativos. Os rapazes também revelam níveis muito evidentes de satisfação havendo um aluno apenas que escolheu a opção frequentemente em vez de sempre. As opiniões foram consistentes ao longo do ciclo de investigação dedicado à recolha de dados.

A escolha criteriosa de estratégias e atividades, bem como propostas de materiais inovadores e atrativos consistia noutra marco importante para um real contributo do BBL no processo de EA de Inglês. As estratégias BC identificadas por Tate remetem para o uso da novidade, da criatividade, da inovação constante, do uso da tecnologia, da arte, da música e do movimento em sala de aula para melhorar a comunicação com os alunos. Tate cita Sousa no quadro teórico estabelecido para a segunda estratégia BC, *Drawing and Artwork*. “*When children play - draw, dance and sing - they engage every sense and help wire the neurons for learning successfully*” (Sousa, 2006). Já Politano & Paquin (2000) referem nos dez conselhos para uma aprendizagem brain-based tomarmos consciência enquanto professores que os nossos alunos, tal como nós, possuem cinco sentidos, e múltiplos caminhos para adquirir a informação e os saberes. “*The reason we do VAK (visual, auditory, kinesthetic) activities in class is so all students can get to know and use their strengths and are challenged to do things in new ways*” (Politano & Paquin, 2000: p. 51).

Usar as BCS em sala de aula implica recorrer à inovação e propor atividades e estratégias inovadoras e atrativas, pois temos de recorrer ao som, à cor e a todos os recursos que nos possam ajudar a fomentar uma aprendizagem agradável e com emoções positivas.

O gráfico seguinte corrobora esse facto:

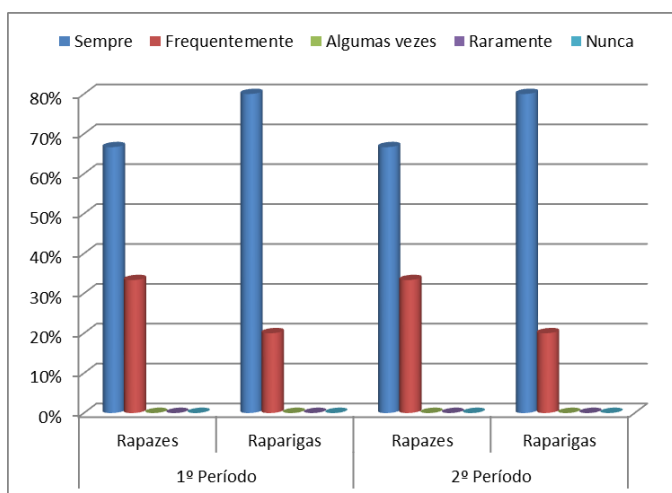


Gráfico 31 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Introduz atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos*

Em termos de utilização de atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos, a avaliação feita pelos alunos foi constante nos 1.º e 2.º períodos, recaindo na maioria no parâmetro sempre (nível 5) 67% nos rapazes, e 80% nas raparigas o que reflete o trabalho contínuo da professora estagiária em manter os mesmos níveis de interesse em relação às atividades e materiais a utilizar em sala de aula. Por outro lado, estes resultados não atingindo níveis totais de satisfação (33% dos rapazes e 20% das raparigas atribuíram nível 4) demonstram que se pode melhorar ainda na escolha dos mesmos, no fator de inovação e interesse. Não houve nenhuma opinião negativa.

Uma sala de aula BCS é uma sala onde o processo de EA se encontra centrado nos alunos, por conseguinte a professora estagiária devia saber ouvir e valorizar todas as intervenções dos seus alunos, dando voz aqueles que mais dificuldades têm em comunicar.

O gráfico 32 responde a essa questão:

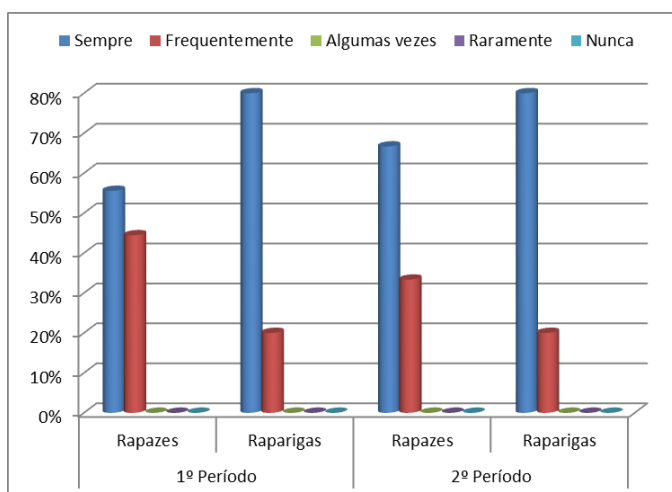


Gráfico 32 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Ouve os/as alunos(as) e valoriza todas as intervenções pertinentes*

Esta questão da grelha de avaliação da docente pretendia verificar a veracidade das afirmações feitas na questão relativa ao gráfico 28 - dá importância às intervenções e opiniões

dos/das alunos(as) e, até certo ponto do gráfico 26 - estabelece uma boa relação pedagógica com os/as alunos(as). Vemos que, de um modo geral, os alunos sentem que são ouvidos (56% dos rapazes atribuíram o nível 5 no 1.º período e 67% no 2.º, enquanto 44% atribuíram o nível 4 no 1.º período e 33% no 2.º) e que as suas intervenções são valorizadas, embora essa expressão seja mais evidente nas raparigas (80% ao longo dos dois períodos). Notou-se uma melhoria nesse aspeto.

Jensen (2008), no seu capítulo sobre *The Role Of Emotions in Learning*, cita Larry Squire, um neurobiologista da Universidade de Califórnia, em San Diego, para quem, as emoções são tão importantes que possuem os seus próprios caminhos (*pathways*). Para criar um ambiente de sala de aula fomentador das emoções positivas, nomeadamente a confiança e o respeito mútuo, é necessário que os alunos se apercebam claramente que o docente os ouve, os ausculta e valoriza todas as suas intervenções. Temos aqui também latentes as noções do reforço pela positiva, da gestão pedagógica das relações sempre em equilíbrio frágil, dada a faixa etária, a heterogeneidade dos alunos, as diferenças de idades, gostos e interesses entre alunos e docente e os possíveis conflitos já pré-existentes no contexto local. “A *palavra inglesa feedback*, significa, no seu sentido original na teoria de sistemas, o intercâmbio de dados a respeito da forma como uma parte do sistema está a funcionar, com a compreensão de que cada parte de um sistema afeta todas as outras, de tal forma que qualquer uma que esteja a funcionar menos bem possa ser corrigida para melhor” (Goleman, 2010: pp. 172, 173).

Numa relação pedagógica afetiva e efetiva o/a docente deve procurar respeitar os vários ritmos de aprendizagem de todos os alunos, acordando-lhes o tempo de espera suficiente para que possam responder e se sintam seguros para tal.

O gráfico 33 mostra os resultados obtidos em função do sexo dos alunos e em percentagem:

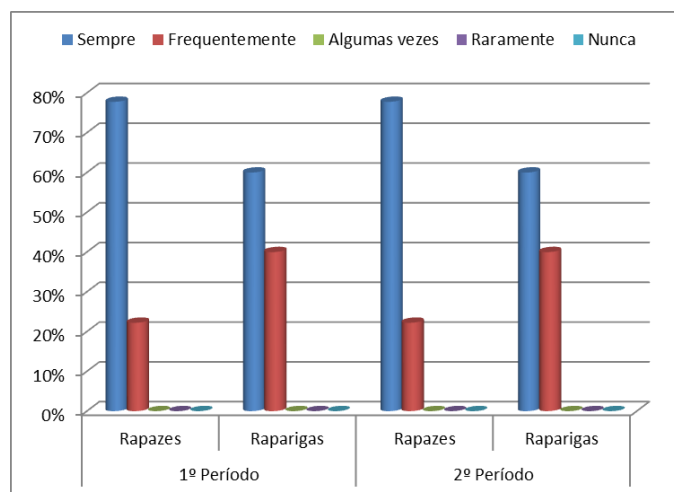


Gráfico 33 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Respeita os vários ritmos de aprendizagem dando o tempo de resposta suficiente a todos(as) os/as alunos(as)*

Relativamente ao respeito dedicado pela professora estagiária pelos diversos ritmos de aprendizagem, acordando o tempo de espera necessário a todas as alunas e alunos, observamos que os rapazes evidenciaram maiores níveis de satisfação, respondendo da mesma forma entusiástica pelos dois períodos que a professora estagiária respeita sempre os seus ritmos (78% dos rapazes e 60% das raparigas). Esta questão ganhou um especial relevo aquando do estudo da

UC de Didática do Inglês, na sequência dos estudos de Abrantes (2005, 1996), que apresenta conclusões muito interessantes a ter em conta sobre a reflexividade do discurso do professor em sala de aula de LE. A clareza das instruções, de acordo com a citação de Hugues toma uma dimensão que não se pode, de todo, ignorar no contexto educativo. O professor reflexivo pondera na fase de preparação da aula e no decurso da mesma qual a melhor (mais rápida, clara e concisa) forma de se dirigir aos alunos. Abrantes (2005) sublinha que “*a economia de tempo a dar instruções é importante, sobretudo defendendo um aumento de fala dos alunos*” e que “*uma introdução de novas palavras, feita com oportunidade e de forma gradativa, enriquece o nível linguístico dos aprendentes*” (Abrantes, 2005: p. 39).

Contextualizando essas afirmações na realidade pedagógica existente no ensino das LE em Portugal, contando com 90 + 45 minutos por semana, ficamos com uma panorâmica assaz negra do que pode acontecer quando a linguagem usada em sala de aula se encontra centrada no professor *ex-cathedra*, que coloca 400 perguntas por dia (Abrantes, 2005), fazendo-o maioritariamente em LM e cuja maior preocupação visa a exclusiva transmissão de conhecimentos. Assim, há que ter em conta um conjunto de fatores que potenciam a aprendizagem numa LE. As instruções de aula devem ser, como já o sublinhamos previamente nesta reflexão, curtas, claras e concisas na língua de destino, o Inglês. É necessário fazer uma verificação da compreensão no decurso da aula. Existem, de acordo com Abrantes (2005), vários tipos de perguntas que podem ajudar na clarificação de conteúdos e conhecimentos novos. É preciso estar atento às necessidades dos alunos, se têm ou não inibições, medos da exposição, se existem limitações de alguma ordem (cognitiva, contextual). O professor deve acordar um tempo certo de espera que se estima rondar os 3 a 5 segundos, respeitando os diversos condicionalismos supramencionados.

O professor reflexivo concede mais espaço, mais tempo e mais poder aos alunos, autorregulando as suas práticas, automonitorizando-se para conferir uma maior autonomia aos aprendentes, dando-lhe as capacidades para se questionarem mais. Se é essencial distinguirmos as várias categorias de perguntas, uma vez que se trata de um dos meios mais usados em sala de aula para comunicarmos com os alunos e para os alunos e vice-versa, teremos, evidentemente, de considerar a importância da concessão do tempo de espera suficiente e indispensável para os alunos responderem ao professor e vice-versa, sabendo que as relações contextuais de poder numa sala de aula são diferentes, conhecendo os fatores contextuais e emocionais que poderão condicionar a resposta de parte a parte. Todavia, torna-se imprescindível o professor refletir sobre a necessidade de acordar esse tempo de espera, que abordámos num momento prévio desta reflexão. Se a função do discurso em sala de aula tem como finalidade a motivação e a transmissão para um determinado conhecimento, procurando segundo Loureiro (2000), citado por Abrantes (2005), “*motivar para um determinado conhecimento procurando ser persuasivo, argumentativo e sedutor.*”

O BBL, ao salientar a importância das emoções positivas como parte integrante e fundamental do processo de EA, agarra este elemento da persuasão através da sedução. Neste contexto pedagógico, estamos a referir-nos a um tipo de persuasão, argumentação e sedução

que se prende com a própria relação pedagógica e as formas adequadas em que um discurso de sala de aula, o respeito pelos alunos e suas características (ritmos de aprendizagem e potencialidades/dificuldades) pode agarrar por sua vez a motivação e envolver os alunos.

As BCS, por sua vez, também conferem uma grande importância, como já foi sublinhado anteriormente neste estudo, em primeiro lugar, ao respeito dos estilos de aprendizagem dos alunos, em segundo lugar, aos seus variados ritmos de aprendizagem e, finalmente, às suas preferências, gostos e contributos na planificação, negociação e construção das atividades e estratégias e nas aulas em si. Se, como já o sublinhamos no decorrer deste estudo, pretendemos contribuir para a construção de uma relação pedagógica baseada nas emoções positivas, temos de dar voz aos alunos, dar espaço às suas questões e perguntas e dar-lhes o tempo suficiente para responder, acordando um tempo de espera superior aos alunos mais inibidos, por razões pessoais ou socioculturais. A forma como a comunicação pedagógica se estabelece no seio da sala de aula, enquanto microcosmo comunicacional e comunicativo, representa uma estratégia essencial, criando um clima de confiança, implicando todos os alunos no processo de EA da comunidade de aprendentes.

Por outro lado, quisemos assegurar-nos que a professora estagiária recorria à linguagem não-verbal (expressividade, gestualidade e proxémia vide Filipe, 1998) como facilitadores da comunicação pedagógica.

O gráfico seguinte revela a opinião dos nossos alunos a esse respeito:

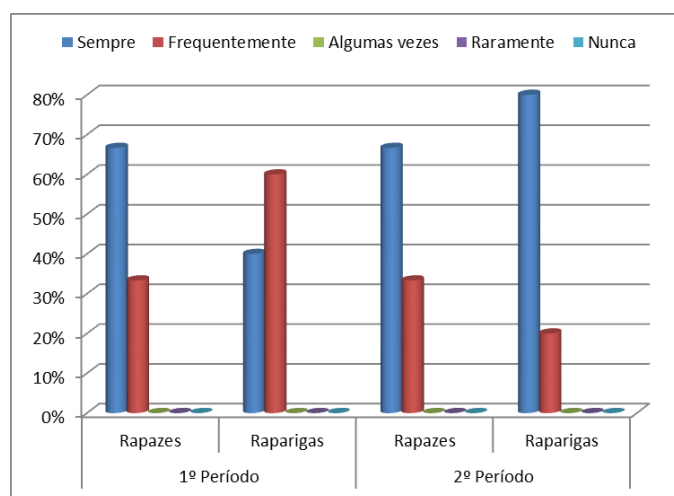


Gráfico 34 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *É expressiva e ajuda na compreensão usando os gestos e as expressões do rosto e do corpo*

No gráfico 34, vemos que os alunos masculinos apresentam uma opinião mais crítica quanto à expressividade e o apoio à sua compreensão da disciplina, através da linguagem corporal e expressões do rosto (atribuíram nível 5 à estagiária nos dois períodos). As raparigas mostram uma melhor compreensão ou a professora estagiária, sendo do sexo feminino, consegue comunicar expressivamente em termos de linguagem não-verbal de forma mais eficaz e assertiva (no 1.º período 40% das raparigas atribuíram nível 5 e 60% nível 4 enquanto estes resultados subiram no 2.º período para os 80% para o nível 5 e 20% o nível 4).

Os rapazes podem, por outro lado, não demonstrar tanta importância à linguagem não-verbal da professora estagiária, facto que as raparigas estão mais habituadas a interpretar e a analisar. Sabemos a importância da linguagem não-verbal em sala de aula de outros e profusos

estudos acerca desta temática. Lembremos a afirmação de um dos mais conhecidos coreógrafos que usavam a linguagem não-verbal nos espetáculos de dança como forma de comunicação para a arte. Maurice Béjart sustentava “*Eu não sei dizer Nem escrever as coisas - falo com o meu corpo*” assumindo, assim, que essa era a única forma de comunicar e de se expressar para os outros e corrobora, também, a teoria da comunicação de Watzlawick (1967) que afirmava que não se podia não comunicar, havendo uma série de características tanto na fisionomia humana bem como nos sinais enviados pelo nosso corpo que transmitiam mensagens para os outros. Toda a comunicação tem um aspeto de conteúdo e um aspeto de relação: Isto significa que toda a comunicação tem, além do significado das palavras, mais informações. Essas informações são a forma do comunicador dar a entender a relação que tem com o recetor da informação. A natureza de uma relação está dependente da pontuação das sequências comunicacionais entre os comunicantes: Tanto o emissor como o recetor da comunicação estruturam a mesma de uma maneira peculiar, e interpretam o seu próprio comportamento durante a comunicação em função da reação do outro. A teoria da comunicação de Watzlawick (1967) também sustenta que os seres humanos comunicam de forma digital e analógica: Para além das próprias palavras, e do que é dito (*comunicação digital*), a forma como é dito (a linguagem corporal, a gestão dos silêncios, as onomatopeias) também desempenham um papel fundamental - *comunicação analógica*. Dizia, ainda, que as permutas comunicacionais são simétricas ou complementares, segundo se baseiem na igualdade ou na diferença.

O gráfico 35 revela a opinião dos alunos em percentagem em função do género quanto à capacidade da professora estagiária em ajudar os alunos a adquirir os novos conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento dos afetos e recorrendo às emoções:

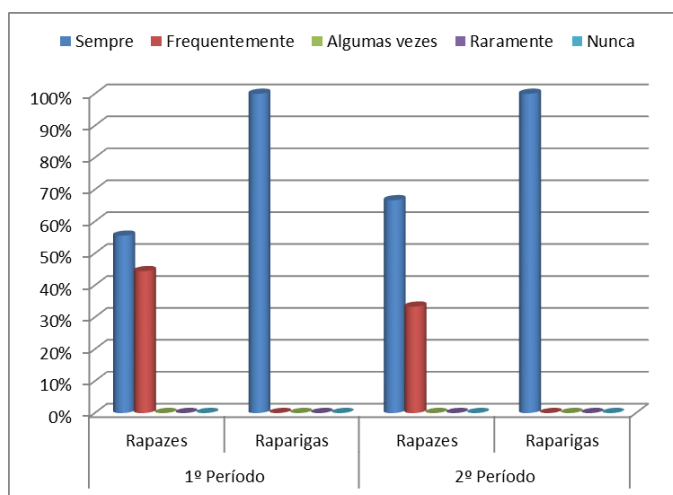


Gráfico 35 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Ajuda a adquirir conhecimentos novos, no Inglês (e em outras disciplinas), fomentando os afetos e recorrendo às emoções*

Através da leitura deste gráfico podemos ver uma evolução do 1.º período para o 2.º período em relação aos inquiridos masculinos que revelam níveis de satisfação maiores em relação ao 2.º período, o que reflete uma progressão por parte da professora estagiária em relação à ajuda prestada aos alunos do sexo masculino na apreensão dos novos conhecimentos de Inglês, fomentando os afetos e recorrendo às emoções. No 1.º período 56% dos rapazes

atribuíram o nível 5 à estagiária e 44% o nível 4. No 2.º período esses valores melhoraram pois 67% dos rapazes atribuíram o nível 5 e 33% o nível 4. As raparigas atribuíram o nível 5 à professora de forma unânime no 1.º e 2.º períodos.

Isso comprova que existiu um esforço, por parte da professora estagiária, em relação à ajuda prestada na aquisição dos novos conhecimentos através das BCS, dando a insistência necessária aos afetos e às emoções. Consequentemente, a leitura do gráfico 16 (p. 39) confirma-se, havendo uma melhor aceitação por parte dos rapazes da turma no que concerne ao gosto pela disciplina.

Importava saber, igualmente, se os alunos consideravam a sua professora assídua e pontual, sendo uma forma de dar o exemplo aos alunos e mostrar respeito e interesse por eles. Apresentamos no gráfico 36 esses resultados:

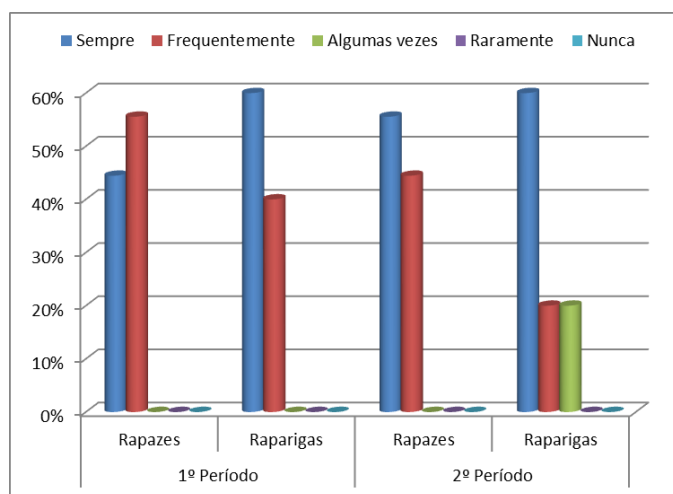


Gráfico 36 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *É assíduo(a) e pontual*

Relativamente à assiduidade e pontualidade da professora estagiária vemos que os alunos estão atentos a estes pormenores, sobretudo as raparigas que referiram logo o facto de a professora ter faltado por motivos profissionais (20%, o equivalente a uma aluna atribui apenas nível 3 à professora no segundo período (serviço oficial no agrupamento aquando da participação no projeto de Lideranças Inovadores da Microsoft). A assiduidade e pontualidade da estagiária melhoraram ligeiramente para os rapazes (56% atribuíram o nível 5 e 44% o nível 4 no 2.º no período enquanto o nível 5 correspondia a 44% no 1.º período e 56% no nível 4).

Num ambiente de aprendizagem propiciador das emoções positivas o propiciar de um clima de respeito e de compreensão entre os atores (alunos, professores) também é relevante.

O gráfico 37 divulga os níveis de satisfação dos alunos:

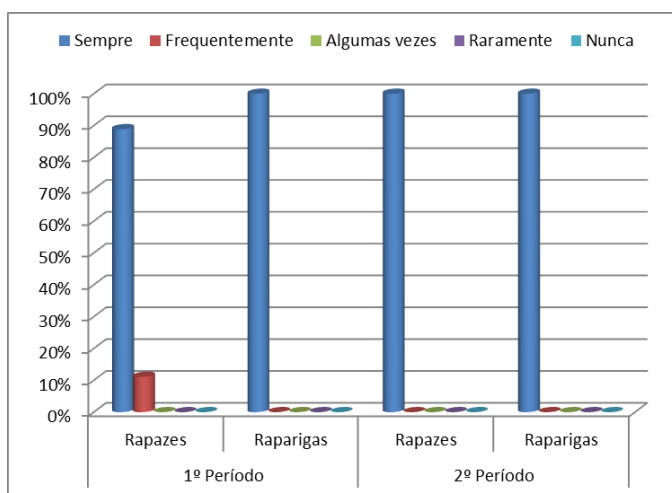


Gráfico 37 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Instaura um clima de respeito e compreensão entre os presentes*

Os níveis de satisfação atingidos neste parâmetro, embora já francamente positivos no primeiro período (100% das raparigas concederam o nível 5 à estagiária nos dois períodos e 89% dos rapazes) tornaram-se excelentes no 2.º período (nível 5 atribuído de forma unânime tanto pelos rapazes como pelas raparigas), revelando o esforço desenvolvido no sentido de instaurar um clima de respeito e compreensão entre os aprendentes, estabelecendo relações entre pares e uma relação pedagógica baseada na confiança e no respeito mútuo.

Através das atividades e estratégias BCS, foi-nos possível criar um ambiente afetivo e melhorar as relações entre os atores do estudo bem como tirar partido deste clima para potenciar as emoções positivas e os afetos. Implementaram-se estratégias que ajudassem a desenvolver as competências sociais e relacionais (atividades artísticas *hands and crafts*, encenações em LE, leituras expressivas, dramatizações, declamações, canto em LE - atividades de auto e heteroavaliação, autorregulação, diálogo permanente e debate de ideias - negociação das atividades e materiais a implementar em sala de aula). Conferiu-se o poder da palavra aos alunos, da decisão e da participação ativa na aula, na sua preparação e na avaliação das aprendizagens.

Envolvidos desta forma, os alunos aprenderam a respeitar os pontos de vista uns dos outros, a respeitar os tempos de espera e de intervenção de todos os atores da sala de aula, à imagem do docente que interage com eles e troca de papéis quando isso se torna um fator de enriquecimento e potenciador das aprendizagens (Abrantes, 1996). Para (re)criar uma sala de aula *Brain-Compatible*, inspirámos nos teóricos do BBL, desde Jensen, Willis, Politano & Paquin, Sousa e Tate, não olvidando os ensinamentos e os aspetos positivos das metodologias decorrentes de Krashen, o *Total Physical Response* e o *Task Based Learning*, bem como o já referido Lozanov e as abordagens acionais através de Ferrão Tavares.

Jensen (2008) aponta uma série de competências transversais a inserir numa sala de aula BC, sendo eles a fluência social; o desenvolvimento da personalidade; a expressão artística, as literacias da informação e a pesquisa científica. Vemos que estas competências abrangem várias disciplinas do currículo e em nada se coadunam com a definição restrita e redutora de meros

conteúdos programáticos estanques que só dificultam uma verdadeira e dinâmica transdisciplinaridade e uma eficaz e adequada articulação curricular.

Outro aspeto que importava salientar prendia-se com a capacidade da professora estagiária em resolver as situações de conflito e as situações de indisciplina de forma emocionalmente positiva, com compreensão e de acordo com as especificidades de cada aluno.

Apresentamos no gráfico 38 as percentagens por sexo de níveis de satisfação dos nossos alunos:

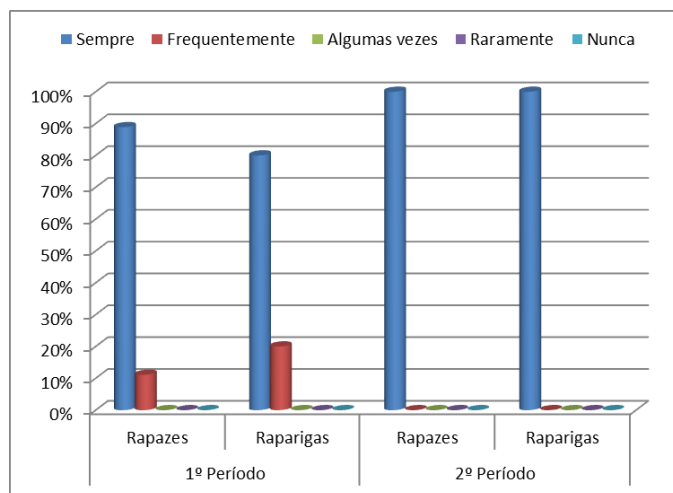


Gráfico 38 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Resolve as situações de indisciplina em sala de aula, gerindo conflitos de forma compreensiva e atenta às características individuais de cada aluno(a)*

No que diz respeito à gestão de conflitos em sala de aula, tendo presentes os pressupostos do ensino BB e das BCS (eliminação das ameaças e das emoções negativas como a ansiedade, o nervosismo e a insegurança como forma de potenciar as aprendizagens através do envolvimento do cérebro) vemos que os esforços desenvolvidos nas aulas, na avaliação e nas estratégias usadas colheram os seus frutos. A satisfação das raparigas melhorou desde o 1.º período até ao fim da implementação destas estratégias, tendo todas atribuído o nível 5 à professora estagiária neste item. Quanto aos rapazes, os níveis de satisfação também revelam grande satisfação, 88 % (1.º período) e 100% no 2.º período consideram que a estagiária consegue, sempre, resolver as situações de indisciplina em sala de aula, bem como, gerir os conflitos, sendo compreensiva e atenta às singularidades dos alunos.

Jensen e Sousa sublinham de forma inequívoca o papel desempenhado pelo tipo de professor com que os alunos se deparam. As infraestruturas e as condições da escola, embora também detenham uma influência inegável, incidem menos sobre a qualidade de aprendizagens dos alunos do que o/a professor(a). Jensen dedica um capítulo à influência do professor em sala de aula e afirma o seguinte: “...*teachers are a huge part of the environment (...)* Teachers are not merely influenced by the overall school climate; they create their own microclimates in the classroom. Learners in a positive, joyful environment are likely to experience enhanced learning, memory, and self-esteem.” (Jensen, 2008: p.97)

Assim demasiada autoridade ou num controlo excessivo dos alunos e dos seus comportamentos e intervenções poderia ganhar um efeito negativo e, em vez de criar laços de respeito mútuo, despoletar situações de indisciplina.

No fim da grelha introduzimos o parâmetro avaliação para conferir alguma confiança e implicar os nossos alunos neste estudo, explicando que tinham de avaliar o trabalho e a postura da sua professora que, a partir desta recolha de dados, poderá evoluir e tornar-se melhor profissional através de um trabalho de autorreflexão.

O gráfico que se segue apresenta os níveis de satisfação geral expressos dos alunos por percentagem em função do género quanto à prestação da professora estagiária:

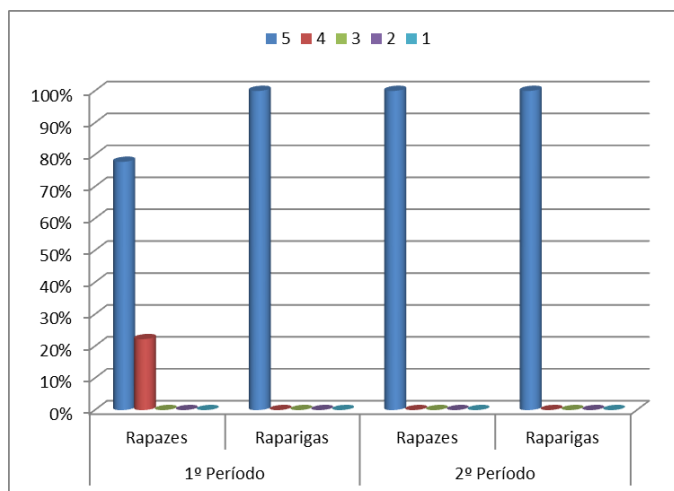


Gráfico 39 - Repartição da percentagem de alunos por sexo para o indicador: *Expressão em percentagem dos níveis de satisfação geral dos alunos por sexo sobre a professora*

A avaliação geral atribuída pelos alunos à professora estagiária, intencionalmente de acordo com a nomenclatura à qual estão habituados e são avaliados periodicamente, transparece um nível de grande satisfação para o 1.º período e atinge nível de excelência no 2.º período (100% dos rapazes e raparigas avaliaram a professora com o nível 5). No 1.º período, 78% dos rapazes avaliaram a professora com o nível 5 e 22% (dois alunos) com o nível 4.

Seria de todo pertinente e válido repetir esta recolha de dados através da grelha de avaliação da docente no final do ano letivo, (intenção que pretendemos levar adiante), para verificar se esse nível se mantém até à conclusão do ano letivo. Pensamos que, de acordo com esta avaliação que é corroborada e reforçada pela opinião da professora cooperante, o contributo que nos propusemos através do uso das BCS saldaram-se pela consecução dos objetivos do estudo. Apesar dos alunos se encontrarem numa faixa etária entre os 9 e os 11 anos, foi-nos possível estabelecer com eles uma relação pedagógica afetiva, baseada nas emoções em que os alunos se baseiam para interagir com a mesma e entre pares. No primeiro período, havia um aluno que avaliou a professora com 4 (o que é um resultado bom), mas a sua avaliação no final do 2.º período conseguiu superar, tendo obtido 5 neste parâmetro de avaliação geral. De acordo com Jensen (op.cit.) sabemos a importância da influência do/da professor(a) na sala de aula, na aprendizagem e na relação pedagógica, sendo visto como o elemento principal do ambiente educativo. Por isso, estes resultados são bastante reconfortantes e compensadores de um trabalho árduo em motivar os alunos e incluí-los no processo de ensino. *“When students are treated well, their brains produce feel-good chemicals and commonly make decisive statements*

such as 'I like learning.' It's a given that quality teaching makes a difference" (Jensen 2008: p.97).

Não queremos que os alunos se lembrem da professora estagiária e achem que é o elemento central da aula, pelo contrário. Gostaríamos que os alunos ficassem com as imagens e as emoções positivas, gravadas no seu cérebro para que, ao longo da sua aprendizagem da LE, percebam que aprender pode ser uma atividade prazerosa e muito compensadora em termos de construção do ser humano.

Se se lembrassem dos risos provocados pelas dramatizações, pelos desenhos animados humorísticos, o bem-estar conferido pela audição de música e as sessões de ioga e alongamentos a meio das provas de avaliação e das aulas mais longas, o calor humano das atividades de debate (por vezes acesas), de discussão de ideias, de auto e heteroavaliação com imagens, com cores e com pinturas, estimamos que este projeto de intervenção terá atingido os objetivos a que se propunha inicialmente.

5.4 Instrumento 4: grelha de avaliação da docente (professora cooperante)

Depois da recolha de dados dos alunos relativamente à sua avaliação do trabalho da professora estagiária, e dado os resultados atingirem níveis de consecução elevados, decidimos, enquanto investigadores cruzar a opinião dos alunos com a opinião abalizada da professora cooperante, que com os seus quase trinta anos de experiência, poderia enriquecer a avaliação obtida através do questionamento dos alunos.

Os resultados obtidos revelaram-se ainda mais elevados, apresentando níveis de excelência em todos os parâmetros apresentados, relativos ao 1.º e 2.º período, tendo sido atribuído à professora estagiária o parâmetro sempre que corresponde ao nível 5, em todos os domínios da avaliação. (*vide* apêndice 8).

5.5 Instrumento 5: grelha de análise dos dados obtidos dos diários de campo

Procedemos, na fase final da Prática Supervisionada à recolha dos diários de campo e ao levantamento dos dados (expressão escrita e desenhos/imagens) numa grelha onde inserimos todas essas informações. Deparámo-nos com o facto de os alunos não terem recorrido com a frequência desejada e solicitada (a seguir a cada aula de Inglês) ao seu diário para registarem as suas sensações e comentários sobre as aulas. Mostraram alguma resistência à escrita para expressar as suas emoções. Cruzando esses dados em sede de conselho de turma a diretora de turma e professora de língua portuguesa, também referiu que os alunos sentiam muita dificuldade em escrever nas redações de carácter livre, transmitindo para além das dificuldades sentidas na expressão escrita, o facto de não gostarem muito de escreverem.

Apresentamos a referida grelha de seguida:

Tabela 7 - Grelha de análise dos dados obtidos dos diários de campo

ALUNOS	Como me sinto		O que gosto	O que não gosto	Iconografia utilizada	Cores utilizadas Para escrever	Cores utilizadas nos desenhos
N.º convencional	Emoções positivas	Emoções negativas					
Sexo							
N.º de aulas referidas							
1	A professora acalmou-me com a música; Relaxada ; estou bem; Sinto-me bem ;	Antes da aula: nervosa ; aula de substituição : uma seca , peço desculpa ; Tenho medo (não satisfaz) (aluna ao abrigo do art.º 21.º do Decreto-lei n.º3/2008 de 7 de janeiro)	Gosto de Inglês; Amo (2x) Inglês; I love you (Inglês 3x, a professora 3x)	Não falamos Inglês, não demos frases completas na ficha, portamo-nos mal na aula de substituição (AS), não gostei da aula de substituição, desiludimo-la ;	Corações Flores	Laranja Vermelho Azul	Vermelho
Sexo feminino							
6 aulas							

2	<p>Na aula: Menos dores, feliz</p> <p>No fim da aula: Descontraído</p>	<p>Antes da aula: Com dores, triste</p>	<p>Gostei da aula (9x); Gostei muito muito (repetição e ênfase do advérbio); Adoro-a Espero estar sempre consigo Gostei da utilização do computador; Como sempre aprendemos; Espero que as aulas continuem assim Foi /foram fixe(s), foi muito fixe Gostei dos trabalhos de grupo (trabalho colaborativo); (O tema das) horas, as posições dos objetos é muito importante (validação da importância dos conteúdos) Fico a saber mais;</p>	<p>Não gosto muito de falar Inglês para os colegas (aluno com problemas de fala que está a ser seguido por terapeuta).</p>	<p>Corações vermelhos Corações verdes Corações azuis Flores vermelhas e azuis</p>	<p>Azul Azul claro Preto Vermelho Verde</p>	<p>Azul Azul claro Preto Vermelho Verde</p>
Sexo masculino							
19 aulas							

3	Inglês é a única disciplina em que estou mais confiante e alegre Senti-me bem (2x); A professora é divertida;	n.a.	Gostei de todas as aulas; Adorava que a professora continuasse a ser nossa professora até ao 7.º ano; A atitude foi boa ; (Introdução de discurso direto: stôra eu gostei muito desta aula; Adoro a disciplina; o colega de mesa (espetacular); amei o jogo de bingo (uso do verbo amar para um conteúdo); traz atividades fixes, fantásticas (2x) (jogos, pets - animais); a professora traz coisas que nós gostamos relacionados com a matéria (referência à aula em que a professora veio vestida de pijama como elemento introdutório, motivação); por música ; é fantástico ter esta stora , tem uma atitude boa ,	Eu gostava de ter menos TPC. (3x)	Corações vermelhos e multicolores; Flores muito elaboradas multicolores Estrelas azuis; Rostos humanos a sorrirem; Nome da professora (Betty ou Elisabeth) desenhado em pergaminho ou representado nos desenhos; Motivos cashmere; Animais de contos de fada (Bambi, elefante com laçarotes) Smileys; Pequenos bonecos; lábios femininos cor de rosa e laranja.	Azul; rosa; vermelho; amarelo; verde; roxo; cinzento;	Azul; Rosa; Roxo; cinzento (lápiz)
Sexo feminino	A stora emotiva-se em nós (referência ao facto da prof. Ser muito expressiva ao dirigir-se aos alunos em LE)						
7 aulas							

			fantástica; (dirigir-se diretamente à professora como se falasse para ela através do diário (<i>Elisabeth P. eu adoro-a</i>);				
4	Afeto pela professor	Nenhuma referência a emoções negativas	Eu hoje gostei muito da aula; foi muito fixe ; Adoro-a ; É simpática ; é amorosa ; tem um bom sentido de humor ; é completamente respeitadora ; gosta de todos por igual (equidade no tratamento dos alunos); consegue compreender-me ; gosta de mim ; sabe ser fixe ; sabe explicar bem a matéria, tem gosto em ensinar ; é a melhor stôra que já tive; tem tudo diferente dos outros professores; não falta nada ; a professora é muito melhor das outras.	Às vezes esquece-se dos doces (referência às amêndoas dadas antes dos testes para repor os níveis de glicose para ajudar o cérebro em esforço).	Rostos de meninas com olhos grandes e sorrisos abertos; corações multicolores; frases sobre a professora (I love Betty); um coração grande personificado com olhos em forma de coração e um caligrama a representar a boca com a expressão: A professora é a melhor do mundo.	Cinzeno, cor de laranja; rosa; verde; azul; roxo	Cinzeno (lápiz)
	Sexo feminino						
	3 aulas						

5	"I'm feeling good ; I'm feeling nice ; "; eu senti-me feliz (referência ao facto de sentir assim em todas as aulas);	Nenhuma referência a uma emoção negativa.	This is very nice and super good (esforço do aluno em escrever em LE quando tinha de escrever em português); eu adorei as atividades e o trabalho (2x); a stora é muito fixe (3x); "the teacher is cool and awesome "; Ensina muito bem ; ensina melhor ; as atividades e matéria são divertidas ; a sua estratégia é fixe .	Nesta aula gostei menos da música (referência à música dos anos 80); Nada .	Corações masculinos e femininos vermelhos; personificação desses desenhos (expressões de grande felicidade - olhos e boca a sorrirem); Uso da pontuação exclamativa.	Cinzento (lápiz); verde	vermelho
Sexo masculino							
9 aulas							
6	Eu adoro a professora com muito carinho	Estava na lua não estava atenta	A professora é muito mas muito fixe ;	Neste dia não houve aulas de Inglês não gostei (2x a	Corações com o nome da professora;	Azul	Rosa; verde amarelo, laranja.
Sexo feminino							

15 aulas	(referência às suas emoções para com a professora; Gostei muito (3x)	(referência às suas dificuldades de concentração, referenciadas em conselho de turma e no quadro de potencialidades e dificuldades do P.C.T.; Não gostei da professora, gosta da professora Elisabeth porque ela é simpática e explica bem (aula de substituição) Tive pena (referência à aula em que não houve Inglês devido ao feriado).	Tivemos outros professores que estiveram a avaliar a professora Elisabeth (referência às aulas assistidas); esta aula foi muito fixe (3x); eu gostei de lembrar a família (referência às estratégias de recycling de um determinado conteúdo); gosto da stora; ela é muito fixe (3x) e divertida ; Eu adoro/gosto da stora (3x); portamo-nos bem e excelente .	dias com feriados em dezembro); só que fizemos muito barulho (referência à aula com jogos de equipas); a professora ficou chateada connosco (2x) referência a 2 aulas em que a professora chamou a atenção dos alunos por causa do seu comportamento perturbador (início do estágio).	corações com canetas verdes e rosa brilhantes; caras a sorrirem; animais divertidos (elefantes)		
7	Importa que eu gostei de todas as aulas;	Pede desculpa por não escrever com a	Gosto das aulas; Gosto muito de si; l	Apesar dos colegas estarem a gozar-me (aluna	Flores em forma de sol; corações	Azul, laranja	Azul; laranja e vermelho
Sexo feminino							

9 aulas	Nesta aula senti-me muito bem ; Sinto-me mais à vontade	regularidade pedida pela professora (esquecimento)	love you teacher (3x) (tentativa de usar sempre que pode o Inglês para expressar as suas emoções positivas); Adoro-a (2x) ; a professora tem de ficar como está para gostar ainda mais de você; A professora é mais compreensiva/compreende-nos melhor ; Gosto das brincadeiras (referência ao uso dos jogos em sala de aula e atividades lúdicas e da matéria (Inglês amo amo)	identificada no P.C.T. por ter problemas relacionais entre pares - de referir que a sua relação pedagógica com a professora é excelente e com os pares tem vindo a melhorar sensivelmente nas aulas de Inglês);	vermelhos; representação de grandes letras desenhadas com mensagens de emoção positiva (gostar da professora, da matéria, da disciplina).		
8 Sexo feminino aulas	I love English	Não me senti à vontade (referência à aula de substituição)	I love English; Fantastic (uso do Inglês para mostrar à professora que está envolvida, na entrega insiste nesse facto)			Corações usados no discurso para dizer que gosta da disciplina e da professora	
9 Sexo masculino 2 aulas	Senti-me muito bem e relaxado ;	Id.	Dirige-se à professora sob forma de carta , usa expressões querida professora; a melhor professora do mundo	Não refere nada a esse respeito.	Flores com nomes dos colegas e o seu nas pétalas (várias cores da impressora,	Lápis cinzento, não preenche os desenhos com cores; corações (só contorno), imagens	Cinzento (lápis)

			(2x); nós gostaríamos que fosse a nossa professora todos os anos; todas as aulas foram muito fixes e divertidas ; foram o máximo (referência às aulas).		dominante cor de rosa).	de flores com cores garridas (Google); bonecas com sorrisos e muitas cores e corações a rodear.	
10	Adoro		I love you; Fantastic (uso do Inglês como forma de mostrar à professora as aquisições e o interesse na disciplina) Todas as aulas são fantásticas ; a stora esforça-se por tudo aulas, nós...; Adoro as suas aulas		Corações desenhados a vermelho; flor gigante (margarida) personificada com pormenores do rosto humano; expressão de grande sorriso	Caneta azul, lápis cinzento; caneta vermelha	Caneta azul, lápis cinzento; caneta vermelha
Sexo masculino							
2 aulas							
11	Senti-me bem em toda a aula. Amizade: a professora é muito nossa amiga (referência ao plural, equidade de afetos);	Não houve referências a emoções negativas.	Gosto muito de si(2x); Gosto muito quando põe música ; gosto dos jogos e dos meses (referência a um conteúdo lecionado); a professora é brincalhona		Desenhos elaborados, representação de dois braços e mãos pousados frente a uma caixa com 4 corações e mensagem gosto muito de si; carimbo de uma aranha vermelha (símbolo da sua alcunha); envelope (contornos);	Lápis cinzento; Vermelho; letras desenhadas e grandes com dominância de tamanho das letras da palavra SI; colagens e desenhos de envelope dirigida à professora	Lápis cinzento
Sexo masculino							
2 aulas							

					corações personificados com características masculinas para um deles e femininas para o outro; pequenos corações à volta dos corações personificados, notas de música		
12	Feliz; sorriso; <i>I love teacher; I'm very fun and happy</i> (uso da LE para demonstrar a professora o empenho em aprender).		A maneira de ensinar sempre feliz, a professora com um sorriso sempre na cara; mostra-nos <i>powerpoints</i> de brincar e de aprender; põe música para relaxarmos ; das estratégias da professora; da maneira como nos diverte com as suas brincadeiras enquanto aprendemos ; mostra-nos filmes muito giros ; dá-nos doces (referência às amêndoas dadas no teste para repor os níveis de glicose para o bom funcionamento do cérebro).	Tem de fazer testes fáceis porque os que faz são difíceis .	Corações pintados de vermelho; corações personificados com elementos do rosto humano a sorrir; cartas dirigidas à professora em vez do uso da sebenta fornecida por ela; dobragens coloridas; envelopes e carta com coração com mensagem.	Lápis cinzento; verde fluorescente; roxo; laranja; azul	Lápis cinzento; verde fluorescente; roxo; laranja; azul
Sexo masculino							
3 aulas							

13	I love teacher; super teacher (demonstração de afetos)		Dirige-se à professora sob forma de carta em vez do uso da sebenta (indicação de remetente; <i>I love English</i> (3x); <i>super teacher</i> ; eu gosto da stora; eu gosto mais dos vídeos que nos mostra.		Corações com contornos coloridos; corações personificados de braços no ar, com olhos, boca narizes expressão de alegria (um azul com chifres masculino - referência ao mau comportamento do aluno) e outro cor-de-rosa feminino; corações rasgados reunificados; bonecos.	Lápis cinzento; cinzento e azul brilhante.	Cinzento brilhante; roxo; cor de rosa; azul brilhante.
Sexo masculino							
14	Sinto-me bem Eu gosto; I love	Nenhuma emoção negativa referida	Dirige-se à professora sob forma de carta em vez da sebenta; sinto-me bem a ouvir música na sua aula; <i>I love English</i> ; gosto de tudo na professora; gosto desta aula.	Nenhuma referência negativa	Um boneco estilizado a representar um aluno com fones a ouvir música; corações cor de laranja contornados a vermelho; um dos corações reconstruído; introdução de um desenho de coração vermelho contornado a azul no meio da expressão <i>I love English</i> ; uso de	Lápis cinzento; caneta de feltro azul, laranja e verde; esferográfica azul.	Vermelho e laranja dominantes;
Sexo masculino							

					dobragens a fingir uma carta fechada.		
15	Confiança; afeto; sublinha a meiguice da professora.	Nenhuma referência a emoções negativas.	Quando a professora entra e nos pergunta se estamos bem ; gosto mais das atividades do que tudo o resto; usar o computador (referência ao uso das novas tecnologias na aula); a forma (referência à metodologia usada pela professora); como dá as aulas; tudo ; dá as aulas de uma forma bem explícita ; em relação à matéria faz com que os que tem mais dificuldades entendam bem ; tem uma ótima estratégia ; tem excelentes atividades ; é mais meiga dos que os outros professores.	Gostaria que a professora usasse mais vezes o computador; pedir aos alunos para trazer o computador; nada .	Corações personificados com grandes sorrisos e um deles com um pequeno coração em cima (feminização de um dos bonecos); um coração com a expressão <i>St. Valentine's Day</i> , números desenhados.	Lápis cinzento	Lápis cinzento
Sexo masculino							
2 aulas							
16	Professora simpática	Não há referência a emoções negativas.	Ensina bem ; tem atividades giras ; estratégias inteligentes ; a matéria muito bem explorada (referências quase	Nada.	Um coração com um lacinho e a expressão <i>St. Valentine's Day</i> .	Esferográfica preta.	Esferográfica preta.
Sexo masculino							
aulas							

			exclusiva à metodologia, às estratégias, atividades e conteúdos; professora mais simpática do que os outros.				
--	--	--	--	--	--	--	--

6. Categorias de análise

6.1 Análise dos resultados

De acordo com os dados recolhidos sobre a opinião dos alunos, acerca do/da professor(a) que idealizavam, o que sentiam acerca da sua professora real, a sua visão sobre as características ideais para uma sala de aula de LE, as características e as emoções sentidas na sua sala de aula, conceptualizámos este quadro como forma de proceder à triangulação dos dados recolhidos através dos instrumentos acima mencionados. Apresentamos em apêndice 9 e 10 as grelhas de análise completas do levantamento de dados dos diários de campo. Pela sua extensão, optámos por colocar as nossas conclusões na grelha de análise que partilhamos a seguir. O objetivo deste quadro visa criar uma triangulação dos dados recolhidos através dos nossos vários instrumentos, obtendo, desta forma, a perceção dos contributos das estratégias e de toda a planificação do trabalho (aulas, atividades, expressividade, novidade, afetos, emoção e conhecimentos sobre a aquisição das competências em Inglês).

As categorias de análise definidas visam verificar quais as características do/da docente e da sala de aula que os alunos preferem numa primeira fase do estudo (diagnóstico) e o seu nível de ligação com a aprendizagem desta LE, numa segunda fase do ciclo de investigação-ação quais os contributos obtidos através da implementação das BCS e confirmar se houve uma melhoria do elo de ligação afetiva entre alunos e aprendizagens. Finalmente, se os diários de campo refletem este contributo, em que medida e que benefícios se colheram em termos pedagógicos, da relação aprendente-docente e aprendente-aprendizagem, bem como, em termos de ambiente de sala de aula propício às aprendizagens.

Tabela 8 - Grelha de análise dos dados qualitativos

Resultados obtidos através dos questionários (Parte consagrada às perguntas abertas)				
		Características ideais de um professor	Opinião dos alunos acerca da disciplina de Inglês	Características ideais para uma sala de aula
		<p>Substantivos referidos: amiga (4 alunos);</p> <p>Adjetivos utilizados para a caracterizar: divertida (4 alunos); exigente (4 alunos); animada (2 alunos); alegre (2 alunos); brincalhona (2 alunos); pontual (2 alunos); trabalhadora (1 aluno); fixe (1 aluno); boa; autoritária; compreensiva; várias coisas (versatilidade?); engraçada; severa; carinhosa; boa professora</p> <p>Verbos referidos: falar em Inglês (referência ao facto de não falarem em Inglês nas aulas de Inglês nas atividades extracurriculares do 1.º ciclo - 5 alunos); dar uma boa aula (2 alunos); explicar para que se perceba a matéria; saber todas as matérias; saber todas as línguas; trata bem os alunos (1 aluno); ser como a minha professora deste ano (1 aluno); levar os alunos a viajar; saber todas as línguas; fazer jogos;</p>	<p>Substantivos referidos: jogos em Inglês (6 alunos); música (5 alunos); trabalhos (4 alunos); computadores (4 alunos); pesquisas (4 alunos); vídeos (3 alunos); filmes (2 alunos); aprendizagem; fichas; decorações; jogo do galo leituras em Inglês; atividades; várias coisas (diversidade?); organização; escrita em desenhos</p> <p>Verbos referidos: falar em Inglês (7 alunos); aprender a falar (6 alunos); fazer jogos (3 alunos); ler em Inglês (2 alunos); escrever em Inglês; ter livros de Inglês; fazer teatro; trabalhar; aprender com os outros; fazer atividades em Inglês (2 alunos); gostar da professora; gostar da sala de aula; aprender coisas novas</p> <p>Adjetivos utilizados para a caracterizar: perfeita (1 aluno)</p> <p>Advérbios utilizados: tudo (2</p>	<p>Substantivos referidos: computadores (6 alunos); quadros (6 alunos); espaço (5 alunos); cadeiras (4 alunos); mesas (4 alunos); decorações (3 alunos); jogos (2 alunos); almofadas (2 alunos); televisão, desenhos (2 alunos); filmes; cartazes nas paredes; sofás; berços; peluches; pufes; cobertores; sítio para brincar; projetor; carteiras antigas em diagonal; suporte de cartazes; livros (2 alunos); aspeto; desenhos com criatividade; pipocas</p> <p>Verbos referidos: decorar; ter trabalhos em Inglês feitos por nós; ter vários placares com coisas em Inglês; ter coisas em Inglês; ter livros de Inglês</p> <p>Adjetivos utilizados para a caracterizar: colorida (3 alunos); parecida (com a biblioteca); em U (2 alunos); normal (2 alunos); criativa; não estar vazia; cheia de</p>

		<p>dá atenção</p> <p>Advérbios utilizados: mais; todos os dias;</p> <p>Emoções referidas: (+) gosto das formas de aprender em Inglês pela professora; a professora brinca; não gosto dos gritos; satisfação (a nossa professora tem estas características todas 4 alunos)</p> <p>(-) Não houve referências negativas</p>	<p>alunos); nada (não gosto)</p> <p>Emoções referidas: (+) gostar dos colegas e da professora; como sou tratada (2 alunos); sentir vontade de trabalhar; relaxada; sinto-me bem (2 alunos); gostava de ter mais aulas de Inglês</p> <p>(-) não gosto de gritar; não gosto de correr; não gosto de fixar; gosto menos das mesas; não gosto do barulho; gosto menos da comida (referência aos frutos secos dados nos testes de Inglês); gosto menos dos meses (vocabulário)</p>	<p>trabalhos feitos por nós; divertidos</p> <p>Advérbios utilizados: mais (4 alunos), muito; tudo</p> <p>Emoções referidas: gostava que a sala fosse só para mim (2 alunos); gosto;</p> <p>(-) gostaria que a sala de aula não tivesse os berros dos professores</p>
Resultados obtidos através dos diários de campo				
Iconografia utilizadas nos diários de campo para descrever as suas emoções:	Cores utilizadas	Características da professora estagiária	Emoções e sentimentos expressos acerca da disciplina de Inglês	Características da sua sala de aula
<p>Corações (14 alunos)</p> <p>Flores (7 alunos)</p> <p>Notas musicais</p> <p>Formas; representações personificadas (5 alunos); corações personificados;</p> <p>Colagens de envelopes e postais com mensagens afetuosas (5 alunos)</p> <p>Estrelas</p>	<p>Para escrever:</p> <p>Lápis cinzento (11 alunos)</p> <p>Caneta azul (4 alunos)</p> <p>Verde (4 alunos)</p> <p>Laranja (4 alunos)</p> <p>Azul claro (4 alunos)</p> <p>Vermelho (3 alunos)</p> <p>Rosa (2 alunos)</p>	<p>Adjetivos utilizados para a caracterizar:</p> <p>Fixe (3 alunos); simpática (3 alunos); divertida (2 alunos); compreensiva (2 alunos); melhor (2 alunos); brincalhona; feliz; emotiva; amiga; querida; boa; fantástica; amorosa; meiga; respeitadora; diferente dos outros</p>	<p>Adjetivos utilizados para a caracterizar: fixe (3 alunos); fantásticas (2 alunos); relaxada; feliz; divertidas; confiante; “very nice; super cool; super cool; fantastic; explícita (aula); giras; inteligentes (estratégias); explorada (matéria)</p>	<p>Adjetivos utilizados para a caracterizar:</p> <p>Substantivos:</p> <p>Verbos referidos:</p> <p>Advérbios utilizados:</p> <p>Emoções referidas:</p> <p>Os alunos não referiram nenhum</p>

<p>Rostos sorridentes (2 alunos)</p> <p>Rostos de meninos (as): (6 alunos)</p> <p>Bonecas coloridas (3 alunos)</p> <p>Animais de contos infantis; animais divertidos (3 alunos);</p> <p>Bonecos; Lábios femininos; braços e mãos numa secretária, braços no ar; olhos; bocas; narizes;</p> <p>Letras desenhadas (nome da professora/alcunha/matéria/disciplina (3 alunos)</p> <p>Sinais de pontuação exclamativa (ênfase das emoções)</p>	<p>Roxo (2 alunos)</p> <p>Caneta preta (2 alunos)</p> <p>Para os desenhos:</p> <p>Vermelho (7 alunos)</p> <p>Laranja (6 alunos)</p> <p>Azul (6 alunos)</p> <p>Cinzento (6 alunos)</p> <p>Rosa (4 alunos)</p> <p>Amarelo (2 alunos)</p> <p>Roxo (2 alunos)</p> <p>Verde (2 alunos)</p> <p>Preto (2 alunos)</p> <p>Brilhos e purpurinas</p>	<p>professores (2 alunos)</p> <p>Substantivos: atitude (2 alunos); forma de dar a aula; afeto; meiguice; com sentido de humor; com sorriso; uso da LE para referências positivas <i>super teacher</i></p> <p>Verbos referidos: sabe explicar; ensinar (método); esforça-se por tudo; brinca com os alunos; pergunta se os alunos estão bem; diverte; aprendemos; não falta (nada); uso de Inglês para referir emoções positivas (vários alunos) (<i>adore, love, like teacher</i>)</p> <p>Advérbios utilizados: sempre; muito (4 alunos); completamente; bem (2 alunos); mais (2 alunos); tudo</p> <p>Emoções referidas: sinto-me bem/muito bem (7 alunos); descontraído; gostam da professora (12 alunos) ou adoram a professora (4 alunos) (“eu adoro a professora com muito carinho - quase uma referência pleonástica, dito em</p>	<p>Substantivos: máximo; motivação; música (4 alunos); jogos (2 alunos); filmes (giros); atividades; vídeos; jogos; computador; brincadeiras; doces</p> <p>Verbos referidos:</p> <p>Amo/love (4 alunos); adoro (3 alunos); gosto; faz testes difíceis; ajuda (alunos com dificuldades)</p> <p>Advérbios utilizados: mais; sempre; muito; toda; tudo; nada; bem</p> <p>Emoções referidas:</p> <p>(+) gosto das aulas (6 alunos); adoro (2 alunos); amor; calma; confiança (2 alunos); sinto-me à vontade nas aulas (2 alunos), feliz e relaxado; uso de frases em Inglês o que prova o esforço em tentar mostrar o que sabem e aprenderam (gosto pela aprendizagem); gosto das atividades de <i>recycling</i> (relembrar o vocabulário); gostam do seu comportamento (bom, excelente); uso da LE para transmitir emoções positivas <i>I’m</i></p>	<p>aspecto nos seus diários relativamente à sua sala de aula.</p>
---	---	--	--	---

		<p>Inglês - <i>I love you teacher/ you</i>); professora gosta de todos por igual (equidade) (2 alunos);</p> <p>1 referência à “melhor professora do mundo”- que reflete o entusiasmo do aluno em relação à aula/docente de Inglês; a professora gosta de <i>mim</i>; gosta de ensinar; referência ao bom comportamento dos alunos; gosto da presença de outros professores a avaliar a estagiária</p> <p>Emoções (-): não gosto (quando não há aula de Inglês, quando a professora faltou, quando foi substituída; do(a) professor(a) de substituição); quando a professora se aborrece com os alunos; alguns alunos não referem nada negativo</p>	<p><i>fun, happy</i></p> <p>(-) não gostaram do barulho feito pelos alunos nos jogos de equipa; não se sentiu à vontade nas aulas de substituição (2 alunos); não gosto quando os alunos foram chamados à atenção; dos colegas estarem a gozar outro colega; de não ter escrito com a regularidade requerida pela professora no diário de campo; devia usar mais o computador;</p>	
--	--	---	--	--

Ao analisarmos esta grelha que se apresenta enquanto grelha de análise concetual dos níveis de consecução dos nossos objetivos de investigação, podemos observar e analisar a recorrência de adjetivos e substantivos ligados às emoções positivas (segurança, autoestima, confiança, prazer, gosto, calma, afeto, emoção, felicidade, relaxamento), a escassez e, até certo ponto, a inexistência de referências a emoções negativas (stress, descontrolo emocional, falta de afetos, insegurança, tensão, nervosismo, ansiedade...). Ao inferirmos pelas cores utilizadas, a iconografia, e associando esses dados ao conteúdo da escrita, interpretámos quais as emoções que os alunos estariam a sentir. De notar, a escassez de referências negativas a não ser às aulas de substituição em que não tiveram Inglês com a sua professora, os dias da semana em que não tinham aulas agendadas por motivo de feriados ou férias, e aos testes que achavam difíceis apesar de sentirem de uma forma geral bastante relaxados durante a sua elaboração. Comparando os dados obtidos através do questionário (perguntas abertas do instrumento 2 de recolha de dados) com a os dados recolhidos dos diários de campo verificamos que os alunos têm uma opinião muito positiva das suas aulas de LE, referindo substantivos, adjetivos e advérbios relacionados com emoções e opiniões muito positivas e mais efusivos do que no instrumento 3. Assim, podemos inferir que as estratégias BCS (o uso da música, dos vídeos, das mímicas, das dramatizações e da introdução da novidade (*novelty*) nas aulas exerceram o efeito pretendido, desenvolvendo as emoções positivas.

Relativamente ao elo de ligação que desejávamos estabelecer e fomentar entre os alunos e a professora estagiária, olhando para a nossa grelha de análise, verificamos que os alunos se referem à mesma de forma muito afetiva, recorrendo a cores dominantes de vermelho, azul; rosas, verdes, laranjas, cores brilhantes e purpurinas. Os diários de campo têm quase todos (14 alunos) os usos de representações iconográficas ligadas aos afetos (corações e flores), desenhos com personificação e referência a expressões de felicidade e de alegria (rostos sorridentes, bonecos, animais divertidos).

Outro aspeto que este mapa evidencia prende-se com a perceção que os alunos tinham das aulas de LE, numa fase inicial do estudo (instrumento 2) e, as referências positivas (apesar das já mencionadas limitações físicas e financeiras com o apetrechamento da sala) que os alunos referem no que diz respeito às aulas de LE, numa fase final do estudo (diários de campo). Os substantivos e verbos referidos nos resultados obtidos através do questionário parecem a descrição que os teóricos do BCS fariam do ambiente ideal de aprendizagem, a criação de vários espaços (*computadores, quadros, cadeiras e mesas, pufes, almofadas, televisão e desenhos, sítio para brincar, projetor, jogos e decorações*). Os verbos traduzem um envolvimento pessoal dos alunos na construção deste espaço (*decorar, ter trabalhos feitos por eles, ter coisas, ter livros em Inglês*). Os adjetivos, por sua vez, fazem alusão às cores, à criatividade, à diversão. Salientam o facto de desejarem um espaço só para eles (não ter de trocar de sala com outros alunos, à semelhança do que acontecia no 1.º ciclo), e não tivesse os gritos dos professores (uma referência ao ambiente protegido e sem ameaça do BBL e das BCS). A nível das cores utilizadas para escrever, e de acordo com a imagem da página 16 sobre a identificação das cores, vemos que existe uma ligação correspondente entre as cores mais utilizadas para escrever (para além do lápis e da caneta azul que está mais relacionado com o uso escolar dos mesmos), sendo a

primeira o verde (*happy*-felicidades) e o laranja (*excited*-energia). O uso do vermelho que a imagem relacionava com a raiva (*angry*) e do azul claro para a tristeza (*sad*), correlacionado com a iconografia utilizada, poderá dever-se mais à associação do vermelho com os corações (amor) e o azul do céu ensolarado (tranquilidade). Gândara (1990) refere esta tendência do desenho adquirir marcas culturais fortes a partir de uma determinada faixa etária (1.º ciclo), e a sua escolha depender mais das representações que lhe foram inculcadas social e culturalmente. Por isso, quando nos referimos às cores, tentámos nunca dissociá-las dos desenhos em que se encontravam.

Nas ilustrações dos seus diários de campo, dominaram, para além dos corações vermelhos e das flores amarelas, rosas, laranjas e vermelhas, os bonecos, os animais de contos de fada, de desenhos animados, a personificação do sol, das nuvens (felizes), dos corações (sorridentes), das flores e das árvores. De salientar as referências aos elementos da natureza estando numa sala de aula.

Apresentamos, de seguida, os níveis de consecução dos objetivos investigativos fixados no final da primeira fase de investigação.

6.2 Níveis de consecução dos objetivos

Um dos primeiros objetivos que este trabalho pretendia alcançar visava *contribuir com uma metodologia não-convencional para fortalecer as emoções dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa*. Depois do nosso estudo exploratório sobre as atividades sugestopédicas em sala de aula, precisávamos de ir mais longe e escolher uma metodologia, dentro das não-convencionais, que nos permitisse resolver o problema de ligação afetiva entre os alunos e a disciplina de Inglês que vem assombrando o agrupamento de escolas há alguns anos.

Vimos um grande potencial nas BCS que se baseavam nos avanços das neurociências e da neuropsicologia, usando os pressupostos do BBL para reconciliar os aprendentes com o seu processo de aprendizagem. Os níveis de satisfação dos alunos revelados nos três instrumentos que aplicámos, nomeadamente o questionário numa fase mais inicial da Prática Supervisionada, os diários de campo e a grelha de avaliação da docente permitiram-nos concluir que os objetivos fixados no início do estágio foram atingidos de uma forma evidente.

Os alunos referem que se sentem bem, relaxados mas com energia e vontade de trabalhar, foram adquirindo maior à vontade para expressar os seus sentimentos e as suas emoções. De uma forma geral, podemos dizer que todos os alunos conseguiram criar uma relação pedagógica assente em emoções positivas, assistindo às aulas de Inglês com prazer e entusiasmo (ver quadro acima referido). Ao recorrermos às BCS, tínhamos o intuito de estabelecer e construir ou consolidar um elo de ligação afetiva entre aprendentes-disciplina-docente. Todos os pormenores da *mise en scène* pedagógica (Cormansky, 2003) foram pensados no sentido de potenciar os efeitos das emoções como forma de desenvolver o processo de EA, inclusive foi dada à linguagem não verbal uma importância fulcral, explorando as pantomimas, as mímicas, a linguagem corporal, a(s) expressividade(s), as encenações para desenvolver uma competência pedagógica

comunicativa e plural. “Assim, o poder da comunicação não-verbal transmite-se em quatro situações essenciais: a sua capacidade para expressar emoções; a possibilidade de transmitir várias mensagens simultaneamente; a sua espontaneidade e a estimulação dos sentidos” (Espinha, A. 2008).

O objetivo segundo ambicionava *desenvolver atividades e estratégias que permitissem aos alunos criar um elo de ligação afetiva com a LE Inglês*. Pelos níveis de satisfação atingidos e apresentados na grelha de avaliação da docente aplicada aos alunos e à professora cooperante podemos dizer que tentámos desenvolver, ao longo dos seis meses de Prática Supervisionada de Inglês atividades e estratégias que permitissem aos alunos criar um elo de ligação afetiva com o Inglês. Sabíamos, à partida, que existia uma motivação intrínseca ao facto dos nossos alunos considerarem o Inglês uma LE muito importante para o seu futuro (instrumento de recolha de dados 2, gráficos n.º 7 a 24 inclusive), de considerarem que o Inglês é preciso para ter mais hipóteses de arranjar trabalho, para lidar com as novas tecnologias de informação, de ser importante para comunicar com os outros, e sobretudo crucial para viajar para o estrangeiro. De uma forma menos expressiva, os alunos também consideraram o Inglês útil para entender e melhorar a compreensão de outras disciplinas (mais as raparigas do que os rapazes) e de melhorar a aprendizagem da língua portuguesa e de outras LE (mais os rapazes do que as raparigas).

Seria pertinente aplicar estas grelhas de avaliação docente no final de cada ciclo (2.º e 3.º CEB e perceber se estes níveis se mantiveram ao longo do percurso escolar, se mudaram (positiva ou negativamente) e, existindo mudanças significativas, o que originou a mudança desta avaliação. Poder-se-ia, deste modo, avaliar de forma mais abalizada o contributo das BCS em sala de LE e nas aprendizagens dos nossos alunos. Essa proposta foi veiculada pelo observatório de qualidade escolar, com o fim de tentar contribuir com práticas que possam enriquecer as formas e os instrumentos de avaliação dos professores e dar voz aos alunos.

O objetivo terceiro, à imagem do supramencionado, pretendia *contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem (sala de aula) propiciador dos afetos e das emoções*. O nosso ponto de partida, em outubro, era já assaz positivo, os alunos afirmavam gostar de Inglês (instrumento de recolha de dados 1), embora tendo algumas reservas, particularmente, os alunos que ainda não tinham usufruído do enriquecimento curricular no 1.º CEB nessa disciplina. O facto de termos dois alunos com necessidades educativas de carácter especial, também condicionava o seu à-vontade e o seu estado de stresse e de tensão em relação à aquisição de uma língua estrangeira (de notar que os alunos possuíam planos de acompanhamento relativos à disciplinas de língua portuguesa (LM), na qual revelavam dificuldades de apreensão, compreensão e aplicação de conhecimentos, para além de termos dois alunos com problemas de fala e a seguir sessões de terapia da fala que poderiam causar algum constrangimento na sua expressão oral). Verificámos que estes alunos conseguiram superar as suas renitências e reservas em relação à sua expressão e participação oral, tendo-se desinibido o seu comportamento. Só assim, conseguiríamos explicar os níveis obtidos relativamente aos parâmetros do instrumento de recolha de dados 2, quanto aos pontos seguintes: *sinto-me confortável nas aulas de Inglês, sinto-me tranquilo e relaxado, sinto-me com energia e vontade de trabalhar nas aulas* e os resultados negativos nos itens *sinto-me tenso e*

nervoso, pouco à vontade, cansado e com pouca energia. A oferta de um ambiente educativo livre de tensão e emoções negativas fazia parte integrante da nossa escolha de uma sala de aula BC. A escolha dos diários de campo como forma de recolha de dados sobre o nosso estudo e o impacto das BCS para o EA do Inglês foi meticulosamente escolhido como forma de estabelecer, através da escrita e do desenho, um elo de ligação com os alunos e as suas emoções, aquelas que só gostariam de confessar a uma folha de papel branco. Infelizmente, um dos nossos maiores receios verificou-se na recolha destes dados, uma vez que muitos alunos não tinham procedido de forma tão regular como esperada e previamente solicitada pela professora estagiária. Para contornar esta dificuldade tivemos de consagrar alguns minutos de algumas aulas para o preenchimento das sebtas que iriam servir de suporte para os seus diários. Contudo, insistimos nesta metodologia, com o fim de, certa forma, fomentar o gosto pela expressão escrita e plástica, desenvolver a libertação dos seus sentimentos, usando a folha branca como confidente das suas emoções. No final da Prática Supervisionada, grande parte dos alunos já se sentia mais à vontade e liberto na sua escrita/representação iconográfica. De referir, que após o término do estágio, os alunos continuam a escrever e a enviar cartas e desenhos à professora estagiária.

Ao desejar *colaborar com os professores de Inglês na identificação da importância das emoções como geradoras de motivação, autonomia e autorregulação na aprendizagem*, nutríamos a esperança de reconciliar de forma consistente os alunos de Manteigas com a sua aprendizagem e com o Inglês que lhes tem dificultado o seu processo de aprendizagem. Como já o frisámos, estes alunos mostravam ao atingir o 9.º ano de escolaridade um alívio em poder esquecer definitivamente essa LE e optar pela aprendizagem da LEII (francês) a partir do secundário (dados obtidos através do observatório de qualidade escolar e do estudo exploratório). Procuramos identificar razões que pudessem explicar este afastamento entre alunos e a disciplina de Inglês. Tentámos respostas através das atividades sugestopédicas. Investigámos autores que nos pudessem esclarecer esta aversão, esta falta de compromisso entre alunos e a aprendizagem desta LE. Baumann (2003) referia-se aos amores líquidos e à ausência de compromisso de longa duração que as gerações mais novas enfrentam por viver numa sociedade em constante progresso, movimento, incertezas e instabilidades emocionais. Este estudo de caso gostaria, de alguma maneira de colaborar com os professores de Inglês e compreender até que ponto a criação de um elo de ligação afetivo sólido entre aprendentes, professores e aprendizagens poderia contribuir para melhorar a motivação dos alunos (e por conseguinte dos docentes), desenvolver a sua autonomia e a sua capacidade de autorregulação das suas aprendizagens. Os resultados obtidos e patentes nos gráficos relativos à grelha de avaliação da docente estagiária, quer por parte dos alunos quer a apreciação tecida pela professora cooperante indicam índices de satisfação que se coadunam com a pretensão de ter estabelecido uma sólida ligação afetiva entre alunos-professores-disciplina. Por outro lado, ao analisarmos os dados oriundos dos diários de campo dos alunos ficamos com a certeza que os alunos nutrem pela aprendizagem de Inglês, pelas aulas de LE e pela professora estagiária uma inequívoca simpatia e empatia. Por outro lado, e, dados os elevados níveis de satisfação, propusemos ao órgão de gestão do agrupamento, deixar um exemplar na escola com

planificações, materiais e recursos BCS, para consulta livre dos professores interessados. Os instrumentos de avaliação, de autorregulação dos alunos e de docentes também foram cedidos para consulta e possível adaptação ao observatório de qualidade escolar, que depois de analisar, remeterá para o conselho pedagógico para eventual adoção dos mesmos. De certa forma, estaremos a completar mais um dos ciclos da investigação-ação, tentando, de alguma forma, mudar ou procurar enriquecer o meio onde a mesma aconteceu. De acordo com Sousa (2011), um dos autores nos quais nos baseámos neste estudo, especialista em BBL e consultor de neurociências e educação, ao implementar uma investigação-ação podemos agir sobre a nossa realidade educativa: *“Using action research provides valuable data, affirms best practices, and enhance the integrity of the profession”* (Sousa, 2011: p. 9).

II PARTE - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE INGLÊS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: APLICAÇÃO DAS BCS EM SALA DE AULA

1. Introdução

Em primeiro lugar importa desvendar as premissas que seguimos para criar a nossa sala de aula *Brain-Compatible* e possibilitar este projeto de investigação-ação com alunos do 5.º ano de escolaridade. Já referimos, no decurso deste estudo, o currículo (em termos de competências a desenvolver) a seguir tendo em conta os conhecimentos adquiridos através das neurociências. De seguida, tínhamos de gerar condições satisfatórias (embora as desejássemos ótimas) em termos de infraestruturas e ambiente de sala de aula. Deparámo-nos, obviamente com as condicionantes financeiras e estruturais da arquitetura da escola e da configuração das suas salas de aula. Pedimos à professora cooperante que interviesse junto do conselho pedagógico e da direção executiva, enquanto coordenadora de departamento, para que nos fosse concedido a autorização de mudar a configuração do material escolar da sala de aula destinada à leção da LE (Inglês), no sentido de colocar as mesas de acordo com as necessidades das estratégias utilizadas. Frequentemente foram mudadas as mesas e cadeiras consoante as estratégias e o tipo de atividades utilizadas. Foram requisitados para todas as aulas da Prática Supervisionada o projetor, um computador e colunas com um mínimo de qualidade acústica para dar às atividades que envolvessem som e imagem, bem como interatividade e movimento um cunho mais intenso e enérgico, de acordo com os gostos e preferências da faixa etária dos nossos aprendentes. Todas as nossas solicitações foram prontamente acedidas.

Imperava a certo ponto investigar a forma como planificar as nossas aulas e encontrámos em Jensen (2008) os passos a seguir para conquistar um espaço emocional e afetivo que proporcionasse um maior envolvimento dos nossos alunos no processo de EA. Sabíamos que o primeiro passo tinha de consistir na escolha criteriosa e eclética de estratégias e atividades que permitissem atingir os nossos objetivos. Num segundo momento, tivemos de estudar os passos da planificação BBL. Para integrar o BBL na nossa sala de aula considerámos os tempos necessários à pré-exposição e *timing* dos alunos aos conteúdos a apreender; acordámos o tempo necessário para a sua apreensão; reduzimos ou eliminámos os fatores de tensão e de ameaça, preparámos sempre os momentos de aplicação dos conhecimentos e evidência das competências adquiridas; proporcionámos um envolvimento comprometendo o cérebro dos alunos na sua aprendizagem, fomentámos a entrega emocional positiva prévia; demos escolha aos alunos, alterámos a nivelção de desafios das aprendizagens, nutrindo sempre altas expectativas quanto às suas aprendizagens e capacidades; fomentámos sempre o trabalho colaborativo e cooperativo em pares ou equipas; introduzimos pequenos e suficientes momentos de intervalo entre as aprendizagens, que Jensen (2008) denomina de *nonlearning time* permitindo aos alunos e ao seu cérebro recuperar o suficiente para transferir as aprendizagens da memória de curta para a

longa duração; alternámos a novidade com previsibilidade, escolhendo atividades e estratégias que permitissem ora introduzir um elemento surpreendente ora algo rotineiro e por isso reconfortante e seguro (*recycling knowledge, drills, self-assessment e after work discussions*); proporcionámos um ambiente livre da humilhação, do gozo entre colegas e de sarcasmo; moderámos o stresse, investimos muito, nomeadamente através das novas tecnologias, para um ensino multimodal (*multimodal input*); oferecemos um *feedback* frequente e positivo, recorrendo às emoções positivas; e, de uma forma sistemática festejámos cada nova aprendizagem mais uma vez usando as emoções positivas para tal, as atividades de debates, discussão de ideias e jogos de equipa permitiram introduzir um espírito de grupo, de empatia entre pares, professora e aprendizagem. Relatamos de seguida em que consistiu a nossa ação (aplicação das BCS em sala de aula).

2. Planificações das aulas observadas

Os planos de aula foram redigidos com base na proposta de planificação de Tate (2010) denominado *Brain-Compatible lesson plan* onde constam informações como os objetivos da aula; a avaliação processual (*assessment, traditional and authentic*); as formas de manter ou ganhar a atenção (*primacy*) dos alunos e onde nos diz para considerar os quatro pilares para o processo de ensino-aprendizagem (*need, novelty, meaning and emotion*); a divisão da aula que permitirá manter o envolvimento do cérebro dos alunos, divididos em três grandes segmentos de atividades, sabendo que cada um não poderá ocupar mais de 15 a 20 minutos de aula sem a introdução de um elemento de mudança e finalmente, as 20 estratégias BC que se prevê utilizar na aula. Apresentamos um plano de aula de seguida e dois em apêndice que permitem ter uma visualização das aulas de acordo com estas abordagens.

3. Procedimentos e justificação das escolhas

Precisávamos de ter em mente que uma aula *Brain-Compatible* precisa de se basear nas estratégias e atividades decorrentes do BBL. Tivemos presente as afirmações de Tate (op.cit) que sustenta o seguinte:

“Teaching smarter means the following:

- 1. Teaching the major content chunks that the student need to know;*
- 2. Letting students know what is expected of them at the beginning of the lesson;*

Todas as aulas iniciaram com um apontamento visual, emocional e afetivo que permitisse aos alunos um envolvimento suave mas imediato à aula. Outro elemento que privilegiámos foi a criação de um elo de ligação entre a professora estagiária e os alunos através da partilha de informações pessoais e a utilização desses elementos (como a utilização de um dinossauro de madeira construído pelo falecido pai da professora estagiária, bem como de uma fotografia do próprio, para fazer a ponte entre a aula anterior, dedicada às profissões, com a aula dedicada ao tema da família). Durante as aulas do primeiro período o elemento paterno esteve sempre mais ou menos implícito e presente na construção das planificações.

3. *Utilizing ways to gain and maintain the attention of students at the beginning of the lesson;*

No que diz respeito às estratégias utilizadas para manter e ganhar a atenção dos alunos, recorreremos à novidade, à originalidade dos materiais, às tecnologias (vídeo, música, *powerpoint* interativos, pequenas rubricas introdutórias, mímica, utilização ao longo da aula de grande e forte expressividade corporal, criação de um ambiente de sala de aula colorido, emocionalmente positivo e ritmo rápido, respeitando os ritmos individuais dos alunos, ao longo da leção).

4. *Deciding how many different chunks are needed to get students through the content;*

Tivemos de considerar vários aspetos para seleccionar a quantidade de informação que pretendíamos lecionar para poder repartir esta informação em diferentes partes interligadas entre si. Sabíamos a importância das ligações entre as diferentes atividades de uma aula, o facto de criar pontes entre os diversos saberes ou conteúdos apresentados, conferindo um ritmo fluido e uma coerência à nossa aula. Não podíamos descurar, tratando-se de uma aula *Brain-Compatible* dos aspetos inerentes aos passos da aula que não deveriam ter mais de 15 a 20 minutos, preferindo ritmos mais cadenciados e céleres.

5. *Incorporating Brain-Compatible strategies into the activities designed to teach each chunk of information.*

Ao procurarmos fundamentação teórica para o uso das cores (diários de campo de alunos), acabámos por encontrar a razão da fulcralidade da introdução das cores na aprendizagem dos alunos e no próprio processo de ensino.

Da mesma forma, as cores presentes na sala de aula exercem uma influência inegável sobre a capacidade de concentração dos alunos, vontade e estados de humor. (*Vide Sharpe, 1982: p. 12*).

Numa aula *Brain-Compatible* o aspeto da avaliação como processo abrangente e autêntico segundo Feinstein, S. (2006), tinha de ser encarado como parte integrante de todo o processo de leção, incluindo momentos de autorregulação e autorreflexão em cada aula. Introduzimos subsequentemente um passo dedicado à auto e heteroavaliação, denominado *assessment*, em que esse momento da aula pretendia dar aos alunos, as ferramentas e as estratégias que lhes permitissem refletir sobre as aprendizagens feitas e sobre o próprio processo de aquisição dos conteúdos e das competências. Na sua obra *A Aprendizagem e o Cérebro*, Feinstein (op.cit.) refere que as características duma avaliação autêntica são as seguintes: **a estrutura da avaliação** (baseada no desempenho, envolvendo múltiplas oportunidades de demonstração do desempenho, é colaborativa, tem em conta a opinião dos alunos e não depende de limitações de tempo arbitrarias); **as características da conceção da avaliação** (competências de pensamento crítico, contextualização, avaliação dos processos de raciocínio em vez de fragmentos de informações, envolve a resolução de problemas, pesquisas e a aplicação dos conhecimentos por parte do aluno, deve ser concebida como um desafio que requer tanto a compreensão como a profundidade dos conhecimentos dos alunos); **a aferição da avaliação** (classificada perante

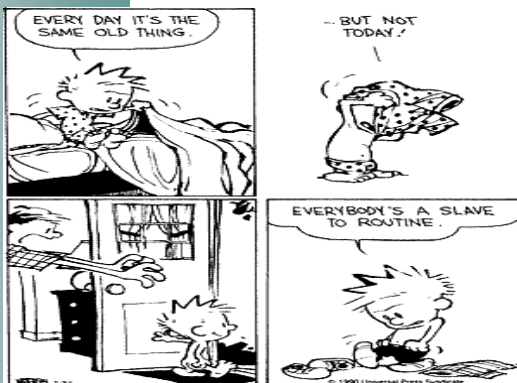
padrões/critérios de desempenho, uso de indicadores de desempenho que fomentem a excelência dos alunos desde o início do projeto, com atividades metacognitivas, nomeadamente a autoavaliação e autorreflexão no processo global de avaliação e a utilização de um sistema de classificação multifacetado em vez de uma simples escala numérica); **a equidade da avaliação** (deve identificar os pontos ocultos e não os fracos, não valoriza as comparações competitivas entre os alunos e possibilita diferentes estilos de aprendizagem, capacidades e interesses). Cientes de que uma avaliação, para ser digna desse nome, tinha de ser muito mais abrangente que uma simples e castradora avaliação normativa (avaliação sumativa), inspirámo-nos da avaliação processual (Vieira & Moreira, 1993) para criar e adaptar instrumentos de avaliação que testassem as competências dos alunos.

Apresentamos de seguida um plano de aula, onde estes pressupostos BCS foram tidos em conta e que, colheu junto dos nossos alunos os seus frutos em termos de aprendizagem, tendo os seus registos de autoavaliação (*self-assessment*) demonstrado uma sensação de satisfação e de sucesso nas suas aprendizagens. Colocámos, em apêndice, outros planos de aula para ilustrar o nosso trabalho de planificação de acordo com as referidas BCS, encontrando-se em apêndices outros planos e materiais que julgamos poder interessar a título ilustrativo.

EFL Brain-compatible English Arts Lesson Plan

Lesson Plan

Daily routine: "Every morning, I get up."



Realizado por: Elisabeth Proença

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Coordenadora: Maria Manuela Abrantes
Professora cooperante: Maria da Luz Vieira

Grade Level(s): 10 years old - Middle school: 5th level.

Subjects: Foreign Language (English)/Intercultural Awareness

Topic: Unit 1

Sub-topic: 'This is my family'

Overview: *“What if classroom management concerns could all but disappear because students would be motivated and actively engaged in reading and language arts activities?”⁹*

Purpose: Developing intercultural and individual awareness through listening, reading, playing, writing, moving, games, and apprehension of English as a Foreign Language.

Aims: *What will you be teaching?*

Students will hear and enjoy the rhythm and singularities of English as a foreign language communicating within the class through activities and games provided and guided by the teacher.

Students should feel involved in the activities through direct participation in the act of teaching and learning (talking to each other, to the class and to the teacher).

Students will learn and organize new vocabulary and grammar in a chosen context to facilitate the correspondence between meaning and mental representation.

Students will discuss altogether their assessment and reflect about their learning process.

Assessment (Traditional/Authentic): How will you know students have learned the content?

- The use of the new vocabulary and recycling of known vocabulary during the class and the recycling of this knowledge in other classes.
- The accuracy of their oral practice and filling exercises.
- The levels of enthusiasm and vivid participation during the class. (Direct observation).
- The increasing use of spoken English during the class.
- The students' capacities of concentration in certain proposed activities and their will to collaborate in the teaching and learning.
- Self-assessment: Listening to a chant about feelings and colouring the face corresponding to their emotions after the lesson.

Ways to gain/Maintain Attention (Primacy): How will you gain and maintain students' attention? Consider need, novelty, meaning, or emotion.

⁹ Tate, M. L. (2005). *“Reading and Language Arts Worksheets don't grow dentrites”*. California Carmin Press.

First of all, as a teacher my concern focuses on gaining my students' attention and maintaining the same levels of interests and engagement in all the classroom activities.

The ingredients I shall use to prepare this lesson plan in accordance to the rationale presented by Marcia Tate consist in giving privilege to the creativity, sensibility, pleasure and **emotions** during the class.

I chose cognitively challenging activities despite their age or level of knowledge, because I must expect a lot from them¹⁰.

On the other hand, I chose several small activities with quick pace, changing every 15 minutes, in order to maintain the levels of attention and motivation.

E.B. n.º 2 de Manteigas

Turma: 5.º A Data: 24/1/2012 Aulas n.º 47 e 48

Prof. Elisabeth Proença

UNIDADE 5

PLANO DE AULA n.º 30

Summary:

Daily routines.

Oral practice

Communicating game: 'What do you do every day?'

Describing Mason's daily routine.

Skills: speaking, listening, reading and writing

Assumptions:

- Students know a few words concerning the topic daily routine.
- Students know how to ask and answer questions using questions words as *what/ when/ what time*.
- Students should be able to use the possessive adjectives to talk about their daily routine.

Students' performances and achievements:

- Students should be able to recycle language functions taught during the previous classes, such as asking/answering questions; and a few words such morning/ afternoon/ night.
- Students should be able to identify and recognize daily routines using the prompts given by the teacher.
- Students should be able to ask and answer using the question word *what/what time/when* and practice it through oral and written use.

¹⁰ Cameron, L. & Mc Kay, P. (2010). "Bringing Creative teaching into the young learner classroom". Oxford University Press. Into the classroom.

- Students should be able to identify parts of the day (in the morning, in the afternoon and in the evening).
- Students might need to learn or revise adverbs of frequency (*usually, always, sometimes*).
- Students should infer the use of the 1st and 2nd person singular of the Simple Present from previous oral practice.

Language functions:

- Recognizing and identifying daily routines.
- Asking and answering about one's daily routine.

Assessment: Direct observation over classroom activity; homework; self-assessment.

Materials: *coursebook* (if necessary); projector; video with a girl's daily routine, video with the vocabulary presentation; cards with several daily activities; chant '*How are you*'; computer and e-book.

Further study: Written and oral practice with their study buddies or family involvement.

Introducing:

1. Greetings: (2 minutes)

Lesson will start with a warm-up making a bridge between last lesson and the following one. Teacher will be wearing a pair of pyjamas and will try to present novelty, teasing students about today's topic.

Teacher will use gesture and expressions to facilitate students' understanding and to reinforce careful and sensitive pedagogic relationships.

"Waaaaah! Good night! Hummm good morning class!"

"How do you feel? Good? Not so good? I'm so sleepy. Every day it's the same. What's the problem? What am I wearing? A pair of pyjamas? Are you sure?"

2. Introducing and recycling knowledge: (5 minutes) T/S

Students watch a daily routine video to identify some daily activities, before going to school.

<http://www.youtube.com/watch?v=vBU0oE7OQXY>

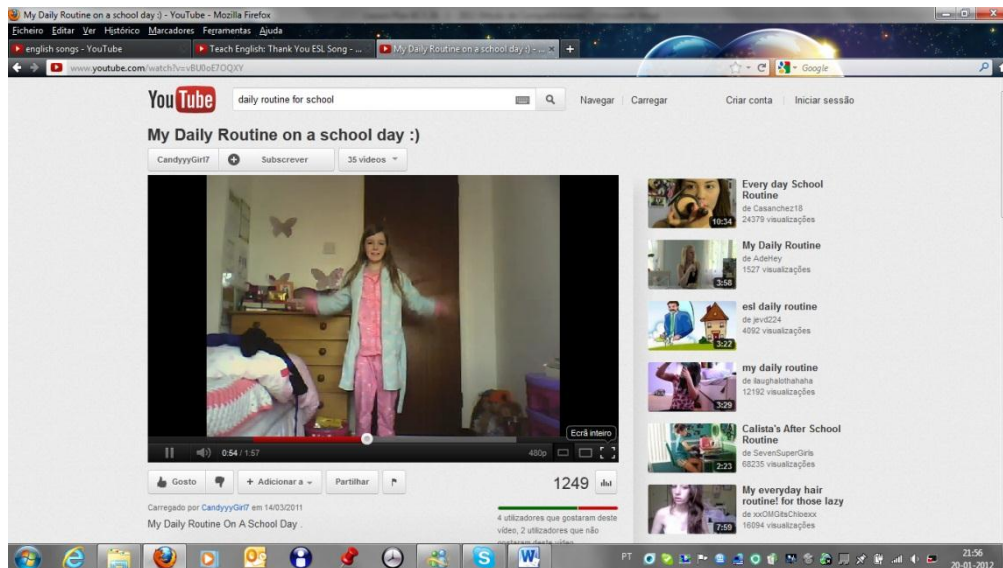


Figura 2 - Ilustração 1 do Plano de Aula n.º30

'What's the video about? What does Candy do every day?

'What do you do in the morning before you go to school?'

Students answer guided if necessary by their teacher.

Teacher presents them a *ppt* with flashcards about some of the daily activities. (8 minutes).

3. Learning the new vocabulary: (12 to 15 minutes): T/S class/groups/students

Students will look at the flashcards and associate drawing, miming and reading (repeating out loud) daily activities. First the whole class, then the boys and girls, finally individually.

4. Guessing game: (8 minutes)

Following the teacher and some students' mime students should guess the activities (BCS strategies and expressive body language may lead the students to infer the answers).

5. Practicing the new vocabulary: (15 minutes): S/S

Students use the prompts (actions) given by the teacher and ask and answer about their own daily routine. Students shall work in pairs.

Teacher will guide them during the interaction.

6. Students watch a video on you tube to get visualization about daily routine:

http://www.youtube.com/watch?v=105vd8D4X_A&feature=related

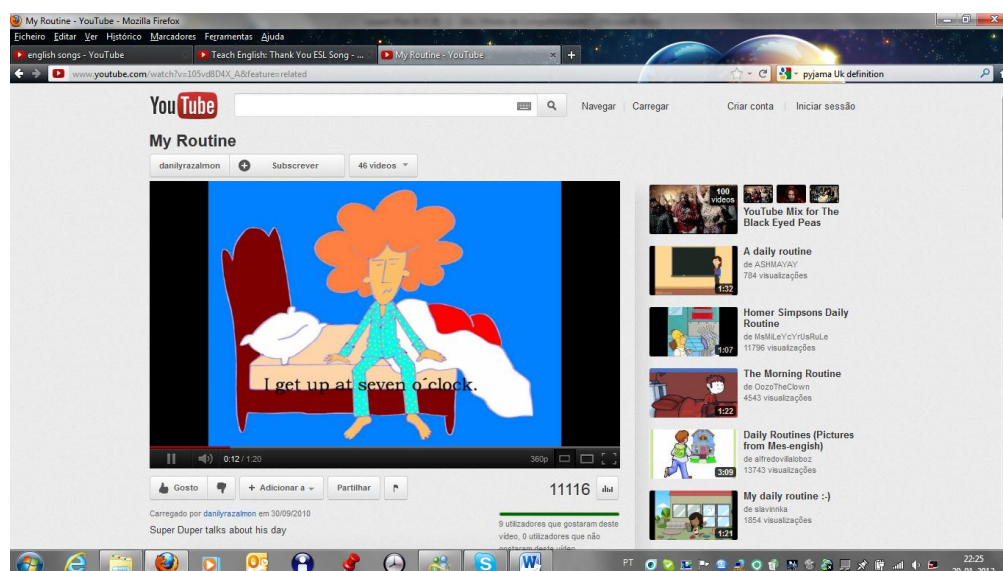


Figura 3 - Ilustração 2 do Plano de Aula n.º30

Teacher projects a movie about a boy's daily routine to consolidate presented vocabulary and focus their attention on the 1st person singular of the Simple Present. Students will explain its form during the next lesson: **(10 minutes)**

As you can see, this boy describes his daily routine. Do you do the same activities? What do you do in the morning?"

7. Written practice:

Students write down the expressions used in the video. Teacher will stop the film after each activity and wait until they have it all written. **(12 minutes)**

8. Self-assessment:

Students will then form a discussion group sitting around the tables and share among them what they have learned, if they enjoyed the activities, what they have liked the most. In order to facilitate this activity, students will hear the chant 'How are you?' and will colour a sheet with feelings' faces, expressing how they feel. **(10 minutes)**

Then, students will summarize the activities done during the lesson suggesting the summary. **(5 minutes)**

Writing:

Assignment: Students finish the written exercise.

Brain-Compatible-Strategies: Which will you use to deliver content?

- Brainstorming/Discussion
- Reciprocal teaching/Cooperative Learning
- Technology
- Visualization/Guided Imagery
- Role-play

4. Reflexões sobre as aulas observadas e contributo das mesmas para o nosso estudo de caso

4.1 A comunicação pedagógica baseada nas BCS

Ao longo de todas as aulas, existiu um esforço permanente em adaptar o discurso do professor tanto à faixa etária dos alunos, bem como aos vários níveis de proficiência de língua existentes na turma A do 5.º ano de escolaridade. Houve uma diferenciação dos registos de acordo com as especificidades dos códigos orais e escritos, enriquecendo esta diversificação ao ponto de respeitar todas as identidades subjacentes às *línguas-culturas inglesas*. Como professores e formadores é nosso dever cívico apresentar aos nossos alunos a riqueza caleidoscópica subjacente a uma mente aberta, respeitadora das diferenças e consciente das mesmas. Por isso, ficamos satisfeitos em saber que os alunos usaram o adjetivo *respeitadora* nos seus diários de campo para caracterizar a sua professora. Um dos grandes objetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira reside na abertura dos horizontes culturais dos nossos alunos. *“It is not a fact difficult to understand the importance of foreign language learning in today’s world. As the planet becomes smaller, and the means of moving round it easier, so it has become more multicultural and multilingual. (...) the United States, like Australia and much of the rest of the world, is far from monolingual. Today’s world is truly multilingual”* (Johnson, 2008).

Outro aspeto importante da prática pedagógica reside na utilização dos vários registos e tipos de discursos determinados pela situação de comunicação, que é outra recomendação do QECR e das próprias metodologias *Brain-Based*. Esse respeito pelos vários registos e tipos de discursos são escolhidos e usados em função do contexto e da situação de comunicação em causa, promovendo, sempre, um uso constante da LE em sala de aula, respeitando os mesmos. Os alunos referem nos seus diários e na grelha de avaliação da docente (gráfico n.º 25) o facto de a mesma comunicar para eles em LE e incentivá-los a fazer o mesmo.

As planificações e as atividades propostas, sempre, de acordo com os pressupostos dos BBL e das BCS, o conhecimento teórico e prático das particularidades morfosintáticas da língua estrangeira e das culturas subjacentes a essa língua propiciaram e enriqueceram o espaço de sala de aula, permitindo estabelecer uma relação pedagógica próxima, emotiva e rica. De acordo com Abrantes (1996), ao adotar as abordagens comunicativas (que em nada se tornam incompatíveis com os pressupostos das BCS), assume-se um compromisso: Usar a LE de forma simples, rápida e assertiva em todos os momentos da aula, usar a L2 em contextos e situações precisos e recorrer à língua materna em casos impeditivos da compreensão.

Torna-se então necessário desenvolver um chamado *“teacher talk”*, continuando preocupados com o *“caretaker talk”* referido por Slattery & Willis (2001) - devido ao desenvolvimento de uma sala de aula profícua em emoções positivas, proporcionando, assim, um suporte essencial para a compreensão e produção da linguagem do aluno. Por conseguinte, ao

referir os adjetivos compreensiva, simpática, feliz, amorosa, meiga e emotiva na caracterização da sua professora inferimos que a relação pedagógica se consolidou em volta dos afetos e das referidas emoções positivas. Ao utilizarem os substantivos *máximo, motivação, música, jogos, atividades, vídeos, jogos, computador, brincadeiras* e *doces* para caracterizar as suas aulas de Inglês (mapa conceitual p. 64) e associar os verbos *aprender, saber explicar, ensinar, esforçar-se* e *perguntar* à sua professora estagiária pode demonstrar que, de alguma forma, as BCS consolidam uma comunicação que se quer pedagógica, respeitando todas as suas dimensões.

4.2 A articulação das BCS com os programas e competências de Inglês 2.º ciclo de escolaridade

Tentámos, por outro lado, respeitar os conhecimentos da cultura da língua-alvo, no âmbito dos temas a tratar nos níveis de ensino que lecionamos. Por interesses pessoais e pelo facto de já termos alguns anos de experiência no âmbito da lecionação da língua-alvo, enquanto professora estagiária do 3.º ciclo e do ensino secundário, da orientação pedagógica e do próprio percurso de formação, existiu sempre a preocupação em demonstrar um conhecimento profundo da cultura da língua inglesa, bem como na partilha desses conhecimentos entre professora cooperante e professora estagiária, para além dos laços profissionais já existentes. Por sermos acérrimos defensores das diversidades e do respeito das identidades, preocupámo-nos, sempre, em mostrar aos alunos todas as especificidades e riquezas subjacentes às línguas-culturas, de acordo com as indicações do QECR. A unidade curricular de Multiculturalidade Globalização e Educação permitiu aprofundar os conhecimentos ao nível da distinção das políticas de integração das minorias, perceber a diferença entre a integração e a assimilação, e perceber os desafios de uma educação moderna, pluricultural e multilinguística. Já Montessori referia a crucialidade da educação enquanto ferramenta para a construção da paz no mundo. “*As Montessori developed her theory and practice, she came to believe that education had a role to play in the development of world peace. She felt that children allowed to develop according to their inner laws of development would give rise to a more peaceful and enduring civilization*” ((MAA), 2012).¹¹

Temos como aspiração formar alunos que se enquadram dentro do conceito apresentado por Houston (2012) proporcionando aos nossos alunos a construção da sua personalidade em função do paradigma de “*lifelong learner, paradigm pioneer* e *planetary citizen*”, que representa um retrato do ser humano enquanto artista da sociedade (social, inovador, sensível, culto, emotivo e inclusivo) - representando um conceito de *social artistry*.

4.3 A planificação BCS

No que diz respeito às planificações citadas ou em apêndice, procurámos, sempre, articular as mesmas de forma a não imprimir uma dinâmica de aula demasiada rígida e

¹¹ Obtido em <http://mariamontessori.com/mm> e consultado a 15 de janeiro de 2012.

hermética, propiciando aulas de carácter livre e de acordo com as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. O professor terá de ir ao encontro das necessidades dos seus alunos e adaptar o seu plano de aula em função do que é negociado com eles. McCutcheon (1980) refere que: “*Teachers perceived the determining of students’ needs to be the most important area.*”

No âmbito das temáticas abordadas, houve sempre uma autorregulação constante, obedecendo e fomentando as sugestões pedagógicas sugeridas pelos alunos, que é um dos pressupostos das metodologias que temos vindo a defender neste estudo, um envolvimento mais profundo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A propósito das estratégias *brain-based*, Willis (2006) sustenta que:

Now there are more ways to help students’ process information from lessons so it travels beyond temporary working memory and into memory storage. These strategies keep students interested in what they are learning. These lessons activate multiple senses and connect new information to multiple brain pathways into the memory storage areas. Successful brain-based-teaching builds more connections and stronger circuits (Willis, 2006: p9).

4.4 Seleção e escolha de recursos e materiais

Houve, também, uma preocupação em escolher, adaptar, seleccionar, redigir e utilizar materiais adequados aos níveis de proficiência dos alunos, à sua faixa etária e respeitando os seus interesses. Por outro lado, esta preocupação tinha forçosamente de recair nas metodologias *brain-based* bem como na prioridade às estratégias *Brain-Compatible*, uma vez que o tema aglutinador do relatório de estágio visava a criação de um ambiente afetivo e emocional rico e diversificado, propiciador das emoções como catalisador das aprendizagens. O equilíbrio não foi tarefa simples, contudo a complexidade da mesma foi desafiadora, permitindo um enriquecimento científico-pedagógico inegável. Por outro lado, permitiu desenvolver e aplicar vários instrumentos de recolha de dados no âmbito da nossa investigação-ação, articulando o diagnóstico obtido de um estudo exploratório prévio, a planificação e a ação através de uma praxis reflexiva.

Os conhecimentos das características de comportamento dos alunos nas várias fases da evolução psicogenética são cruciais para enriquecer algum saber acumulado de forma empírica ao longo da profissão. Lecionar uma LE a crianças de 10 anos implicava ajustar a linguagem, as estratégias e atividades ao estágio de desenvolvimento psicológico e conhecer as potencialidades das suas capacidades cognitivas, afetivas e emocionais.

Assim, a teoria walloniana ajudou-nos efetivamente no sentido de compreender a importância das emoções na aquisição e desenvolvimento da aprendizagem. Dado o tema do nosso estudo, mais premente se revelaria este conjunto de saberes e conhecimentos. Relativamente ao conhecimento dos pressupostos, princípios e abordagem do processo de ensino-

aprendizagem da LE, as suas implicações e aplicações pedagógicas, cumpre-nos salientar a importância das aquisições de conhecimentos ao nível das metodologias e didáticas nas unidades curriculares de Didática das Línguas-Culturas e na Didática do Inglês, cujas aprendizagens permitiram a construção da personalidade da professora estagiária enquanto professora-aprendente-embrião de investigadora. O conhecimento dos documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem da LE, bem como de todos os documentos estruturantes do agrupamento não são de descurar, pelo contrário.

Tivemos o privilégio de conhecer profundamente todos os documentos estruturantes da vida do agrupamento bem como da legislação que rege toda a educação. Por outro lado coube-nos a redação e revisão dos documentos da vida do agrupamento (PE; PCA; PCT e planos de ação e avaliação interna do agrupamento de escolas). Esta experiência bem como o trabalho desenvolvido nessa área permitiram-nos introduzir elementos inovadores na prática pedagógica, partilhando esses conhecimentos com os membros dos três ciclos existentes no agrupamento, ajudando na construção de uma escola enquanto *organização aprendente* (Senger, 2001). Envolvidas em diversas equipas deste agrupamento e de agrupamento anteriores, já detínhamos conhecimentos que nos permitiram aprofundar, flexibilizar, articular e otimizar a gestão dos programas à luz das abordagens comunicativas, do BBL e do QEQR para as LE.

As novas tecnologias também contribuíram para imprimir um cunho interativo, dinâmico e facilitador das aprendizagens, incentivando os alunos a participar de forma mais efetiva e eficiente em sala de aula. Foi possível trocar sugestões, trabalhos e rotas de aprendizagem através do uso da Internet (abordagens acionais, multimodais centradas no aluno), contudo equilibrando, esporadicamente e quando necessário, com abordagens mais tradicionais (estruturalista, comunicativa) consoante as necessidades pedagógico-didáticas, partilhando do paradigma de uma praxis eclética e adaptada às necessidades dos alunos e de cada aluno e dos seus estilos de aprendizagem.

4.5 A articulação dos pressupostos das BCS com as abordagens comunicativas e as práticas acionais: uma perspetiva eclética

Tivemos sempre consciência da importância das abordagens comunicativas, embora enriquecendo essa perspetiva com os pressupostos das BCS, uma vez que a própria postura científica e didática relativamente ao ensino das LE tem uma visão eclética do processo de EA, tanto nas metodologias bem como da avaliação. É dada uma tónica especial à questão da autoavaliação como uma das possíveis formas de avaliação, uma vez que a aprendizagem é negociada com os alunos e com os pares educativos e pedagógicos, convidando-se todos os membros do processo a participar e atuar proactivamente na construção do mesmo.

A nossa preocupação consistiu sempre em adequar atividades e tarefas ao desenvolvimento das competências em LE, dando uma ênfase maior às competências de expressão oral, bem como as competências estratégica, social, sociocultural, sem nunca descurar a competência linguística. De acordo com Sim-Sim, I. (2002), no que concerne à

aquisição das competências de leitura, mesmo na LM, torna-se crucial os alunos dominarem uma competência sociocultural e social.

Existe de facto um desfasamento entre os contextos comunicativos dos nossos aprendentes e da escola, de alguma forma é necessário encontrar planos contíguos e espaços de aproximação para que os alunos possam adquirir verdadeiramente estas competências. *“Quando falamos em competência comunicativa, estamos a contemplar, simultaneamente, o conhecimento das estruturas gramaticais da estrutura oral e a capacidade de as usar adequadamente, i.e., atendendo às situações particulares (quando, onde e com quem)”* (Sim-Sim, 2002: p.219).

Colaborámos ativamente com o conselho de turma do 5.º A na definição e implementação de estratégias de adequação curricular para alunos com dificuldades de aprendizagem adaptados à sua própria personalidade, refletindo em conjunto e de forma interdisciplinar com os professores do conselho de turma e com os professores de educação especial.

Todo o processo de EA foi construído com e para os alunos, auscultando a suas necessidades e os seus interesses, aproveitando as suas sugestões de acordo com a minha própria personalidade que se caracteriza pelo gosto incessante pelo desafio e pelo entusiasmo nas aprendizagens. Os alunos apreenderam conhecimentos de LE contribuindo, mesmo de forma modesta para a construção da sua personalidade enquanto alunos-cidadãos.

Demonstrámos sempre recetividade e interesse em variar e aceitar as sugestões que nos eram feitas, procurando melhorar ao longo da Prática Supervisionada. Os alunos eram percecionados como atores pró-ativos do processo de ensino-aprendizagem. Outras pedagogias desde Krashen, as abordagens comunicativas ressalvam a necessidade de centrar a aprendizagem em torno dos alunos. *“The goal in these student-centered lessons is to increase student engagement by supporting their intrinsic motivation and allowing them to be creative and solve problems while refraining from more directed lecture instruction and from solving problems from them”* (Willis, 2006: p.43).

Tínhamos de demonstrar uma grande capacidade criativa em reinventar a praxis por forma a dar o exemplo aos alunos, incentivando e valorizando a sua criatividade. De acordo com Feinstein (2006) e Robinson (2010), a criatividade é um elemento chave da aprendizagem, uma vez que cada aluno, com o seu estilo de aprendizagem e com as suas inteligências (podendo existir uma predominância de um domínio específico), pode construir o seu conhecimento e inscrever-se de forma plena na escola e mais tarde na sociedade. *“A criatividade é o melhor exemplo da natureza dinâmica da inteligência e pode fazer apelo a todas as áreas da nossa mente e do nosso ser”* (Robinson, 2010: p. 76).

4.6 O envolvimento na vida do agrupamento: *“How to engage the teacher’s brain?”*

A planificação, organização e participação ativa e criativa nas atividades constando do plano anual de atividades era outro elemento basilar da prática pedagógica. O facto de o agrupamento possuir uma dinâmica ímpar na realização e riqueza das ofertas de atividades

extracurriculares foi um fator de grande motivação para todos os atores da educação. De referir que os alunos do 5.º ano que iniciaram a L.E. revelaram grande entusiasmo pela disciplina, demonstrando empenho e motivação no processo de EA (*vide* apêndice 7, grelha de avaliação da docente).

Para obter estes resultados, apostámos em estratégias e métodos pedagógicos mais dinâmicos, favorecendo o desenvolvimento de competências escritas e orais e a aquisição de vocabulário específico, aplicado às situações de comunicação diversificadas, privilegiando metodologias pluriculturais e plurilinguísticas em sala de aula, através da adoção de abordagens plurais e multimodais. Pelo facto de nos basearmos nos pressupostos das BCS tirámos grande partido das qualidades em termos de expressividade, tom de voz, sentido de humor, conhecimentos musicais e capacidades para as artes.

O agrupamento de escolas de Manteigas solicitou-nos uma intervenção para a construção da grelha de avaliação adotada por todos os departamentos e em todos os ciclos de aprendizagem. O objetivo dessa intervenção visava a adoção de um instrumento de avaliação que correspondesse às propostas emanadas da DGIDC quanto à educação para a cidadania, como pedra basilar de todo o processo de ensino-aprendizagem. A construção desse documento realizou-se no âmbito de uma reflexão e contextualização teórica do conceito de educação para a cidadania.

Indubitavelmente a escola beneficiaria em ser perspectivada como um espaço do mundo em que vivemos. Ensinar consistiria em aprender a refletir e a pensar. A escola seria um espaço predileto para ensinar a pensar e de promoção do crescimento pessoal, social e intelectual dos seus atores. As emoções e os afetos desempenham um papel incontestável nessa coconstrução da personalidade. Esse crescimento não acontece, nem floresce se não houver uma empatia e uma relação igualitária, onde a troca de papéis estimula o processo de EA. O lema do professor poderia ser: os alunos aprendem comigo e eu aprendo com os meus alunos, com os pais dos meus alunos, com o seu meio envolvente. É preciso ter consciência e conhecimento dos vários registos de língua e desenvolver uma forte intuição e uma capacidade de aprendizagem ao longo da vida.

De salientar a abertura e o apoio incondicional fornecido pelos membros do órgão de gestão que são fatores de facilitação das comunicações e contribuem em grande parte para a força de vontade e sentido de esforço que um docente queira desenvolver para a aplicação do lema do agrupamento, *“O ato criativo como evidência de competência”*. A luta é sempre dura, os obstáculos são inúmeros mas, correspondendo às metas da educação e aos princípios do código de procedimento administrativo e de uma forma mais lata, à deontologia da nossa profissão, os labores justificam os resultados, subvertendo a citação de Maquiavel.

Encontrámos no departamento de línguas e nos conselhos de grupos (220 e 330) a mesma abertura, qualidade científica e pedagógica e a verticalidade de profissionais dedicados e interessados em melhorar o ensino. Participámos sempre de forma pró-ativa e criativa com estas estruturas educativas, fomentando a participação dos alunos, encarregados de educação, docentes e pessoal não docente em atividades inovadoras e promotoras do conhecimento.

4.7 A avaliação enquanto construção do processo de EA

Consciente dos desafios da avaliação, fruto das reflexões na unidade curricular de Didática do Inglês, (*vide* portfólio da referida UC), mantivemos uma particular atenção relativamente à necessidade de testar as várias competências: linguística, sociolinguística, sociocultural, discursiva, estratégica e social. Por isso, na construção da grelha de avaliação, contemplámos, de uma forma abrangente, os processos chave da educação para a cidadania.

Foi efetuado um intenso e contínuo trabalho e recolha de dados dos progressos dos alunos. No fim de cada etapa de aprendizagem, bem como, no fim de cada aula importava proporcionar aos alunos momentos de **reflexão** sobre as suas aquisições e aprendizagem através das atividades diversificadas e adaptadas à faixa etária de *self-assessment*, descritas nos planos de aula (*Vide* Apêndices 2 e 4). As grelhas de avaliação e de observação foram elaboradas com o fim de recolher, apresentar e relacionar todos os elementos de uma avaliação integradora e multifacetada que tenta respeitar todos os processos de aprendizagens dos alunos (*learning styles*) bem como incluir todos os atores dessa mesma avaliação. *“Nesta perspetiva, a avaliação assume uma intenção formativa, uma orientação prospetiva e uma natureza predominantemente qualitativa e processual”* (Vieira, F. & Moreira, M.A. 1993).

Os alunos, seus encarregados de educação, professores e diretora de turma foram sempre ouvidos e foi tido em conta a sua opinião no processo de avaliação. Da mesma forma, foram tidas em conta as observações e considerações da professora cooperante, coordenadora de departamento e colegas de profissão.

Mantivemos sempre a mesma regularidade de critério na planificação, ação pedagógica e avaliação das aquisições e das competências dos alunos. Os ajustes que aconteceram relativamente às avaliações prenderam-se com as necessárias e estipuladas condições especiais de avaliação previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, para os alunos de necessidades educativas especiais.

Todos nós, de uma forma pessoal ou pelo seu percurso profissional, experienciámos a avaliação, foi sujeito a uma avaliação ou teve de avaliar alguém. Em termos de educação a avaliação continua a ser um terreno de areias movediças onde se tentam implementar inovações em termos de noções, conceitos e instrumentos de avaliação mas onde a resistência continua a constituir um obstáculo às necessárias e desejadas mudanças. Avaliar é, sem sombra de dúvida, uma das tarefas educativas que mais angústia e dificuldade cria, sobretudo nos primeiros anos de experiência em que a partilha de experiências se torna fundamental para ultrapassar algumas inseguranças que são perfeitamente genuínas e se justificam pelo zelo que devem demonstrar todos os agentes educativos em respeitar ideais de justiça e parcimónia no ato avaliativo. Inquirindo um professor em início de carreira ou à beira da reforma, relativamente a um aspeto da sua profissão que lhe coloca maiores desafios responder-lhe-á provavelmente: a avaliação.

4.8 Uma perspectiva sobre a implementação das BCS e do BBL no processo avaliativo

No que diz respeito diretamente ao processo da avaliação, marcou-se o primeiro momento de avaliação formativa no dia 8 de novembro, uma prova escrita e oral, testando as várias competências, cujo resultado é classificado percentualmente, correspondente às menções fraco (0 a 19%), não satisfaz (20 a 49%), satisfaz (50 a 69%), bom (70 a 89%) e muito bom (90 a 100%) em vigor no agrupamento, decisão ratificada pelo conselho pedagógico e pelo diretor. Contudo, tentamos evitar criar um momento tão formal e normativo de avaliação sumativa, encarando a avaliação dos alunos como um processo abrangente que consiste em verificar, real e concretamente, as aquisições de competências por parte dos alunos e a consecução dos objetivos estabelecidos para um nível A2 do QECR para as LE, englobando a compreensão e expressão oral, a compreensão e a expressão escrita e as quatro grandes dimensões da aprendizagem de uma LE (*reading, listening, writing, speaking*).

Para entender se as nossas escolhas eram as mais indicadas, tivemos de colocar-nos as seguintes perguntas: O que correu bem e porquê?

A aula dedicada de uma forma mais específica ao ato avaliativo foi preparada e planeada de acordo com os pressupostos das BCS (Marilee Sprenger, 2007), criando um ambiente agradável e amigável mesmo na atividade de avaliação das competências orais e escritas. A aula começou com a explicitação do decorrer da sessão de avaliação BCS:

- 1- *Greetings and friendly talking about how students feel.*
- 2- *Presentation of the activities (warm and friendly dialogue with students). Giving of the candies explaining the effects of carbohydrates in their brain.*
- 3- *Written assessment with the listening of baroque and classical music (Yohann Sebastian Bach, Mozart, Beethoven).*
- 4- *Relaxation pause after 45 minutes of testing. Yoga exercises with instructions in English.*
- 5- *Musical environment and ending of the written exercise. Giving the second candy.*
- 6- *Listening exercise: Reading of the instructions. One audition without writing. Two auditions with written exercise.*
- 7- *Writing and sharing their emotions before, during and after the test. Final activity: writing on their diary how they felt and thought about the whole assessment process.*

Os alunos com necessidades educativas tiveram instrumentos e métodos de avaliação adaptados às suas situações e peculiaridades de aprendizagem. De referir, a forma como todas as aulas se iniciam com uma troca empática de cumprimentos e sentimentos acerca da forma como os atores da aulas se sentem, através de um tom de voz suave que permite aos alunos identificar que esta aula dedicada à avaliação será exatamente como todas as outras aulas.

A introdução de rotinas revela-se de extrema importância, conferindo ao espaço e tempo de sala de aula um carácter familiar e seguro, um ambiente acolhedor com um equilíbrio de emoções. A própria planificação prevê uma troca simpática e gentil de palavras enquanto a professora estagiária procede à distribuição de frutos secos e chocolates para permitir aos alunos

disponem da energia suficiente para otimizar o funcionamento do seu cérebro (que se alimenta basicamente de glicose). “*Vitamins and other nutrients are essential to brain development, neural maintenance, and brain metabolism. Glucose, a blood sugar, is the sole source of fuel for our brain cells, yet many learners skip breakfast*” (Jensen, 2008: p 63). Uma das estratégias usada em sala de aula, não só durante os testes, era permitir aos alunos que não tinham tomado o pequeno-almoço, dirigir-se ao bar da escola e fazer atividades de reciclagem de conhecimentos, visionamento de vídeos, audição de músicas, canto (*chants*) ou outras atividades lúdicas mas pedagógicas com os alunos restantes.

Na primeira sessão de avaliação (um pouco mais formalizada que as precedentes que acabam por acontecer no decorrer das aulas de forma natural e partilhada), os alunos revelaram um misto de excitação e apreensão, não entendendo as razões de um clima tão relaxado e amigoso. Com a replicação destas práticas, os alunos conheciam já os passos de cada momento de avaliação e interpelavam a professora se a mesma se lembrava de trocar a ordem (supracitada) do mesmo. De seguida, a professora estagiária explicava as razões da escolha da música que iria colocar como ambiente propício à aprendizagem, recorrendo à música barroca e clássica, de acordo com os pressupostos da sugestopedia (explorados em estudos exploratórios anteriores), para potenciar a reflexão, concentração em primeiro lugar, na fase de leitura, compreensão e aplicação dos conhecimentos e o relaxamento e tranquilidade na fase de expressão escrita. A meio da realização da prova é introduzida um pequeno momento de relaxamento e de movimento físico com o sentido de restabelecer a oxigenação do cérebro através da realização de pequenos exercícios de ioga. Na primeira vez esse momento causa uma certa excitação, com o hábito os alunos pressentiam depois de 40 ou 44 minutos que estava na altura de mexer, mover-se e solicitavam a realização dos exercícios por precisar de parar para se concentrarem de novo. Nos diários de campo foi feita uma avaliação destes procedimentos (remetemos para a grelha de análise dos diários de campo e o mapa concetual).

III PARTE: REFLEXÃO FINAL SOBRE O ESTUDO

1. Recomendações

Embora estejamos conscientes das limitações do nosso estudo, bem como da exiguidade geográfica e pedagogicamente singular da amostra analisada (uma turma de 16 alunos do agrupamento de escolas de Manteigas), podemos a partir do mesmo apresentar algumas recomendações para serem experienciadas e aplicadas em salas de aulas, pelos docentes, que, como nós, se deparam com situações adversas de ensino-aprendizagem.

O espaço da sala de aula, já há muito, que não se encontra confinado a umas paredes brancas iguais a tantas outras que mais se pareciam com as paredes de um hospital ou de uma prisão e que replicava o paradigma de escola do século XIX, em que o que importava era encher cabeças com conhecimentos e conteúdos, tratando os alunos como uma massa acrílica que precisava de ser controlada através da autoridade e da repressão, formatando os espíritos com um modelo único de ser humano. Estamos, neste século XXI, às portas de uma mudança substancial e, diríamos mesmo, esperada do paradigma de escola. Uma escola inclusiva, moderna, aberta ao mundo e às pessoas, respeitando individualidades, singularidades e estilos de aprendizagem. Uma escola que prepara para a vida, sendo que a vida nunca se separaria totalmente da escola, tornando os alunos em aprendentes comprometidos com uma aprendizagem a longo prazo.

No que concerne ao uso das tecnologias em sala de aula, é desejável que o professor-investigador-aprendente desenvolva uma perspectiva de abertura e de aprendizagem ao longo da vida e explorar as potencialidades e benefícios pedagógicos do uso das tecnologias para ajudar os alunos na aquisição de conhecimentos e competências que não se restringem ao âmbito da aquisição de uma LE. Sobre as culturas dos *media* e que decorrem dos *media*, Ferrão Tavares (2002) estudou e continua a partilhar a sua teoria sobre a importância das *mediaculturas*, bem como a sua utilização como recurso pedagógico e didático através das suas publicações científicas e de uma forma interativa e partilhada através do blogue de didática intitulado *A Universidade de Pasárgada*¹² (excelente fonte de aprofundamento do estudo exploratório para qualquer aprendente).

Temos consciência que as BCS não são um remédio absoluto e profilático de todos os problemas que existem na aprendizagem, essa falta de motivação e de identificação constante e sólida dos alunos para com as disciplinas de LE. Fazemos nossas as palavras de Jensen (2008) quanto sustenta que *“Brain-based-learning is a way of thinking about the learning process. It is not a panacea, nor is it the solution to all our problems. It is not a program, dogma or recipe for teachers. And it is not a trend or gimmick. It is, however, a set of principles and a base of*

¹² Obtido em <http://universidadedepasargada.blogspot.pt/>, da autoria de Ferrão Tavares, consultado ao longo do estudo.

knowledge and skills upon which we can make better decisions about the learning process” (Jensen, 2008: p. xiii).

Todavia, depois da aplicação do nosso estudo, ficamos convictos do contributo que as BCS podem oferecer para a aprendizagem do Inglês LE e para a relação pedagógica entre alunos e professores(as). Em primeiro lugar, salientamos o facto de as BCS centrarem o processo de EA nos alunos, de acordo com as indicações metodológicas das didáticas. Em segundo lugar, e depois de consultados e investigados os documentos relativos às aprendizagens da LE (desde os programas - embora com menor expressão, às competências comunicativas estipuladas nos documentos orientadores do EB, ao QEQR para as línguas, às abordagens comunicativas e acionais do ensino da LE) constatámos que os pressupostos decorrentes do BBL, e mais particularmente, das BCS vêm ao encontro do conceito de comunicação comunicativa e pedagógica, baseado na aprendizagem de uma LE em contexto natural (ou desejavelmente o mais próximo possível) de interação social. Aprendemos a falar a LM ao interagir com o meio e com as pessoas que nos rodeiam (Garcez, 2006, 2002). Da mesma forma, aprendemos as LE interagindo com os outros, e por conseguinte, o banho linguístico oferecer tantas vantagens na aprendizagem das mesmas. Com as BCS é-nos facultada a possibilidade de aprender uma LE brincando, cantando, contando histórias e ouvindo músicas, representando e mimando situações próximas do quotidiano, oferecendo contextos próximos do natural, recorrendo a uma interação em contacto emocionalmente significativo.

Seria desejável refletir sobre as vantagens de uma aprendizagem da LE descolarizada (embora não o seja totalmente sendo efetuada em sala de aula, na escola). Contudo, as características de uma sala de aula BCS, ao fomentar as emoções positivas, tanto pelas infraestruturas, a disposição do mobiliário, bem como os recursos oferecidos, a minimização de ameaças ou medos e as interações pedagógicas baseadas nas emoções e nos afetos permitem aproximar-nos deste contexto natural, voluntário e desejavelmente prazeroso. Tendo em perspetiva o conceito de aluno-cidadão como o refere o QEQR e o conceito de *social artistry* de Houston (2012) encontramos nas BCS uma abordagem da aprendizagem da LE potenciadora da co construção da personalidade dos alunos.

Depois do nosso estudo, verificámos que os alunos se sentiram motivados, interessados, envolvidos na sua aprendizagem, sentiram que estavam a ser respeitados em termos de particularidades de aprendizagem, numa escola onde a relação entre os alunos e a aprendizagem do Inglês sofreu, ao longo de alguns anos, uma falta de empatia e, em certos casos, até uma certa rejeição. Em todos os teóricos do BBL e das BCS encontramos este compromisso coletivo, entre o professor e o aprendiz, a consciência do seu papel em termos de coconstrução de uma sociedade aberta, livre, crítica e participativa, em que o saber e a aprendizagem são prezados e fomentados, pelas suas implicações diretas na humanidade e na sua evolução cognitiva e humanista.

2. Conclusões

Cabe-nos agora responder às questões investigativas, tendo já apresentado os níveis de consecução dos objetivos, que, em grande parte, superaram as nossas expectativas, feito o balanço das atividades letivas, as estratégias utilizadas e o *modus operandi* das suas planificações e execução.

Em primeiro lugar, salientamos o facto de precisarmos, enquanto aprendentes, professores e potenciais futuros investigadores, adquirir uma sólida formação em termos de organização da nossa reflexão, que a prática pedagógica, em nós, suscitou, através de um trabalho e estudo exploratório continuado. Ao tomarmos consciência e conhecimento da(s) metodologia(s) ao nosso alcance para compreender, entender, apreender e perceber a nossa realidade pedagógica e didática e, inclusive, envolver os nossos alunos, os nossos colegas neste estudo, poderemos contribuir para todo o crescimento da nossa escola enquanto organização aprendente e crescermos profissionalmente e pessoalmente com ela. Tínhamos colocado quatro questões investigativas às quais procurámos responder.

2.1 A importância das emoções positivas na aprendizagem da LE

A primeira questão pretendia saber **qual a opinião dos alunos sobre a importância das emoções na sua aprendizagem e na obtenção do sucesso escolar?** Ao procedermos à revisão da literatura acerca do BBL e das BCS, tomamos consciência da importância dos afetos e das emoções positivas nas aprendizagens dos alunos e a influência que os mesmos exercem sobre o sucesso escolar dos alunos. Na fundamentação teórica da nossa pesquisa vimos o lugar de destaque que as neurociências de uma forma mais geral e as BCS de um modo mais restrito e prático concederam à emoção, às emoções positivas e ao seu contributo para um processo de EA consistente. Restava saber a opinião dos alunos acerca das mesmas.

Ao relembrar a grelha de análise e o mapa concetual decorrente da análise dos dados recolhidos podemos constatar que as emoções são deveras importantes para eles. Numa das primeiras fases da investigação os alunos identificaram o substantivo *amiga* como uma das características ideais de um(a) docente de LE, logo de seguida apresentaram o adjetivo *divertida* e, de forma mais pontual, as suas variações (*animada, brincalhona, engraçada e fixe*) vide mapa concetual p.61. Logo de seguida aparece o adjetivo exigente e outras referências que podemos relacionar com o mesmo (pontual, trabalhadora, severa e até autoritária). Porém, nos seus diários de campo, as referências que encontrámos relativamente à sua professora estagiária omitem completamente esta dimensão de exigência e de autoridade. Referem que “ela faz tudo por nós”, os verbos utilizados salientam as suas características de empenho, de método de ensino que lhes permite entenderem a matéria, aprenderem a LE e os advérbios ajudam a intensificar estas características (sempre, muito, bem, mais). Vemos que a sua conceção de professor(a) ideal não corresponde fielmente à dimensão afetiva que observaram na sua professora estagiária que chegam a considerar (de forma exagerada mas particular desta faixa etária) a “melhor professora do mundo”. Utilizaram um leque de adjetivos que o BBL e as BCS

consideram fundamental no professor, (*vide* Jensen, Politano & Paquin e Tate) e que se prendem com uma atitude positiva, a eliminação da tensão e do stresse em sala de aula, a simpatia, a capacidade emotiva, a felicidade, a compreensão, o humor havendo 2 alunos que ressaltaram o facto desta professora ser “diferente” de todos os outros. Todavia, também sublinham a forma como explica e bem, como se esforça, como aprendem e fazem questão de utilizar a LE para transmitir as suas emoções positivas e o seu afeto em relação à professora e à aula de LE (*I love English, I love teacher; I love you*: mapa conceitual e apêndice 9). Em vários estudos percebemos a importância acordada à dimensão das emoções e dos afetos no pré-escolar, o 1.º ano do ciclo é entendido como um ano de transição e, ainda, são toleradas atitudes e comportamentos por parte dos alunos e dos professores, atividades e estratégias usando a arte sob as suas várias formas como vetor pedagógico, a partir do 2.º e 3.º ano o ensino tem que se tornar mais sério e começam-se a mentalizar as crianças que agora é a sério (e não a brincar, já não há espaço para o lúdico, o humor e a diversão). Em alguns JI é prática corrente pedir às crianças para se sentarem em carteiras individuais e começarem a aprender as letras e os números, desta vez a sério. No 2.º ciclo essa noção de brincadeira e de humor não é bem aceite, pois um ensino exigente tem de ser sério, promover a aprendizagem de conteúdos, medir, classificar e seriar as habilitações académicas. Willis (2006) afirma que

(...) many teachers are mistrustful and anxious about how they will be judged by mandated curriculum enforcers or legislative analysts who judge teachers and teaching without the benefit of having been trained as professional educators. Uninformed critics may make the erroneous assumption that if children are laughing, interacting in groups, or being creative with art, music and dance, they are not doing real or important academic work. (...) These quiet classrooms give the judges who pass by a false sense of security if they think that discipline and order mean real learning is taking place (Willis: pp. 57, 58).

2.2 Influência das BCS no processo de aprendizagem afetivo e efetivo

A segunda questão consistia em perceber **até que ponto as atividades e estratégias em sala de aula contribuem para um processo de aprendizagem afetivo e efetivo?** Este estudo pretende partilhar, em primeiro lugar uma reflexão sobre a importância do uso devidamente ponderado e refletido de estratégias e atividades verdadeiramente promotoras de um ensino-aprendizagem que se proponha criar motivação, interesse e sentido exploratório nos alunos e seus professores de LE, bem como, despertar as emoções positivas, com o fim de desenvolver uma sólida relação afetiva entre alunos-professores-processo.

Numa era em que as novas tecnologias proporcionaram um aumento exponencial dos estímulos visuais, auditivos e, até certo ponto, tácteis, a tarefa do professor encontra-se tão facilitada como complicada, pois tem em seu poder recursos infindáveis através da Internet, da rapidez de acesso a materiais, a sítios de relevância científica e pedagógica. Contudo, tem de manter a postura reflexiva de analisar todos esses recursos, materiais e atividades à luz do que

poderá enriquecer o espaço da sala de aula e consolidar a relação pedagógica dos alunos com a LE e dos alunos com o professor. Por outro lado, não se poderá manter alheio ao ritmo alucinante dos avanços e mudanças da sociedade em que os alunos, a escola e o meio se movem, devendo acompanhar estas mudanças e dominar “as linguagens”, as literacias (nomeadamente as e-literacias), os comportamentos e atualizar os seus conhecimentos e as suas metodologias, tornando-se, em toda a aceção das palavras de Clara Ferrão Tavares, um professor-aprendente que através de uma aprendizagem ao longo da vida, mantém uma vertente exploratória do seu ensino.

Falar de ensino como pronto-a-ensinar, dimensionado e perspectivado para um aluno médio, com potencialidades medianas, oriundo de uma família de classe média, sem características que tenham implicações (quer positivas ou negativas) no processo de EA, remete o ato de ensinar para uma dimensão irreal que não existe em nenhuma escola. Com a massificação do ensino tem-se, malgradadamente, orientado muito as práticas pedagógicas para as rotinas formatadas dos currículos e dos livros, obliterando as singularidades de uma comunidade de aprendentes que constrói a sua identidade e os seus conhecimentos em função do meio que os rodeia, das famílias, das experiências e dos estilos próprios de aprendizagem que, forçosamente, se distinguem todos uns dos outros, consoante cada indivíduo. É evidentemente fulcral ter em conta o carácter heterogéneo dos grupos-turma e, de acordo com os seus estilos, ritmos e níveis de aprendizagem introduzir o paradigma da inovação nas rotinas de aprendizagem que também acarretam funções positivas nas mesmas.

2.3 A importância do ambiente de aprendizagem numa aula

Outra dimensão com relevo no processo de EA tem a ver com o ambiente de trabalho e de aprendizagem, como o espaço físico da escola, da sala de aula ou da biblioteca. Precisamos entender **qual a importância de um ambiente de aprendizagem propiciador dos afetos e das emoções**. Feinstein (2006) refere mesmo que *“as investigações realizadas na área do cérebro demonstram que as suas regiões emocionais são mais poderosas do que as regiões do pensamento e do raciocínio (...) é por isso importante, que as conversas dos formandos sejam organizadas num ambiente emocional seguro”* onde as emoções negativas como a tensão extrema e o nervosismo não podem estar presentes. De acordo com Jensen (2008), o ambiente de aprendizagem tem de ser cooperativo, lúdico, ativo e prazeroso. Este estudo permitiu-nos entender a influência da própria configuração e infraestruturas da sala de aula no processo de EA, sendo essas fundamentais para criar um elo de ligação com os presentes que nela se movem, criar um ambiente propício para a consecução de uma aprendizagem harmoniosa e prazerosa, onde cabem emoções, cores, diferenças e singularidades. O/A professor(a) pode ganhar uma outra dimensão, passar algum do seu poder aos alunos, sem perder o seu papel, ostentar uma postura afetiva, umas linguagens verbal e não-verbal que fomentem uma harmonização com o meio envolvente, físico e social. Na sequência de uma atividade de sugestão em sala de aula, foi-nos pedido, um dia, para escrevermos e descrevermos a sala de aula dos nossos sonhos, aquela que cobiçaríamos enquanto aluno(a), professor(a), pai/mãe e ser humano e que

partilhámos nestas páginas de reflexão acerca de um exemplo específico de prática pedagógica, assente nos pressupostos do BBL e das BCS.

Este estudo não oferece uma receita milagrosa para toda a educação, tendo encontrado as metodologias ideais para um processo de EA afetivo/efetivo e eficiente. Temos a plena noção que este estudo se restringe de alguma forma a todas as singularidades da escola, do seu meio envolvente, dos alunos, das suas características pessoais, psicológicas e sociais, da professora estagiária e de todos os atores implicados neste processo de IA. Contudo, aspiramos a que mais escolas, mais professores, mais profissionais despertem a sua curiosidade para a implementação de um ensino BB e das BCS nas suas salas de aula.

Apresentamos aqui os resultados que podem ser considerados positivos em termo da criação de um elo de ligação afetivo entre alunos e EA, uma vez que a disciplina de Inglês sofria de um estigma muito negativo no caso específico de Manteigas. Lançamos o repto a outros docentes, para que implementem as BCS nas suas aulas, não só de LE bem como de outras disciplinas. Teríamos aqui uma solução para reconciliar os alunos com a matemática, com a história, com a língua materna ou é uma abordagem mais vantajosa para a LE? Outra experiência interessante consistiria em aplicar estas abordagens BBL a vários níveis de ensino e consequentemente variadas faixas etárias num agrupamento de escolas, o que implicaria a formação de docentes em BBL e BCS desde o pré-escolar até ao ensino secundário e averiguar os seus níveis de satisfação.

A longo prazo, poderíamos saber que contributos em termos de sucesso escolar estas abordagens poderiam oferecer (ou não). Muitas perguntas ficam por responder, precisaríamos de vários anos de acompanhamento destes alunos para verificar a dimensão do contributo das BCS no processo de aprendizagem dos nossos alunos, parecendo muito benéfico para a LE recorrer às estratégias BCS. Todavia, gostaríamos de compartilhar o entusiasmo experienciado durante a Prática Supervisionada, sendo que esse entusiasmo se encontra intimamente ligado à esfera das emoções e do cérebro emocional como forma de consolidar os afetos.

2.4 As emoções na aprendizagem da LE

A nossa última questão investigativa propunha perceber **até que ponto as emoções influenciam as aprendizagens da língua estrangeira, nomeadamente do Inglês?** Os teóricos que escreveram e estudaram o processo mental, social e pessoal das emoções destacam sempre as mesmas, a sua importância, o seu papel desempenhado ao longo de anos de evolução para garantir a sobrevivência da espécie humana. Por essa razão, este estudo, embora com consciência das limitações geográficas e científicas subjacentes às reduzidas condições de tempo, espaços (infraestruturas) e condições económicas do agrupamento e dos atores, pretende, de certa forma, adquirir algumas características emancipatórias e experimentais, no sentido de encontrar uma forma de criar a relação pedagógica harmoniosa e ideal entre aprendentes-professores-língua estrangeira com os recursos existentes.

De salientar, ainda, a vertente artística patente nas BCS e no BBL, como uma forma de fomentar as emoções positivas em sala de aula e respeitar os diversos estilos de aprendizagem dos alunos, e, ainda mais importante, respeitar os processos de aprendizagem do cérebro humano, apelando em primeiro lugar às emoções como forma de envolver o mesmo na aprendizagem. Lembremos do efeito potenciador que as artes exercem sobre o nosso cérebro emocional e cognitivo referido no capítulo da nossa fundamentação teórica. Esse ensino usa a arte no seu sentido mais lato, e sob todas as suas formas, para criar este elo de ligação afetivo com os alunos e criar um espaço e um tempo prazeroso e rico emocionalmente em sala de aula. Podemos questionar, subseqüentemente, as opções patentes no projeto de revisão da estrutura curricular que pretende reduzir ao mínimo (in)sustentável das disciplinas de artes no ensino. A arte, segundo Joana Vasconcelos, uma das grandes artistas plásticas da paisagem portuguesa, lamenta o facto de se reduzir as artes na escola, acarretando graves problemas para Portugal: “*este tecido artístico não é dispensável: tem a função de recriar a sociedade, de repensar o futuro*” (Vasconcelos, 2012).

O paradigma de escola e a educação (re)pensados por Robinson (2010), pelos autores ligados às neurociências, neuropsicologia, ao ensino *brain-based* e às BCS ficam comprometidos com a proposta de revisão engendrada pelo ministério da educação. É evidente para os educadores o contributo das artes, plásticas, musicais, teatrais na educação dos nossos alunos, e, pelos resultados positivos obtidos através da aplicação deste projeto de investigação-ação, vemos que uma metodologia baseada nas BCS contribui para provar que as artes são uma pedra basilar para fomentar as emoções e envolver os alunos. Os nossos alunos precisam de adquirir valores, comportamentos e atitudes que os preparem para levantar a difícil tarefa da integração à sociedade global e as artes como vetor pedagógico podem servir de alicerces e potenciadores da construção pessoal do/da aluno(a).

Ficamos com um leque de possibilidades aplicáveis a um contexto de sala de aula que, nada perderia, em ser replicado noutros espaços escolares. Estes princípios (BCS) consistem em promover sempre um ambiente rico em termos emocionais e afetivos, visuais, auditivos e quinéticos. A aula torna-se um espaço rico, polivalente e *polícrono* (Ferrão Tavares) onde se promove o envolvimento dos alunos, a sua participação ativa, onde todos colocam perguntas, onde todos aprendem fazendo, e percecionando a sua aprendizagem como uma ação. Os pressupostos inerentes a esta abordagem são que todos os alunos aprendem, os professores eficientes e assertivos estabelecem a dinâmica certa para a sala de aula e envolvem os seus alunos, a planificação cuidadosa é um passo obrigatório. De resto, mantém-se a mesma máxima do professor reflexivo que deve ser proactivo (*proactive*) e não reactivo (*reactive*), aberto à inovação, na consciência de que cada experiência difícil ou prazerosa poderá transformar-se em uma oportunidade única de aprender, agindo. Em conclusão, citamos as frases finais da professora estagiária no seu portfólio de didática de Inglês:

Por isso nutro o sonho de ser professor-poeta, aquele que os alunos se lembram, passados muitos anos, com ternura ou respeito, porque aquele professor levantou o véu, abriu a caixa de Pandora, ou mais modestamente incutiu naquele ser humano, sem se aperceber, sem luta nem

dor, o gosto de aprender, de ir mais longe, de percorrer os trilhos da aprendizagem, e que, contra ventos e marés, contra cansaço e dissabores, encontre através da sua prática uma forma de se inscrever no seu meio como um motor humano de desenvolvimento e humanismo.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, M.M. (2005). Tese de Doutoramento. O Desenvolvimento da Reflexividade no contexto do discurso superviso. Universidade de Aveiro: não publicada.
- Abrantes, M.M. (1996). Tese de Mestrado. A clareza das instruções do professor de Inglês - uma perspectiva de reflexão sobre a praxis. Universidade de Aveiro: não publicada.
- Alarcão, I. (2000). "Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?". *Caderno de Formação de Professores*, 1, (pp. 21-30). Aveiro: INAFOP.
- Allwright, D. (2005). Developing Principles For Practioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*. Volume 89, Issue 3, pages 353 - 366.
- Arnold, J. & Fonseca, C.(2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-Based Perspective. *International Journal of English Studies*. Volume 4 (1), pp.119-136.
- Baudelaire, C. (1957). *Œuvres Complètes I. Les Fleurs du Mal*. Ligugé: Bibliothèque de La Pléiade. Editions Gallimard.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Caine, R. & Caine, G.(1991). *Teaching and The Human Brain*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria V.A.
- Cameron, L. & Mc Kay, P. (2010). *Bringing creative teaching into the young learner classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Coghlan, D. & Brannick, T.(2002). *Doing Action Research*. London: Sage Publications.
- Cormansky, A. Dynamique de la mise en sens en classe de langue. Obtido em 20 de outubro de 2011 de Marges Linguistiques: <http://www.marges.linguistiques.free.fr/>.
- Coutinho, C. Wikispaces. Obtido em 6 de Setembro de 2011 de Universidade do Minho: Métodos e Técnicas de Amostragem: <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>
- Damáso, A. (1994). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Damáso, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Delplancq V. & Oliveira, A. (Janeiro de 2010). Programa da unidade curricular de *Processamento da Linguagem*. Castelo Branco, Portugal.
- Daubney, M. & Araújo e Sá, M. H. 2008. Rethinking Anxiety: The case of pre-service language teachers during their teaching practice. *TTED & TEA Newsletter*. Joint Newsletter of the Teacher Training and Education and Testing, Evaluation and Assessment Special Interest Groups. November 2008, Issue 2. IATEFL, 5-9.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Renata.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.
- Espinha, A. (2008). Tese de mestrado. A Comunicação não verbal na relação entre pais e filhos em contexto escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- Feinstein, S. (2006). *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos Instituto Piaget.
- Ferrão Tavares, C. (2002). *Os Media e a Aprendizagem*. Universidade Aberta. Guide Artes Gráficas Lda. Lisboa.
- Ferrão Tavares, C. (2001) - Former des enseignants plurilingues dans le cadre de l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action. *Langues Modernes*. Paris; APLV.
- Ferrão Tavares, C. (1997). La classe de suggestopédie: un lieu exotique qui mérite un nouveau détour. *Revista de Didáctica das Línguas*, 6.
- Filipe, B.F. (1998). A linguagem não verbal do professor de Inglês - um contributo para a prática reflexiva. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Nottingham e à E.S.E.C.B. (não publicada).
- Fisk, S. *Brain to Life Connections*. Obtido em 3 de Outubro de 2011de Brain-Compatible Learning: <http://shanafisk.com/braincompatiblelearning.html>
- Gândara, M. (1990). *Desenho Infantil. Um estudo sobre níveis do símbolo*. Lisboa: Texto Editora.
- Garcez, Pedro M., 2006. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, v. 4, 1, p. 66-80.
- Garcez, Pedro M., 2002. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *Palavra*, 8, p. 54-73.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2010). *A Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates Círculo de Leitores.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdos. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia Editora.
- Hart, L. (1999). *Human Brain and Human Learning*. Kent W.A.: Books for Educators.
- Henriques Pardelha, T. (2010). *As Emoções Positivas enquanto Agente de Mudança no Paradigma de Escrita Expressiva*. Mestrado Integrado em Psicologia. Instituto de Psicologia Universidade de Lisboa: não publicada.
- Houston, J. Social Artistry. Obtido em 23 de 05 de 2012. de <http://www.jeanhouston.org/>: <http://www.jeanhouston.org/Social-Artistry/social-artistry.html>.
- Jensen, E. (2008). *Brain-Based Learning. The New Paradigm Of Teaching*. Second Edition. California: Corwin Press.
- Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching* 2nd Edition. London: Pearson Education Limited.
- Lester, S. *Stan Lester Developments - education and training systems*. Obtido em 26 de dezembro de 2011 de Reflexive Methodology - New Vistas for Qualitative Research: <http://www.sld.demon.co.uk/actres.htm>
- Lietti, A. (2006). *Pour une éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits européens*. Paris : Editions Payot & Rivages.
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da Investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Lozanov, G. (1984). *Suggestologie et éléments de Suggestopédie*. Montréal: Sciences et Cultures.
- McCutcheon, G. (1980). *How do Elementary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influence on It*. Columbia Ohio.The Ohio State University.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching. Second Edition*. London: Sage publications Ltd.
- Mélega, M. P. *Pepsic - Periodicos Eletrónicos em Psicologia*. Obtido em 29 de março de 2012 de Pepsic.bvsalud.org: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-31062010000200018&script=sci_arttext
- (MAA), M. A. (15 de janeiro de 2012). *MariaMontessori.com*. Obtido de Blog Maria Montessori: <http://mariamontessori.com/mm/>

- Peyronie, H. (2001). Freinet: Pédagogie et Émancipation - Extraits de ses écrits. Paris: Hachette Education Collection Portraits d'éducateurs
- Politano, C. & Paquin, J. (2000). *Brain-Based Learning With Class*. Winnipeg: Portage and Main Press (Peguis Publishers).
- Robinson, K. & Aronika, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Senger, P. (2000). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. 7.ª edição, São Paulo: Best Seller.
- Sharpe, D.T. (1982). *The Psychology of Color and Design*. Sixth Edition. Chicago: Professional/Technical Series.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In Dias de Carvalho, A. *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226). Lisboa: Porto Editora.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A handbook of activities & classroom language*. Oxford University Press.
- Smith, M. 'Action research', the encyclopedia of informal education. Obtido em 23 de 05 de 2011 de Infed Ideas Thinkers Ideas: www.infed.org/research/b-actres.htm.
- Sousa, D. A. (2011). *How the Brain Learns. Fourth Edition*. California: Corwin A Sage Company.
- Sprenger, M. (2007). *Becoming a Wiz at Brain-Based Teaching. How to Make Every Year your Best Year. Second Edition*. California: Corwin Press.
- Tate, M. (2010). *Worksheets don't grow dendrites. 20 Instructional Strategies That Engage the Brain*. California: Corwin Press.
- Vários. Blog de Wordpress. Obtido em 26 de dezembro de 2011 de conceito.de: <http://conceito.de/investigação>
- Vários. Wikiversity. Obtido em 06 de abril de 2012 de Motivation and emotion/Book/Emotional control vs. emotional expressiveness: http://en.wikiversity.org/wiki/Motivation_and_emotion/Book/Emotional_control_vs._emotional_expressiveness
- Vasconcelos, J. (3-9 de maio de 2012). Grande escala. *Visão*, p. 104.
- Vieira, F. &. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto da Educação. Universidade do Minho.
- Vieira, M.C. (2009). *A Arte, Mestre da Vida. Reflexões sobre a escolar e o gosto pela leitura*. n.d.:Quimera.
- Watzlavick, P., Helmick, J., & Jackson, D. D. (1967). Une logique de la communication. In P. Watzlavick, J. Helmick, & D. D. Jackson, *Une logique de la communication. Proposition pour une axiomatique de la communication*. (pp. 45-69). Paris: Editions du Seuil.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind ? How do I improve my practice? *Cambridge Journal of Education*, pp. 41-52.
- Willis, J. (2006). *Research -Based Strategies to ignite student learning. Insights from a Neurologist and Classroom Teacher*. Alexandria, V.A: ASCD.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods. (Rev. ed.)*. Berverly Hills, CA: Sage Publishing.

Lista de Apêndices

APÊNDICE 1: POEMA SOBRE A ESCOLA IDEAL

APÊNDICE 2: PLANO DE AULA 13

APÊNDICE 3: MATERIAL DE APOIO PARA A AULA DO PLANO 13

APÊNDICE 4: PLANO DE AULA 21

APÊNDICE 5: INSTRUMENTO 1

APÊNDICE 6: INSTRUMENTO 2

APÊNDICE 7: INSTRUMENTO 3 - GRELHA DE AVALIAÇÃO DA DOCENTE (ALUNOS)

APÊNDICE 8: INSTRUMENTO 4 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DOCENTE (PROFESSORA COOPERANTE)

APÊNDICE 9: TABELAS OBTIDAS DA ANÁLISE DO INSTRUMENTO 2

APÊNDICE 10: TABELAS OBTIDAS DA ANÁLISE DO INSTRUMENTO 3

Apêndice 1: Poema sobre a escola ideal

MA SALLE DE CLASSE SERAIT...

*En parcourant les chemins de mon école idéale,
je marcherais tranquillement et le sourire aux lèvres,
je ramasserais des cailloux, bleus, gris et blancs,
mes élèves s'émouvraient de la beauté des pierres.
Nous en parlerions en français, en allemand,
en portugais, japonais en cultures plurielles,
et nous découvririons que l'âme de ces pierres
est un peu de nous tous, empreintes de la Nature.*

*J'arriverais enfin au grand portail ouvert,
Camille et Matthieu m'attendraient déjà
Nous irions ensemble sur le fil de causette,
en direction à la salle où les autres élèves,
au sein d'un brouhaha sain et plaisant,
parleraient de leurs cours, leurs amis, leurs parents.*

*Nous entrerions dans la salle, claire et illuminée,
de grandes baies vitrées inviteraient le soleil
à caresser les têtes et les esprits inquiets.
Dehors, la nature verdoyante de la cour
soupirerait aux élèves: "Patience! Je t'attends".*

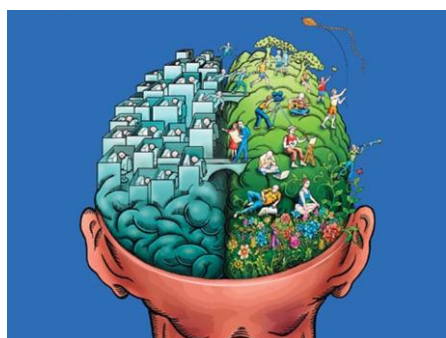
*En promenant nos yeux dans cette salle ample,
nous verrions quatre coins d'activités diverses:
Un pour écrire avec une table ronde, du papier,
des crayons de couleur et des ordinateurs.
Un pour regarder un écran géant et sombre,
qui dévoilerait le monde au travers de liaisons.
Pour écouter des musiques et pourquoi pas danser,
on aurait même un tapis bariolé et moelleux.
Un autre aurait des coussins, ce serait le coin lecture,
la poésie en français est une musique profonde.
Un autre serait théâtre, jeux de rôles et fabulations.
Nous aurions les costumes, le maquillage et la scène,
pour inventer des lieux, des histoires, des drames,
entre réalité et rêve éveillé.*

*Deux et deux feraient quatre, et quatre quatre bien huit,
mais le maître ne crierait pas et ne priverait pas
l'oiseau de Prévert de son vol,
il aiderait les élèves à afficher leurs travaux
sur les cailloux que l'on trouve en France.
Ensuite, il demanderait aux élèves d'écouter,
une musique de Zazie, dans le coin médiathèque,
tous s'asseyaient sur les fauteuils de couleurs,
en regardant les images du clip sur grand écran,
"Je suis un Homme", entendraient-ils,
intrigués par des images si riches de sens et de beauté.
Tous parleraient de ce qu'ils auraient vu.
Écologie, français, humanité et nous.
Tout serait discuté et approfondi.
Nous passerions ainsi, à l'écriture créative,
dans le coin table ronde, -"les ordinateurs ou le papier?"
"Peu importe!" - répondrait le professeur.
Il suffirait de dire ce que l'on aurait perçu...
... en français, en anglais, en gestes et en dessins,
ensemble en apprenant.*

EFL Brain-compatible English Arts Lesson Plan

Lesson Plan

Identity: “Who are you?”



Realizado por: Elisabeth Proença

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Coordenadora: Maria Manuela Abrantes
Professora cooperante: Maria da Luz Vieira

Grade Level(s): 10 - 11 years old Basic Education: 5th level.

Subjects: Foreign Language (English)/Intercultural Awareness

Topic: Unit 1

Sub-topic: 'Who are you?'

Overview: *“What if classroom management concerns could all but disappear because students would be motivated and actively engaged in reading and language arts activities?”¹³*

Purpose: Developing intercultural and individual awareness through reading, listening, writing, moving, game, and apprehension of English as a Foreign Language.

Aims: *What will you be teaching?*

Students will hear and enjoy the rhythm and singularities of English as a foreign language communicating within the class through activities and games provided and guided by the teacher.

Students should feel involved in the activities through direct participation in the act of teaching and learning (talking to each other, to the class and to the teacher).

Students will learn and organize new vocabulary and grammar in a chosen context to facilitate the correspondence between meaning and mental representation.

Students will discuss altogether their assessment and reflect about their learning process.

Assessment (Traditional/Authentic): How will you know students have learned the content?

- The use of the new vocabulary and recycling of known vocabulary during the class and the recycling of this knowledge in other classes.
- The accuracy of their filling in exercise.
- The levels of enthusiasm and vivid participation during the class. (Direct observation).
- The increasing use of spoken English during the class.
- The students' capacities of concentration in certain proposed activities and their will to collaborate in the teaching and learning.
- Self-assessment: Large group discussion with little *smileys* giving their opinion about what they learned, what level of knowledge they have attained and their levels of satisfaction during learning process and coloured cards with their opinions about their learning process.

¹³ Tate, M. L. (2005). *“Reading and Language Arts Worksheets don't grow dendrites”*. California Carmin Press.

Ways to gain/Maintain Attention (Primacy): How will you gain and maintain students' attention? Consider need, novelty, meaning, or emotion.

First of all, as a teacher my concern focuses on gaining my students' attention and maintaining the same levels of interests and engagement in all the classroom activities.

The ingredients I shall use to prepare this lesson plan in accordance to the rationale presented by Marcia Tate consist in giving privilege to the creativity, sensibility, pleasure and emotion during the class.

I chose cognitively challenging activities despite their age or level of knowledge, because I must expect a lot from them¹⁴.

On the other hand, I chose several small activities with quick pace, changing every 15 minutes, in order to maintain the levels of attention and motivation.

E.B. n.º 2 de Manteigas	
Turma: 5.º A	Data: 25/10/2011
Aulas n.º 19 e 20	Prof. Elisabeth Proença
UNIDADE 1	PLANO DE AULA n.º 13

Summary: Homework correction: Introducing Cristiano Ronaldo

Communicative game: Revising - questions and answers about someone's identity using ordinal numbers and dates.

The interrogative form of the verb to be.

Skills: speaking and writing

Assumptions:

Students' performances and achievements:

- Students should be able to recycle language functions taught during the previous classes, such as asking/answering questions; using ordinal numbers; telling dates.
- Students should be able to perform a communicating game using these functions presented at the beginning of the lesson.
- Students should be able to ask and answer using the interrogative and affirmative form and are expected to use their strategic competence to infer the interrogative form of the verb to be.
- Students should be able to understand the interrogative form and practice it through oral and written use.

Language functions:

- Introducing someone.
- Asking and answering about someone's name, surname, address, age.
- Identifying and asking about people.

¹⁴ Cameron, L. & Mc Kay, P. (2010). *Bringing Creative teaching into the young learner classroom*. Oxford University Press. Into the classroom.

- Identifying and asking about dates.
- Asking about people's birthday's date.

Assessment: Direct observation over classroom activity; homework; self-assessment.

Materials: coursebook (page 21); projector; picture of Cristiano Ronaldo, graphic organizer; cards of several famous singers; computer e-book.

Further study: Written and oral practice with their Study buddies or family involvement.

Introducing:

9. Greetings: (5 minutes)

Lesson will start with a warm up sharing greeting. Teacher will use gesture and expressions to facilitate students' understanding and to reinforce careful and sensitive pedagogic relationships.

"Good morning class!"

"How do you feel? Good? Not so good?"

"Let's start our lesson; I have many things for you today. Have you done your homework?"

With the teacher's help students will tell the date and the lesson number.

10. Introducing and recycling knowledge: (12 to 15 minutes)

Teacher projects a picture of Cristiano Ronaldo and then elicits from the students:

"Do you know this famous person? Who is he? What's his name? What's his surname? How old is he? Where is he from? What's his nationality? Good."

"Now let's see if you remember what we have done last lesson. Do you remember the ordinal numbers and how to say the dates?"

*When is his birthday? It is **on** 5th February. **In** February. Good.*

So, let's revise our questions and answers looking at the graphic organizer on the board."

Written practice: (5 minutes)

Students will write down on their note books. They will be given a copy of the graphic organizer with examples of questions and answers next lesson.

11. Practice: Oral practice (15 minutes)

Students will do a communicative game in pairs. They shall practice asking answering questions using some cards with a picture of a famous singer and some identity information. One asks questions and the other answers using the scheme used during the presentation of Cristiano Ronaldo.

“We have just introduced Cristiano Ronaldo, let’s do a guessing game.

You are going to work in pairs.

I’m going to give you some cards with famous singers and some information about them, name; surname; nickname; age; birthday date.

One of you asks questions to guess the name of the singer and the other answers using the vocabulary you have learned.

Do you understand? Let’s start.”

Then they exchange roles and start asking and answering again guessing the identity of another famous singer.

Teacher will guide them during the interaction.

12. Production: (5 minutes)

Projecting one of the cards on the board, teacher summarizes the activity and checks the global comprehension of the learned contents asking questions and insisting on the interrogative form of the verb to be.

Students should be able to ask and answer using the interrogative and affirmative form and are expected to use their strategic competence to infer the interrogative form of the verb to be.

“When is his/her birthday? Is it on 4th September? No. It isn’t. No, it is not.”

13. Presentation: Teacher asks questions using the verb to be and students answer using the interrogative form of the verb to be with the help of teacher when needed. **(5 minutes)**

“Are you Chinese, Joel? No you are not. Good.”

“What about Marta? Is she French? No, she isn’t.

Students will build progressively the interrogative form of the verb to be on the white board and write it down on their notebooks. Teacher projects the e-book for them to visualize the verb. **(8 to 10 minutes)**

14. Practice: Students do the 1st exercise to apply what they have just orally practiced before. Teacher checks on comprehension and correct apply of the structure. **(5 minutes)**

Students correct the first exercise and do the second one in pairs.

Teacher corrects it on the board. **(8 minutes)**

15. Students will then form a discussion group sitting around the tables and share among them what they have learned, if they enjoyed the activities, what they have liked the most. **(8 minutes)**

16. Students will be given three coloured cards with different colours representing what they think about the given lesson. The use of colours and written device will help them build their reflection about self-assessment. (5 minutes)

Yellow represents: *"I have learned a lot and I liked it very much."*

Green represents: *"I have learned some new vocabulary and I liked it."*

Orange represents: *"I did my best and I will try harder next time."*

At the same time, students will summarize the activities done during the lesson suggesting the summary. (5 minutes)

Writing:

Assignment: Students finish the exercises and do the grammar extra study.

Brain-Compatible-Strategies: *Which will you use to deliver content?*

- Brainstorming/Discussion
- Graphic organizers
- Reciprocal teaching/Cooperative Learning
- Game
- Visualization/Guided Imagery
- Role-play

Picture from the front page in ¹

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://cosassencillas.files.wordpress.com/2007/08/cerebro.png&imgrefurl=http://zelmar.blogspot.com/2011/02/imagens-tambem-sao-memes.html&h=375&w=500&sz=275&tbnid=P7FsCOfUZhvTdM:&tbnh=98&tbnw=130&prev=/search%3Fq%3Dimagens%2Bcerebro%26tbnm%3Disch%26tbo%3Du&zoom=1&q=imagens+cerebro&usg=__K10Baaga2eVpE8ivmqKUF3J9dhQ=&sa=X&ei=l9L3TdYFw4eFB4XsgKIM&ved=0CC4Q9QEwBQ

Apêndice 3: Material de apoio para a aula do plano 13

Ficha 1: speaking practice

CRISTIANO RONALDO

Identity Card



Name: Cristiano Ronaldo

Surname: dos Santos Aveiro

Nickname: CR 7

Birthday date: 5th February

Age: 26 years old

Country: Portugal

Ficha 2

Asking questions

What's his name?

What's his surname?

What's his nickname?

How old is he?

Where is he from?

What's his nationality?

When's his birthday?

Answering

His name is Cristiano.

His surname is Aveiro.

His nickname is CR 7.

He's 26 years old.

He's from Portugal.

He's Portuguese.

His birthday is on 5th February.

His birthday is in February.

Ficha 3: Group speaking practice (cards)



Name: Justin Drew

Surname: Bieber

Nickname: JBiebs

Date of Birth: 1st March

Age: 17 years old

Country: Canada



Name: Stefani Joanne Angelina

Surname: Germanotta

Nickname: Lady Gaga, Gaga

Date of Birth: 28th March

Age: 25 years old

Country: U.S.A.



Name: Britney Jean

Surname: Spears

Nickname: Brit, Pinkey, The Princess of Pop

Birthday date: 2nd December

Age: 30 years old

Country: USA



Name: Robin Rihanna

Surname: Fenty

Nickname: Riri, Caribbean Queen, The Barbados Babe

Birthday date: 20th February

Age: 23 years old

Country: USA



Name: Michael

Surname: Jackson

Nickname: The King of Pop

Birthday date: 29th August

Age: died in 2009, at the age of 50.

Country: USA



Name: Destiny Hope

Surname: Cyrus

Nickname: Smiley because of her artistic name Miley Cyrus

Birthday date: 12 th December

Age: 19 years old

Country: USA

Grade Level(s): 10 years old - Middle school: 5th level.

Subjects: Foreign Language (English)/Intercultural Awareness

Topic: Unit 1

Sub-topic: 'This is my family'

Overview: *“What if classroom management concerns could all but disappear because students would be motivated and actively engaged in reading and language arts activities?”¹⁵*

Purpose: Developing intercultural and individual awareness through listening, reading, playing, writing, moving, games, and apprehension of English as a Foreign Language.

Aims: *What will you be teaching?*

Students will hear and enjoy the rhythm and singularities of English as a foreign language communicating within the class through activities and games provided and guided by the teacher.

Students should feel involved in the activities through direct participation in the act of teaching and learning (talking to each other, to the class and to the teacher).

Students will learn and organize new vocabulary and grammar in a chosen context to facilitate the correspondence between meaning and mental representation.

Students will discuss altogether their assessment and reflect about their learning process.

Assessment (Traditional/Authentic): How will you know students have learned the content?

- The use of the new vocabulary and recycling of known vocabulary during the class and the recycling of this knowledge in other classes.
- The accuracy of their oral practice and filling exercises.
- The levels of enthusiasm and vivid participation during the class. (Direct observation).
- The increasing use of spoken English during the class.
- The students' capacities of concentration in certain proposed activities and their will to collaborate in the teaching and learning.
- Self-assessment: Large group discussion with little *smileys* giving their opinion about what they have learned, what level of knowledge they have attained and their levels of satisfaction during learning process. They will choose coloured and expressive illustrations corresponding to their opinions about their learning process.

Ways to gain/Maintain Attention (Primacy): How will you gain and maintain students' attention? Consider need, novelty, meaning, or emotion.

First of all, as a teacher my concern focuses on gaining my students' attention and maintaining the same levels of interests and engagement in all the classroom activities.

¹⁵ Tate, M. L. (2005). *“Reading and Language Arts Worksheets don't grow dentrites”*. California Carmin Press.

The ingredients I shall use to prepare this lesson plan in accordance to the rationale presented by Marcia Tate consist in giving privilege to the creativity, sensibility, pleasure and **emotions** during the class.

I chose cognitively challenging activities despite their age or level of knowledge, because I must expect a lot from them¹⁶.

On the other hand, I chose several small activities with quick pace, changing every 15 minutes, in order to maintain the levels of attention and motivation.

E.B. n.º 2 de Manteigas

Turma: 5.º A Data: 29/11/2011

Prof. Elisabeth Proença

UNIDADE 2

PLANO DE AULA n.º 21

Summary:

Family members. Interactive listening activity using vocabulary

Oral practice.

The Simpsons' family tree.

Communicating : Asking questions about one's family.

Skills: speaking, reading and writing.

Assumptions:

- Students know a few words concerning the topic family from the story Puss in Boots (father / son).
- Students have learned the vocabulary on the topic JOBS.
- Students know how to ask and answer questions using the following question words: *what/ who/ how*.
- Students should be able to use the possessive adjectives to talk about their family relationships.

Students' performances and achievements:

- Students should be able to recycle language functions taught during the previous classes, such as asking/answering questions; and a few words such as father / son, they have learned from the story Puss in Boots.
- Students should be able to identify and recognize family relationships using the prompts given by the teacher.
- Students should be able to ask and answer using the question word *who* and practice it through oral and written use.

Language functions:

- Recognizing and identifying family relationships.
- Asking and answering about family relationships.
- Using the question word *who*: Who is the father?
- Using possessive adjectives in their questions and answers: Who is his father?
- Using the possessive case. Some of the students who are already familiar with this structure may feel at ease to use it. Teacher shall explain it to the other students if the occasion pops up.

¹⁶ Cameron, L. & Mc Kay, P. (2010). "*Bringing Creative teaching into the young learner classroom*". Oxford University Press. Into the classroom.

Assessment: Direct observation over classroom activity; homework; self-assessment.

Materials: projector; picture of Bart Simpson family tree, URL of *Teachionary* site and videos concerning the Simpsons; papers with self-assessment sentences, computer e-book.

Further study: Written and oral practice with their Study buddies or family involvement.

Introducing:

1. Greetings: (8 minutes)

Lesson will start with a warm-up sharing greetings. Teacher will use gesture and expressions to facilitate students' understanding and to reinforce careful and sensitive pedagogic relationships.

"Good morning, class!"

"How do you feel? Good? Not so good?"

"Let's start our lesson! Today we are going to learn new things"

With the teacher's help students will tell the date and the lesson number.

"Who wants to open the lesson? Good. So, come to the board, please."

Warming up: Teacher brings a box and puts it on the desk in the middle of the classroom and picks up a handmade dinosaur made by her father:

"What is this?"

Yes, it is a dinosaur. Do you know who made it with his own hands?"

My father did. He made this for me, his daughter. So, what are we going to talk about today? No, it is not about animals or dinosaurs, let's talk about family."

2. Introducing and recycling knowledge: (5 to 8 minutes) T/S

Teacher projects the picture of a Native American family (intercultural awareness (father-mother and children) in order to introduce the topic family in an easy way, practicing the questions *'Who is he? / Who is she? / Who are they?'* with the students and recycles the vocabulary known from the Puss in Boots' story.

THE NATIVE AMERICAN FAMILY

WHO IS HE?

WHO IS SHE?
WHO ARE THEY?



'I'm going to introduce a Native American family. Let's see if you can identify the family relationships. Who is he? He is the father.

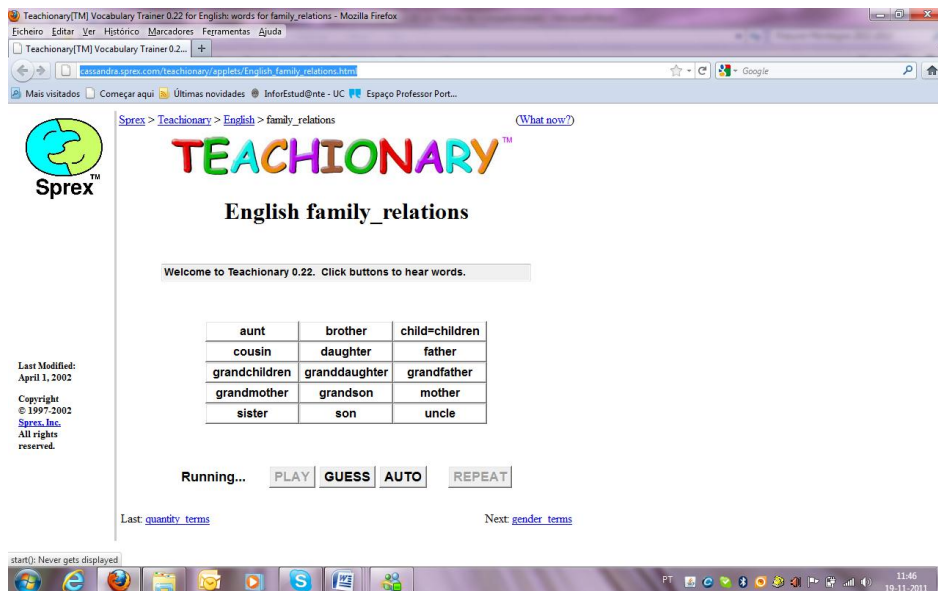
Who is she? She is the mother.

Who are they? They are the children.

Students should match the cards FATHER / MOTHER / CHILDREN with the presented characters on the board.

- 3. Practicing the new vocabulary: (12 minutes): class/groups/individually**
Projecting the *teachionary* site, students will practice orally the presented vocabulary about family ties and relationships:

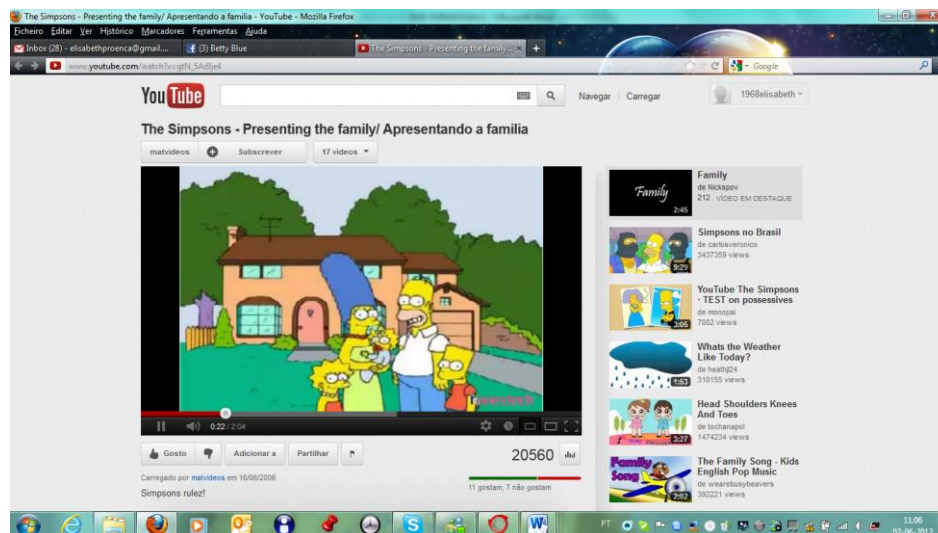
http://cassandra.sprex.com/teachionary/applets/English_family_relations.html



4. Presenting the new vocabulary: (15 minutes): T/S
“Now, let’s identify another family, a famous one. Let’s see if you know them?”

Students watch a video on you tube to get visualization about The Simpsons’ family:

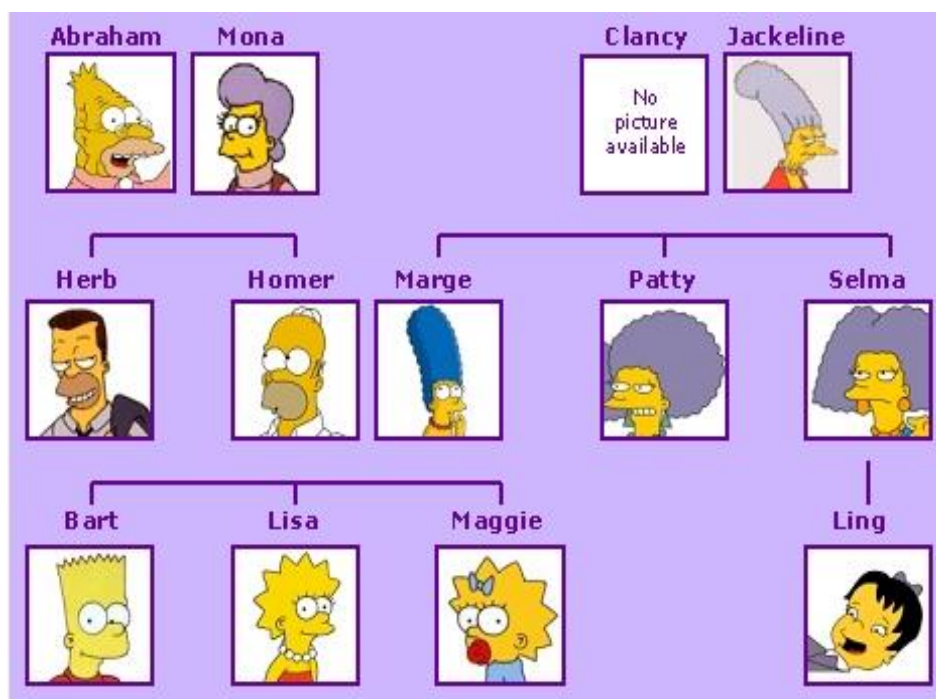
http://www.youtube.com/watch?v=gtN_5Az9je4



Teacher projects a picture of Bart Simpson’s family tree:

“Do you know this famous boy? Who is he? What’s his name? What’s his surname? Where is he from? What’s his nationality? Good. We are going to learn some vocabulary about family relationships first and practice it orally.”

5. Practice: Oral practice (15 minutes): T/S S/S
<http://www.youtube.com/watch?v=bszz1h2QPqk&feature=related>



Teacher sticks the family relationships' vocabulary on the left side of the board.

Students must label the Simpsons' family tree that the teacher projects on the board and repeat the word they have stuck on each family member. If they are at ease they can ask the next question about another family member.

Teacher can guide them in order to lead their previous activity.

Questions will be asked according to Bart's family relationships.

"Now let's see if you have understood the word. You must choose the correct word representing the family relationship to each member of the Simpsons' family. Come to the board and then ask a question about another family member. I'm going to start asking the first question and one of you answers and comes to the board.

Who is his father?- His father is Homer. Good. Come and stick the word father under Homer's picture. Now, you ask a question about the mother. Who is his mother? His mother is Marge. You can sit down and you can come to the board."

6. Written and oral production: (10 minutes) Pair work S/S

Students practice the new vocabulary using the questions 'Who is your father/mother/brother/sister?' to identify their own family members.

First they write some questions (already practiced in the previous exercise). Then they ask questions to their mates and then answer to their mates' answers.

'Who is your father? My father is Carlos.

Who is your mother? My mother is.... mother/brother/sister.

Now you, who is your father?'

Teacher will guide them during the interaction.

7. Students will then form a discussion group sitting around the tables and share among them what they have learned, if they enjoyed the activities, what they have liked the most. Students choose a drawing with a sentence that correspond to their achievement and emotions through learning and glue it to their smileys according to the chosen colour. (8 minutes)



“I know a lot of new vocabulary and I love my English lessons.”

“I know some new vocabulary and I like my English lessons very much.”

“I learn some new vocabulary and I like my English lessons.”

Then, students will summarize the activities done during the lesson suggesting the summary. (3 minutes)

Writing:

Assignment: Write and draw your own family tree.

Brain-Compatible-Strategies: *Which will you use to deliver content?*

- Brainstorming/Discussion
- Reciprocal teaching/Cooperative Learning
- Technology
- Visualization/Guided Imagery
- Role-play

Vocabulary enlargement: If there is time left or if students are too much excited and willing to do another activity, teacher will project them a site with some interactive exercises about the related topic.

<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=453>

Apêndice 5: Instrumento 1

Inquérito Caracterização do Aluno

Ano letivo 2011 / 2012

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome:	Ano:	Turma:	N.º:
Data de nascimento: / /	Idade:	Nacionalidade:	
Morada:	Concelho:	Código Postal:	
Telefone:	Telemóvel:	E-mail:	

FILIAÇÃO	
Nome do Pai:	
Nome da Mãe:	

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO		
Nome:	Parentesco:	
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:
Morada:		
Concelho:	Código Postal:	-
Telefone:	Telemóvel:	E-mail:
Profissão:	Telef. do emprego:	

AGREGADO FAMILIAR				
Parentesco	Idade	Habilitação escolar	Profissão	Interesses e hobbies*
Eu				
* Colocar atividades, desportos ou passatempos preferidos.				

PERCURSO ESCOLAR		(Assinala com X)		
Frequentaste o Ens. Pré-Escolar?	Sim	Não	Quantos anos?	
Ficaste retido algum ano?	Sim	Não	Se sim, indica o n.º de retenções no quadro que se segue:	

Anos Escolares	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
N.º de retenções					

Tiveste alguma falta disciplinar?	Sim	Não	Quantas?
Já frequentavas esta escola?	Sim	Não	Qual (caso não)?

NA ESCOLA
Gostas de estudar? Sim Não Às vezes... Quando?
Gostas da tua escola? Sim Não... Porquê?
Gostas da tua turma? Sim Não... Porquê?
Indica os dois elementos da turma com quem <u>mais</u> gostas de estar:
Indica os dois elementos da turma com quem <u>menos</u> gostas de estar:
Quais as disciplinas preferidas?
Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades?
Até quando pensas estudar? até ao 9.º ano até ao 12.º ano concluir o Ens. Superior
Qual a profissão que gostarias de ter?
Quais as razões da escolha dessa profissão?
Achas a disciplina de Inglês importante? Porquê? Em que áreas pensas que o Inglês te vai servir no teu futuro? _____ _____
Gostas de Inglês? Porquê? _____ _____ _____
Tipo de atividades que preferes ver dinamizada nas aulas de Inglês: _____ _____ _____

Tens ajuda em casa para o estudo da língua?

Como deve ser o/a professor(a) ideal de Inglês? (assinala as opções com uma cruz ou acrescenta as que achares importantes)

	Afetuoso		Permissivo		Alegre		Compreensivo
	Exigente		Competente		Amigo		Autoritário

Assinala com X os cinco fatores principais que, na tua opinião, contribuem para o insucesso dos alunos:

falhas na compreensão da linguagem dos professores	falta de hábitos de estudo
falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas	conteúdos difíceis
rapidez no tratamento dos assuntos	indisciplina na sala de aula
esquecimento rápido dos conteúdos lecionados	falta de atenção/concentração
antipatia do/da professor(a)	desinteresse pela disciplina
antipatia pelo(a) professor(a)	outra – Qual(is)?

EM CASA

Qual o teu local de residência habitual?
 Casa dos pais Casa de familiares Patronato Outro local – Onde? _____

Qual o tipo de habitação onde vives?
 Andar Moradia/Vivenda Outra – Qual? _____

Tens quarto individual?
 Não Sim

Tens televisão no quarto?
 Não Sim

Tens computador?
 Não Sim Em que local da casa? _____

Tens internet?
 Não Sim

Qual o teu local habitual de estudo?
 Sala Quarto Cozinha Outro local – Qual? _____

Como estudas?
 Sozinho Com outros colegas Com os pais Outro – Qual? _____

OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Atividades complementares a que te dedicas:

Programas de televisão preferidos:

Jogos de computador preferidos:

Atividades extracurriculares:

Tipo de leituras preferidas:

Desportos preferidos:

Tipos de música preferida:



English is fun!

Have a nice trip through English Language and Culture

Apêndice 6: Instrumento 2

Questionário sobre os níveis de satisfação relativos à aprendizagem da L.E. I Inglês, na turma A do 5.º ano no Agrupamento de Escolas de Manteigas, devidamente identificados, no início do ano letivo:
Os questionários serão aplicados com o grupo-turma, com a orientação da professora estagiária, com o mínimo de interferência por parte da mesma.

Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Indicadores: O nível de satisfação é expresso numa escala com indicadores desde:

0: Não tenho opinião; 1: Discordo totalmente; 2: Discordo; 3: Concordo; 4: Concordo totalmente.

N.º	Perguntas	0	1	2	3	4
1	Estou interessado na disciplina de Inglês.					
2	A L.E. de Inglês é muito importante para o meu futuro.					
3	Vou precisar do Inglês para ter mais hipóteses de arranjar trabalho.					
4	Saber Inglês é muito importante para lidar com as novas Tecnologias de Informação (computadores, Internet, etc...).					
5	Saber Inglês ajuda-me a entender melhor as outras disciplinas-matérias-conteúdos em sala de aula.					
6	Saber Inglês é importante para comunicar com os outros.					
7	Preciso de saber Inglês para viajar no estrangeiro.					
8	Saber Inglês ajuda-me a melhorar noutras disciplinas.					
9	Saber Línguas Estrangeiras vai ajudar-me a melhorar a minha aprendizagem da Língua Portuguesa e de outras Línguas Estrangeiras.					
10	Gosto de aprender Inglês.					
11	Gosto de estar na sala de aula quando estudo Inglês.					
12	Gosto do aspeto da minha sala de aula de Inglês.					
13	Sinto-me confortável nas aulas de Inglês.					
14	Sinto-me tranquilo e relaxado nas aulas de Inglês.					
15	Sinto-me com energia e muita vontade de trabalhar nas aulas de Inglês.					
16	Sinto-me tenso e nervoso nas aulas de Inglês.					
17	Sinto-me pouco à vontade nas aulas.					
18	Sinto-me cansado e com pouca energia.					

Questionário: Responde de forma sincera e detalhada às seguintes perguntas, diz o que pensas, a tua opinião é muito importante:

1.O que mais gostas nas aulas de Inglês?

2.O que menos gostas nas aulas de Inglês?

3.Que tipo de atividades gostarias de realizar, preferencialmente, nas aulas de Inglês?

4.Descreve o/a teu/tua professor(a) ideal? Que características deveria ter para que gostasses das aulas de Inglês?

5. Descreve a tua sala de aula de Inglês? Gostas do seu aspeto? Da disposição das mesas cadeiras e quadros?

6. Como seria a sala de aula perfeita de Inglês? O que achas que deveria ter para te sentires bem, relaxado e com vontade de aprender?

7. Que recursos gostavas de ter na sala de aula de Inglês? Descreve a tua sala de aula de Inglês ideal, aquela que te daria vontade de ir lá todos os dias para aprender mais? Para te sentires bem e feliz.

OBRIGADA PELA TUA PRECIOSA COLABORAÇÃO.

Apêndice 7: Instrumento 3 - grelha de avaliação da docente (alunos)

<p>INGLÊS 2.º ciclo – LÍNGUA ESTRANGEIRA I</p> <p><u>FICHA DE AVALIAÇÃO DA DOCENTE</u></p> <p>Ano de escolaridade: _____ idade: _____ sexo: _____</p>

Parâmetros de avaliação	1.º período	2.º período
A professora comunica em Inglês durante as aulas e incentiva os alunos a comunicar em Inglês.		
Estabelece uma boa relação pedagógica com os/as alunos(as).		
Ajuda os/as alunos(as) a compreender a matéria, tendo em conta as características de cada aluno(a).		
Dá importância às intervenções e opiniões dos/das alunos(as).		
Permite sugestões e fomenta a criatividade e autonomia dos/das alunos(as).		
Escolhe estratégias e atividades motivadoras e diversificadas.		
Introduz atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos.		
Ouve os/as alunos(as) e valoriza todas as intervenções pertinentes.		
Respeita os vários ritmos de aprendizagem dando o tempo de resposta suficiente a todos os/as alunos(as).		
É expressiva e ajuda na compreensão usando os gestos e as expressões do rosto e do corpo.		
Ajuda a adquirir conhecimentos novos, no Inglês (e em outras disciplinas), fomentando os afetos e recorrendo às emoções.		
É assíduo(a) e pontual.		
Instaura um clima de respeito e compreensão entre os presentes.		
Resolve as situações de indisciplina em sala de aula, gerindo conflitos de forma compreensiva e atenta às características individuais de cada aluno(a).		
AVALIAÇÃO (Nível)		
<p>5 – Sempre 4 – Frequentemente 3 – Algumas vezes 2 – Raramente 1 - Nunca</p>		

Apêndice 8: Instrumento 4 - questionário de avaliação da docente (professora cooperante)

A professora comunica em Inglês durante as aulas e incentiva os alunos a comunicar em Inglês.

Estabelece uma boa relação pedagógica com os/as alunos(as).

Ajuda os/as alunos(as) a compreender a matéria, tendo em conta as características de cada aluno(a).

Dá importância às intervenções e opiniões dos/das alunos(as).

Permite sugestões e fomenta a criatividade e autonomia dos/das alunos(as).

Escolhe estratégias e atividades motivadoras e diversificadas.

Introduz atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos.

Ouve os/as alunos(as) e valoriza todas as intervenções pertinentes.

Respeita os vários ritmos de aprendizagem dando o tempo de resposta suficiente a todos os/as alunos(as).

É expressiva e ajuda na compreensão usando os gestos e as expressões do rosto e do corpo.

Ajuda a adquirir conhecimentos novos, no Inglês (e em outras disciplinas), fomentando os afetos e recorrendo às emoções.

É assíduo(a) e pontual.

Instaura um clima de respeito e compreensão entre os presentes.

Resolve as situações de indisciplina em sala de aula, gerindo conflitos de forma compreensiva e atenta às características individuais de cada aluno(a).

AVALIAÇÃO GLOBAL DO TRABALHO REALIZADO DO PONTO DE VISTA DAS EMOÇÕES E DA CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE E DINÂMICA DE SALA DE AULA PROPICIADORES DAS APRENDIZAGENS EM LE1

Apêndice 9: Tabelas obtidas da análise do instrumento 2

Estou interessado na disciplina de Inglês.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	6	5
Concordo	3	0
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Porcentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	67%	100%
Concordo	33%	0%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

A L.E. de Inglês é muito importante para o meu futuro.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	9	3
Concordo	0	2
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Porcentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	100%	60%
Concordo	0%	40%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Vou precisar do Inglês para ter mais hipóteses de arranjar trabalho.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	6	2
Concordo	2	2
Discordo	0	1
Discordo Totalmente	1	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	67%	40%
Concordo	22%	40%
Discordo	0%	20%
Discordo Totalmente	11%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Saber Inglês é muito importante para lidar com as novas tecnologias de informação (computadores, internet, etc...).

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	5	3
Concordo	4	2
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	56%	60%
Concordo	44%	40%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Saber Inglês ajuda-me a entender melhor as outras disciplinas-matérias-conteúdos em sala de aula.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	4	3
Concordo	2	2
Discordo	2	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	1	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	44%	60%
Concordo	22%	40%
Discordo	22%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	11%	0%
TOTAIS	100%	100%

Saber Inglês é importante para comunicar com os outros.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	8	4
Concordo	1	1
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	89%	80%
Concordo	11%	20%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Preciso de saber Inglês para viajar no estrangeiro.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	9	5
Concordo	0	0
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	100%	100%
Concordo	0%	0%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Saber Inglês ajuda-me a melhorar noutras disciplinas.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	3	2
Concordo	2	3
Discordo	2	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	2	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	33%	40%
Concordo	22%	60%
Discordo	22%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	22%	0%
TOTAIS	100%	100%

Saber Inglês vai ajudar-me a melhorar a minha aprendizagem da língua portuguesa e de outras línguas estrangeiras.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	7	1
Concordo	2	4
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	78%	20%
Concordo	22%	80%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Gosto de aprender Inglês.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	8	4
Concordo	1	1
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	89%	80%
Concordo	11%	20%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Gosto de estar na sala de aula quando estudo Inglês.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	7	5
Concordo	2	0
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Porcentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	78%	100%
Concordo	22%	0%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Gosto do aspeto da minha sala de aula de Inglês.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	7	4
Concordo	2	0
Discordo	0	1
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Porcentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	78%	80%
Concordo	22%	0%
Discordo	0%	20%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Sinto-me confortável nas aulas de Inglês.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	7	5
Concordo	2	0
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	78%	100%
Concordo	22%	0%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Sinto-me tranquilo e relaxado nas aulas de Inglês.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	5	3
Concordo	4	2
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	0	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	56%	60%
Concordo	44%	40%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Sinto-me com energia e muita vontade de trabalhar nas aulas de Inglês.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	5	3
Concordo	3	2
Discordo	0	0
Discordo Totalmente	1	0
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	56%	60%
Concordo	33%	40%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	11%	0%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Sinto-me tenso e nervoso nas aulas de Inglês.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	2	0
Concordo	1	1
Discordo	3	0
Discordo Totalmente	2	4
Não Tenho Opinião	1	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	22%	0%
Concordo	11%	20%
Discordo	33%	0%
Discordo Totalmente	22%	80%
Não Tenho Opinião	11%	0%
TOTAIS	100%	100%

Sinto-me pouco à vontade nas aulas.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	0	0
Concordo	1	0
Discordo	2	0
Discordo Totalmente	6	5
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	0%	0%
Concordo	11%	0%
Discordo	22%	0%
Discordo Totalmente	67%	100%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Sinto-me cansado e com pouca energia.

Valores Absolutos	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	0	0
Concordo	0	0
Discordo	3	1
Discordo Totalmente	6	4
Não Tenho Opinião	0	0
TOTAIS	9	5

Percentagem	Rapazes	Raparigas
Concordo Totalmente	0%	0%
Concordo	0%	0%
Discordo	33%	20%
Discordo Totalmente	67%	80%
Não Tenho Opinião	0%	0%
TOTAIS	100%	100%

Apêndice 10: Tabelas obtidas da análise do instrumento 3

A professora comunica em Inglês durante as aulas e incentiva os alunos a comunicar em Inglês

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	7	5	8	5
Frequentemente	2	0	1	0
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	78%	100%	89%	100%
Frequentemente	22%	0%	11%	0%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Estabelece uma boa relação pedagógica com os/as alunos(as)

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	6	5	7	5
Frequentemente	3	0	2	0
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	67%	100%	78%	100%
Frequentemente	33%	0%	22%	0%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Ajuda os/as alunos(as) a compreender a matéria, tendo em conta as características de cada aluno(a)

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	9	3	9	3
Frequentemente	0	2	0	2
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	100%	60%	100%	60%
Frequentemente	0%	40%	0%	40%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Dá importância às intervenções e opiniões dos/das alunos(as)

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	4	3	6	3
Frequentemente	5	2	3	2
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	44%	60%	67%	60%
Frequentemente	56%	40%	33%	40%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Permite sugestões e fomenta a criatividade e autonomia dos/das alunos(as)

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	6	4	6	4
Frequentemente	3	1	3	1
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	67%	80%	67%	80%
Frequentemente	33%	20%	33%	20%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Escolhe estratégias e atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	7	5	7	5
Frequentemente	2	0	2	0
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	78%	100%	78%	100%
Frequentemente	22%	0%	22%	0%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Introduz atividades e propostas de materiais inovadores e atrativos

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	6	4	6	4
Frequentemente	3	1	3	1
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	67%	80%	67%	80%
Frequentemente	33%	20%	33%	20%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Ouve os/as alunos(as) e valoriza todas as intervenções pertinentes

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	5	4	6	4
Frequentemente	4	1	3	1
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	56%	80%	67%	80%
Frequentemente	44%	20%	33%	20%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Respeita os vários ritmos de aprendizagem dando o tempo de resposta suficiente a todos(as) os/as alunos(as)

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	7	3	7	3
Frequentemente	2	2	2	2
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	78%	60%	78%	60%
Frequentemente	22%	40%	22%	40%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

É expressiva e ajuda na compreensão usando os gestos e as expressões do rosto e do corpo.

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	6	2	6	4
Frequentemente	3	3	3	1
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	67%	40%	67%	80%
Frequentemente	33%	60%	33%	20%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Ajuda a adquirir conhecimentos novos, no Inglês (e em outras disciplinas), fomentando os afetos e recorrendo às emoções.

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	5	5	6	5
Frequentemente	4	0	3	0
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	56%	100%	67%	100%
Frequentemente	44%	0%	33%	0%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

É assíduo(a) e pontual

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	4	3	5	3
Frequentemente	5	2	4	1
Algumas vezes	0	0	0	1
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	44%	60%	56%	60%
Frequentemente	56%	40%	44%	20%
Algumas vezes	0%	0%	0%	20%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Instaura um clima de respeito e compreensão entre os presentes.

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	8	5	9	5
Frequentemente	1	0	0	0
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	89%	100%	100%	100%
Frequentemente	11%	0%	0%	0%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Resolve as situações de indisciplina em sala de aula, gerindo conflitos de forma compreensiva e atenta às características individuais de cada aluno(a).

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	8	4	9	5
Frequentemente	1	1	0	0
Algumas vezes	0	0	0	0
Raramente	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Sempre	89%	80%	100%	100%
Frequentemente	11%	20%	0%	0%
Algumas vezes	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

AVALIAÇÃO (Nível)

Valores Absolutos	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
5	7	5	9	5
4	2	0	0	0
3	0	0	0	0
2	0	0	0	0
1	0	0	0	0
TOTAIS	9	5	9	5

Percentagens	1º Período		2º Período	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
5	78%	100%	100%	100%
4	22%	0%	0%	0%
3	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%
1	0%	0%	0%	0%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%