

2º CICLO DE ESTUDOS

ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO, NAS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL OU FRANCÊS OU ALEMÃO

Empatia e Foco:

Ferramentas na produção escrita de Inglês e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário

Juliana Filipa Monteiro Pinto

M

2020



Juliana Filipa Monteiro Pinto

Empatia e Foco: Ferramentas na produção escrita de Inglês e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão, orientado pelo Professor Doutor Rogério José Ponce de León Romeo e pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Juliana Filipa Monteiro Pinto

Empatia e Foco: Ferramentas na produção escrita de Inglês e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão, orientado pelo Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo e pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

À minha família

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Índice de Figuras	8
Índice de Tabelas	9
Índice de Gráficos	10
Lista de abreviaturas e siglas	11
Introdução	12
1. Capítulo I	15
1.1.Contexto Escolar	15
1.1.1.O agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas	15
1.1.2.O Departamento de Línguas Modernas	17
1.1.3. As turmas de ensino de línguas.....	20
1.2.A observação de aulas.....	21
2. Capítulo II	30
2.1.O que é a Inteligência?	33
2.1.1.Inteligência Emocional	34
2.1.2. Empatia.....	38
2.1.3. Foco.....	40
2.1.4. Inteligência Linguística.....	42
2.1.5. O ensino-aprendizagem de léxico numa LE.....	43
2.1.6. A produção escrita em ELE e ILE.....	46
2.2. Empatia e Foco: a parceria na produção escrita.....	50
3. Capítulo III.....	54
3.1. Implementação do projeto de investigação-ação	54
a) Metodologia	34

3.2. Ciclo 1 de intervenção do projeto de investigação-ação.....	61
3.2.1. Disciplina de Espanhol.....	62
a) Contextualização da atividade.....	62
b) Descrição da atividade.....	62
c) Resultados.....	64
d) Discussão.....	66
3.2.2. Disciplina de Inglês.....	68
a) Contextualização da atividade.....	68
b) Descrição da atividade.....	68
c) Resultados.....	70
d) Discussão.....	72
3.3. Ciclo 2 de intervenção do projeto de investigação-ação.....	74
3.3.1. Disciplina de Espanhol.....	75
a) Contextualização da atividade.....	75
b) Descrição da atividade.....	75
c) Resultados.....	77
d) Discussão.....	79
3.3.2. Disciplina de Inglês.....	80
a) Contextualização da atividade.....	80
b) Descrição da atividade.....	81
c) Resultados.....	82
d) Discussão.....	85
3.3.3. Fichas finais de autoavaliação da produção escrita do segundo ciclo de intervenção.....	86
Considerações Finais	89
Referências Bibliográficas	92
Anexos	96
Apêndices.....	124

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório *Empatia e Foco: Ferramentas na produção escrita de Inglês e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário* é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro 2020

Juliana Filipa Monteiro Pinto

Agradecimentos

Terminado um percurso extenso e exaustivo, questiono-me “Valeu a pena?”. Creio que sem as grandes almas que me acompanharam, jamais conseguiria “passar além da dor”. Agradeço a todos os que me ajudaram a “espelhar o céu no mar”. Tudo o que sou atualmente é um aglomerado das intervenções de pessoas maravilhosas na minha vida.

Agradeço aos Professores Doutores Rogelio Ponce de León Romeo e Nicolas Robert Hurst pela disponibilidade, orientação, conselhos e sugestões. Agradeço-lhes por me indicarem o caminho correto a prosseguir, incentivando o meu gosto pela Psicologia aliado ao ensino das Línguas. Representam ambos, para mim, uma referência futura e um modelo a seguir enquanto docente.

Um agradecimento ainda à Professora Doutora Maria Del Pilar Nicolás Martínez e ao Professor Doutor Nicolas Robert Hurst que, ao supervisionarem as minhas aulas, tinham sempre pontos chave para acrescentar, os quais têm hoje grande importância.

Agradeço às minhas orientadoras de estágio, Dr^a Teresa Frada e Dr^a Luísa Ribeiro, por todo o apoio, insistência e auxílio na ‘descoberta’ da profissão de docente. Especialmente, agradeço à Dr^a Teresa Frada pela compreensão em momentos difíceis que surgiram ao longo do estágio. Desejo um dia alcançar a confiança e atitude que ambas transpareceram.

Agradeço aos alunos das turmas da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas com quem tive o privilégio de trabalhar, partilhar momentos e aprender imenso com eles. É incrível pensar na influência que estes tiveram na minha personalidade.

Agradeço às minhas colegas de estágio, Ana Tavares, Manuela Borges e Rosario Ascencio, pelo apoio perante situações boas e menos boas que ocorreram durante o esforço que todas nós fizemos e compartilhamos.

Agradeço à minha família pelo auxílio prestado. Agradeço à minha mãe pela persistência, amor e carinho. Agradeço ao meu pai pela presença silenciosa constante. Agradeço aos meus irmãos pela compreensão e ajuda. Perdoem-me as ausências e a resposta é “Tudo vale a pena” por vós.

Resumo

Numa sociedade que enfrenta perigos de automatização e distanciamento dos seus cidadãos, investe-se cada vez mais no desenvolvimento de características individuais e no fortalecimento dessas mesmas. A escola não pode, nem deve, resumir-se à transmissão de conhecimentos académicos. Espera-se a criação de indivíduos capazes de integrar a sociedade atual, que se assemelha a um ambiente intercultural, de troca de ideias e compartilhar de experiências. A educação emocional converte-se num conceito essencial dentro e fora da sala de aula. Porém, visto que a instituição escola é responsável pelo desenvolvimento intrínseco dos seus alunos, a educação emocional tem espaço dentro dos confins desta instituição.

O processo de ensino-aprendizagem resulta de uma envolvimento total de todos os elementos que constituem o indivíduo. Devem desenvolver-se as várias áreas de ensino, acompanhando as etapas de crescimento do indivíduo como cidadão. Contudo, esquece-se que uma parte imprescindível do ensino-aprendizagem é a colaboração e a empatia criadas dentro da sala de aula. O professor, ao defrontar-se com alunos desmotivados, procurará novos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem. A empatia e o foco voluntários serão algumas dessas ferramentas que se encontram na vanguarda do ensino. O presente projeto de investigação-ação surge da pergunta *‘Estarão a empatia e o foco intimamente correlacionados com a aprendizagem lexical e atitudinal, verificáveis na produção escrita?’*

A partir desta questão, parte-se numa investigação sobre as recentes ideias e concepções sobre a educação, que enquadram afinal de contas versões que remetam ao passado com perspectivas do desenvolvimento integral do ser humano. Reflete-se ainda como nós, professores, podemos trabalhar estes conceitos nas salas de aula e auxiliar a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: educação emocional, empatia, foco, aquisição de léxico, produção escrita.

Abstract

In a society facing the dangers of automation and citizen's distancing, there is an increasing investment in the development of individual characteristics and the strengthening of those. The school cannot and should not limit itself to the transmission of academic knowledge. It should create individuals capable of integrating today's society, which resembles an intercultural environment, where the sharing of ideas and experiences happens. Emotional education becomes an essential concept inside and outside of the classroom. However, since the school is responsible for the intrinsic development of its students, emotional education has space within the confines of this institution.

The teaching-learning process results from a total involvement of all the elements that shape the individual. The various areas of education must be developed, following the individual's stages of growth as a citizen. Nonetheless, it is often forgotten that an essential part of learning is the collaboration and empathy created within the classroom. When facing unmotivated students, the teacher looks for new teaching-learning methods and strategies. Voluntary empathy and focus are some of these tools that are at the forefront of teaching. This action-research project arises from the question *'Are empathy and focus closely correlated with lexical and atitudinal learning, verifiable in written production?'*

Based on this question, follows an investigation about the recent ideas and conceptions about education, which fit versions that refer to the past perspectives of the integral development of the human being. There is also a reflection about how we, as teachers, can work these concepts in the classrooms and assist student learning.

Key-words: emotional education, empathy, focus, vocabulary aquisition, writing.

Índice de Figuras

FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO CIRCULAR DO MODELO DE IE DE MAYER & SALOVEY, 1997 (ADAPTADO DE QUEIRÓS, 2014, P. 21)	37
FIGURA 2- REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA INTERAÇÃO DINÂMICA E REFERENCIAL NA APRENDIZAGEM DE UMA LE (ADAPTADO DO PROGRAMA DE INGLÊS DO ENSINO BÁSICO – 3º CICLO LE I, 1997, P. 12).	45
FIGURA 3- REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DA PRODUÇÃO ESCRITA (ADAPTADO DO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS, 2001, P. 143).....	47

Índice de Tabelas

TABELA 1- DEFINIÇÃO DO MODELO INTEGRATIVO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (ADAPTADO DE MAYER & SALOVEY ET AL., 2011, P. 532)	36
TABELA 2- DESCRITORES DOS NÍVEIS DA PRODUÇÃO ESCRITA (ADAPTADO DO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS, 2001, P. 96).....	48
TABELA 3- OS DOIS SISTEMAS MENTAIS SEGUNDO GOLEMAN (ADAPTADO DE GOLEMAN, 2013, PP. 26-27)...	51
TABELA 4- CÓDIGO DE ANÁLISE DA QUANTIDADE DE LÉXICO RETIRADA DOS TEXTOS DOS ALUNOS	58
TABELA 5- CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA – COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA	59
TABELA 6- CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA – COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	60
TABELA 7- LÉXICO UTILIZADO NA PRODUÇÃO ESCRITA PELOS ALUNOS DE ELE – 1º CICLO DE INTERVENÇÃO.....	64
TABELA 8- LÉXICO UTILIZADO NA PRODUÇÃO ESCRITA PELOS ALUNOS DE ILE – 1º CICLO DE INTERVENÇÃO.....	70
TABELA 9- LÉXICO UTILIZADO NA PRODUÇÃO ESCRITA PELOS ALUNOS DE ELE – 2º CICLO DE INTERVENÇÃO.....	77
TABELA 10- LÉXICO UTILIZADO NA PRODUÇÃO ESCRITA PELOS ALUNOS DE ILE – 2º CICLO DE INTERVENÇÃO.....	82

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE ELE – COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA (PERCENTUAL)	65
GRÁFICO 2- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE ELE – COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA (PERCENTUAL)	65
GRÁFICO 3- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE ELE	66
GRÁFICO 4- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE ILE – COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA (PERCENTUAL)	71
GRÁFICO 5- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE ILE – COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA (PERCENTUAL)	71
GRÁFICO 6- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE ILE	72
GRÁFICO 7- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA SEGUNDA ATIVIDADE DE ELE – COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA (PERCENTUAL)	78
GRÁFICO 8- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA SEGUNDA ATIVIDADE DE ELE – COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA (PERCENTUAL)	79
GRÁFICO 9- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA SEGUNDA ATIVIDADE DE ELE	79
GRÁFICO 10- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA SEGUNDA ATIVIDADE DE ILE – COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA (PERCENTUAL)	84
GRÁFICO 11- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA SEGUNDA ATIVIDADE DE ILE – COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA (PERCENTUAL)	84
GRÁFICO 12- AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DA SEGUNDA ATIVIDADE DE ILE	85
GRÁFICO 13- RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ELE	87
GRÁFICO 14- RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ILE	87

Lista de abreviaturas e siglas

EBSRF	ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA RODRIGUES DE FREITAS
ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
IE	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
ILE	INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
L1	LÍNGUA PRIMEIRA (LÍNGUA MATERNA)
L2	LÍNGUA SEGUNDA (LÍNGUA ESTRANGEIRA)
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
QE	QUOCIENTE EMOCIONAL
QECRL	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
QI	QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA
STT	<i>STUDENT TALKING TIME</i>
TTT	<i>TEACHER TALKING TIME</i>
UD	UNIDADE DIDÁTICA

Introdução

“Education is much more than a matter of imparting the knowledge and skills by which narrow goals are achieved. It is also about opening the child’s eyes to the needs and rights of others.”

(Dalai Lama)

Como se verifica pela afirmação transcrita, a educação deve ir muito mais além do que mera passagem de conhecimentos. A educação constitui a formação completa do indivíduo, o seu desenvolvimento racional/cognitivo, emocional e social. A imersão na sociedade atual representa um ultrapassar de várias dificuldades acrescidas relativamente ao passado. Atualmente, as novas tecnologias, a competição e as regras de convivência social confluem-se e dilatam-se num aglomerado de aspetos a enfrentar numa sociedade cada vez mais exigente. Numa sociedade que tem a crença de que todos os indivíduos podem ser o poder originário de mudança e transformação, a educação eleva-se a um patamar extremamente importante. Os anos de formação e educação do cidadão são responsáveis pela criação de um indivíduo apto a assumir um papel ativo na sociedade com diferentes realidades sociais, assumindo a existência de diversos valores e ferramentas sociais que possam ajudá-lo na cultivação de uma identidade responsável.

As crianças e os jovens da atualidade devem sobreviver e navegar num ecossistema global de intercorrespondência e interculturalidade. Para tal, as ferramentas utilizadas pelos mesmos serão variadas de acordo com as necessidades do dia-a-dia. A empatia, o trabalho colaborativo e cooperativo, a criatividade e o protagonismo são ferramentas que as crianças devem não só desenvolver, como saber construir, de modo a persistirem. Como tal, a criança e o jovem da atualidade serão entendidos como peças transformadoras da sociedade. Subsequentemente, o seu desenvolvimento ocorrerá integralmente, num ambiente no qual razão, emoção e corpo se manifestam e constituem elementos imprescindíveis à criação de indivíduos independentes e livres, capazes de se relacionarem empaticamente com outras pessoas e situações no mundo. As experiências escolares ultrapassaram já há algum tempo unicamente a transmissão de conhecimentos e a ideia de uma mensagem única e universal a propôr ao aluno,

assim como acontecia nos estados totalitários, ficou resignada no seu tempo histórico. Ordinariamente, as escolas e a educação auxiliam na inspiração e desenvolvimento da criatividade e colaboração. Para além da criação de novas metas curriculares, falamos de uma mudança de paradigma sobre a educação. Incita-se à promoção de novos referenciais para a educação e a vida em sociedade.

Precisamente, o presente relatório de investigação-ação incide no ensino do Espanhol e Inglês, como línguas estrangeiras, e tem como objetivo demonstrar os resultados obtidos da aplicação de um projeto por mim levado a cabo no ano letivo de 2015/2016 na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. O projeto pretendia responder à seguinte questão: *‘Estarão a empatia e o foco intimamente correlacionados com a aprendizagem lexical e atitudinal, verificáveis na produção escrita?’*

Desta forma, e tendo em conta que se trata de um projeto de investigação-ação, o primeiro capítulo trata a recolha e análise de informação sobre a Escola, o Departamento de Línguas e as turmas de ensino em si, efetuando-se uma caracterização de ambas. Esta caracterização ocorre dentro de parâmetros que nos permitem delimitar uma área problemática passível de ser estudada e trabalhada em aula, dando lugar à formulação de uma questão/problema, cujo objetivo é melhorar o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Como não podia deixar de ser, a questão que se formula foi elaborada no sentido de acompanhar os princípios fundadores, recorrendo à teoria e literatura, que se apresentam no Capítulo II.

O Capítulo II sustenta a importância do desenvolvimento da inteligência, bem como a distinção entre os diferentes tipos de inteligência de Gardner e o seu crescente estudo: “To begin with, there will be efforts to propose new intelligences. In recent years, in the addition to the explosion of interest in emotional intelligences, there have been serious efforts to describe a spiritual intelligence and a sexual intelligence” (Gardner, 2011, xxi). Efetivamente, tal como indicado por Gardner, “Much work needs to be done on the question of how intelligences can be best mobilized to achieve specific pedagogical goals.” (2011, xxi) Esta afirmação evidencia a necessidade dos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras intensificarem o desenvolvimento das várias inteligências no indivíduo. A inteligência emocional e a inteligência linguística,

como demonstrado neste projeto de investigação-ação, aliam-se numa tentativa de aproximar os indivíduos ao tema/assunto que se encontra a ser debatido em sala de aula. Posteriormente, abordarei a importância da criação de momentos de empatia e foco de atenção voluntários para a aquisição de conteúdos lexicais e atitudinais. De facto, tratando-se de aulas de línguas estrangeiras, não se poderia deixar de lado a linguagem em si. Se, por um lado, se pretende desenvolver a empatia dos alunos e subsequente foco voluntário, por outro, torna-se crucial o ensino-aprendizagem de capacidades comunicativas na língua em questão. Assim, procura-se numa primeira fase definir o que se entende por inteligência e as inteligências emocional e linguística. Numa fase posterior do capítulo, procura-se o estabelecimento dos conceitos empatia e foco como aspetos a ter em conta no processo ensino-aprendizagem de léxico. Por último, tenta-se aliar todos os conceitos numa conexão mista que pretende desenvolver todas as aprendizagens na produção escrita.

Concluído o Capítulo II e a fundamentação teórica do presente projeto de investigação-ação, procede-se à implementação do projeto em si, na qual se apresenta o plano de ação e a metodologia utilizados no mesmo. Em seguida, apresentam-se os ciclos 1 e 2 de investigação das disciplinas de Espanhol e Inglês, respetivamente. Cada ciclo contém a contextualização e a descrição das atividades e a apresentação e discussão dos resultados. Ressalta-se que a cada ciclo de intervenção se realiza uma reflexão por forma a suscitar uma rentabilização dos resultados obtidos. Assim como refere Wajnryb (1992, p. 22) “the teacher as reflective practitioner is the ultimate autonomous goal of the educative process”.

Por fim, tecerei algumas considerações finais sobre os resultados obtidos neste projeto de investigação-ação, bem como o impacto pessoal e profissional que o projeto teve na minha personalidade, enumerarei algumas limitações e indicarei algumas possíveis futuras investigações dentro desta temática.

1. Capítulo I

1.1. Contexto Escolar

1.1.1. O agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas¹

Ao longo do ano letivo de 2015/2016, efetuei o estágio de docente de Inglês e Espanhol no Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, mais especificamente na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EBSRF), no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, integrada no Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (MEIBS), na especialização da área de Espanhol, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

De acordo com o *site*², a EBSRF fica situada no Porto, atual permanência na Praça Pedro Nunes, 4050-466. Com o seu nome dedicado a José Joaquim Rodrigues de Freitas (Porto, 1840-1896), um dos fundadores do Partido Republicano em Portugal, esta escola nem sempre foi reconhecida por esse nome. Fundada em 1836 (Decreto-Lei de 17 de novembro), denominava-se Liceu Nacional do Porto, tendo sido organizada quatro anos mais tarde, juntamente com a Academia Politécnica, num palácio da Rua de São Bento da Vitória.

A partir de 1880 até aos dias de hoje, teve várias designações. Nesse mesmo ano, foi conhecido como Liceu Nacional Central do Porto, transformando-se em Liceu Nacional Central da 2ª Zona Escolar do Porto aquando da divisão dos liceus em centrais e nacionais. A 1908 (Decreto- Lei de 9 de setembro), é-lhe atribuído o nome de D. Manuel II, designando-se mais tarde Liceu Normal de D. Manuel II. No ano de 1933 é construído o atual edifício para o Liceu, sofrendo desde então algumas reconstruções. Finalmente, a 1974 é renomeado Liceu de Rodrigues de Freitas. Após variadas renovações relativamente à sua designação, como Escola Secundária, Escola Secundária com 3º ciclo, atualmente é a sede do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas.

¹ <http://site.aerfreitas.pt/>

² http://site.aerfreitas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=904

O agrupamento é composto pelas seguintes escolas: Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, Escola Básica / Jardim de Infância da Torrinha, Escola Básica de Miragaia, Escola Básica / Jardim de Infância da Bandeirinha, Escola Básica / Jardim de Infância de Carlos Alberto e Escola Básica / Jardim de Infância de S. Nicolau. A nível de oferta formativa, a Escola Básica de Miragaia faculta o ensino do 5º ao 9º ano, bem como o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) do 2º e 3º ciclos e o ensino secundário profissional na área de Turismo. A EBSRF possibilita o ensino do 2º e 3º ciclos, assim como, o secundário nos seguintes cursos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Ciências Línguas e Humanidades. Abarca de igual modo o ensino recorrente, com um destaque na adesão ao Português para estrangeiros – Português, segunda língua (Diário de bordo, 2015).

Relativamente à administração do agrupamento, este dispõe de um Conselho Geral composto por professores, funcionários, alunos e membros da comunidade local. Este mesmo é responsável pela participação e representação na comunidade local. A Diretora (Dra. Maria Manuela Pastor Faria) dirige a EBSRF (Diário de bordo, 2015), bem como as restantes escolas. É de mencionar ainda a existência de um Conselho Pedagógico, encarregue da supervisão pedagógica das mencionadas escolas e os respetivos funcionários e um Conselho Administrativo que delega as decisões financeiras do agrupamento.

A EBSRF é uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e uma referência nacional para estudantes invisuais e com outras incapacidades, pelo que o apoio prestado aos estudantes e aos seus familiares é de extrema importância para a mesma. Um conjunto de especialistas, desde instrutores de braille a psicólogos, trabalham e ajudam os alunos da escola para que possam ter à sua disponibilidade um processo de aprendizagem bem-sucedido. Pelo mesmo motivo, a mesma cede todos os instrumentos que os seus alunos possam necessitar para acompanhar as aulas, como máquinas de escrever em braille e máquinas amplificadoras para os alunos com pouca visibilidade (Diário de bordo, 2015).

A integração dos alunos com incapacidades, assim como diferentes proveniências cultural, social e económica é o principal objetivo da escola com o lema “Um mundo

com mundos por dentro”. O processo de aprendizagem, deste modo, busca oferecer oportunidades igualitárias para todos os seus participantes, um centro de heterogeneidade e complexidade. Para além disso, é lema da escola a luta contra a indisciplina e a redução do número de alunos que abandonam os estudos antes dos 18 anos concluídos (Projeto Arco Maior), através da identificação dos aspetos problemáticos e da descoberta de soluções e estratégias que ajudem na solução desses mesmos problemas. Nessa descoberta pela resolução de casos problemáticos, a escola procura orientar e encorajar a autonomia dos seus alunos, já que considera importante a envolvimento dos mesmos na tomada de decisões e no seu próprio processo de aprendizagem (Diário de bordo, 2015).

A referida escola frui de recursos, como já foi mencionado, que assumem um papel importante na instrução e educação dos seus alunos. A sua Biblioteca Jaime Cortesão é um local repleto de livros relacionados com os mais variados temas, sendo que alguns foram doados à mesma no Séc. XX. Nesta encontra-se o CRE (Centro de Recursos Educativos), contendo cerca de quatro mil documentos, entre livros, CDs, DVDs, livros em braille e livros escolares. O museu, parte integrante da Biblioteca, é extremamente rico em conteúdo, nomeadamente relativo a Biologia e Física. Os discentes e a comunidade local podem sempre encontrar neste local exposições e exposições temporárias, sempre enaltecendo a aprendizagem e o conhecimento. Conhecimento esse que pode ainda ser transmitido nos vários laboratórios e o pavilhão ginástico, bem como as salas de aula que se encontram equipadas com conexão Wi-Fi e quadros interativos (Diário de bordo, 2015).

1.1.2. O Departamento de Línguas Modernas

Na EBSRF é possível encontrar um Departamento de Línguas e Literaturas, o qual de acordo com o seu regulamento, é “uma estrutura de guia educacional constituída por professores de diferentes disciplinas, representado no Conselho Pedagógico pelo seu

Coordenador”³. O departamento constitui ainda “um meio de gestão intermediário, sendo responsável pela articulação entre disciplinas e a dinâmica de desenvolvimento de projetos em construção”⁴. Este departamento reúne-se duas vezes por ano⁵, cobrindo os grupos de ensino 200 (Português e Estudos Sociais/História), 210 (Português e Francês), 220 (Português e Inglês), 300 (Português), 320 (Francês), 330 (Inglês) e 350 (Espanhol).

Em adição, há uma organização em Conselhos Disciplinares, nos quais o grupo disciplinar que engloba o Inglês e o Alemão é instruído das tarefas de planificação das atividades do ano letivo de acordo com o Currículo aprovado e o projeto educativo; a produção de materiais educacionais para o desenvolvimento das estratégias de ensino/aprendizagem destinadas ao mesmo, bem como a recuperação académica dos estudantes; o auxílio de professores, nomeadamente na partilha de experiências e recursos de formação; a promoção da interdisciplinaridade com outros grupos/áreas e a proposta de componentes curriculares de progressão da comunidade local e adoção de medidas para a melhoria do ensino⁶. A coordenação deste grupo disciplinar (Inglês e Alemão), que se reúne mensalmente, cabe à Dr^a. Teresa Frada, nomeada pela Diretora da escola⁷, que é também a Coordenadora de estágio da área correspondente. O programa de Inglês Língua Estrangeira (ILE) da escola é desenhado de acordo com o *Programa de Inglês – 3º ciclo LE I* (1997) e as *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º ciclos* (2013) do Ministério da Educação, recorrendo também aos manuais adotados pela escola no ano letivo correspondente. De modo semelhante, o programa de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) é desenvolvido a partir dos seguintes programas, de acordo com o nível respondente: *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I (1997); Vol. II (2009)*.

³ *Regimento do Departamento de Línguas e Literaturas*, Preâmbulo, 2013-2016.

⁴ *Regimento do Departamento de Línguas e Literaturas*, Preâmbulo, 2013-2016.

⁵ *Regimento do Departamento de Línguas e Literaturas*, Artº. 2º, 2013-2016.

⁶ *Regimento do Conselho de Área Disciplinar de Inglês e Alemão*, Artº. 4º, 2013-2016.

⁷ *Regimento do Conselho de Área Disciplinar de Inglês e Alemão*, Artº. 3º, 2013-2016.

A anteriormente mencionada escola providencia uma sala com os mais variados recursos para o Departamento de Línguas e Literaturas e apoio monetário para a realização dos projetos curriculares apresentados. Em termos de projetos curriculares, no ano letivo de 2015/2016, o grupo disciplinar produziu eventos/atividades que englobaram a comunidade escolar, como por exemplo, a realização de concursos: *Spelling Bee*, *Expressive Reading and Language Quiz*. Estas competições ocorreram dentro do espaço da EBSRF. Adicionalmente, a escola participou na competição preparada pela Directorate-General for Translation of the European Commission: 9.º *Concurso de tradução Juvenes Translatores 2015/2016* (Diário de bordo, 2015/2016).

A política do Grupo de Ensino de Línguas relativamente à avaliação rege-se pelos *Critérios Gerais de avaliação para 2014/2015* da escola, ainda em vigor na altura, e que indica e passo a citar: “a avaliação tem como objetivo melhorar o ensino, verificando o conhecimento adquirido e as capacidades desenvolvidas pelos alunos, e avaliar comparativamente o grau de acordo com os objetivos do currículo globalmente instaurados para o Ensino Básico e Secundário.” Salienta igualmente que “a avaliação da aprendizagem inclui as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, que contêm um carácter sistemático e contínuo”. Os *Critérios Específicos de Avaliação do Grupo de Línguas* (2014/2015) para o Ensino Básico atribuem 80% da nota ao domínio cognitivo, dividido em duas secções – escrita e/ou outros instrumentos de avaliação (40%) e domínio da oralidade (40%) –, e 20% à componente atitudinal – assiduidade, apresentação/conservação do material, participação nas atividades e respeito pelos outros. De igual modo, o Ensino Secundário tem uma atribuição da avaliação similar, sendo 95% outorgado ao domínio cognitivo – escrita e/ou outros instrumentos de avaliação (65%) e momentos formais de avaliação oral (30%) – e 5% ao domínio atitudinal. Visto que a avaliação da produção escrita representa um componente de avaliação bastante considerável (40% / 65%) e esta é uma das áreas nas quais o tempo de aula menos recai, será indispensável para a aprendizagem da L2 o desenvolvimento de capacidades de escrita.

1.1.3. As turmas de ensino de línguas

O grupo de estágio era composto por quatro estudantes da FLUP, a quem foram atribuídas turmas das disciplinas ILE (7º ano – nível 3 – e 11º – nível 7) e ELE (9º ano – nível 3 – e 11º – nível 2) / (7º ano – nível 1 – e 10º – nível 1), sendo que na última disciplina o grupo ficou dividido. A orientadora de estágio do grupo completo de ILE foi a Drª. Teresa Frada e as orientadoras de ELE foram a Drª. Sandra Joaquim e a Drª. Luísa Ribeiro, respetivamente. Relativamente à constituição dos grupos de estágio de ELE, foi realizado um sorteio e os níveis de iniciação (7º e 10º anos) foram-me outorgados.

De modo a uniformizar a amostra e a partir do estudo dos possíveis problemas observados, coloquei em prática certos critérios de seleção. Esses critérios de seleção encontravam-se relacionados com o menor número do uso da L2, a nível da produção escrita maioritariamente, e o equilíbrio entre as duas turmas (níveis o mais próximo possível – 7º ano). Consecutivamente, o projeto de investigação-ação deste relatório de estágio foi implementado nas turmas que serão designadas 7ºK, no caso da turma de ELE, e 7ºP, para a turma de ILE, por forma a garantir o anonimato e confidencialidade dos alunos [(Bell, 2010, p. 55) *apud* (Faria, 2017, p. 20)].

No início do ano letivo de 2015/2016, efetuei a observação das aulas lecionadas pelas orientadoras das disciplinas loteadas e conclui que, no geral, os discentes dos grupos de ILE e ELE apresentam características como curiosidade, criatividade e um interesse em aprender junto dos colegas. Esta geração aparenta ter uma consciência tecnológica avançada. Porém, os grupos demonstram, em grande parte, uma aparente falta de vocabulário da língua-alvo (L2), recorrendo nas mais variadas situações a gestos para comunicar ou à língua materna (L1).

O grupo 7ºK é composto por 19 discentes, dos quais 14 são alunos do sexo feminino e 5 do masculino. Os alunos residem no Porto e têm uma média de idades de 13,7 anos. Ordinariamente, os alunos demonstram interesse na L2, ELE, mas, como se trata de um nível de iniciação, o seu repertório linguístico e léxico é limitado e os mesmos recorrem imenso a gestos e à L1. Acrescenta-se ainda que um dos alunos é invisual. Quanto às

classificações obtidas no primeiro teste realizado, a média de negativas (0-49%) é de 30%, numa escala de 0-100%.

O outro grupo, 7ºP, é constituído por 26 discentes, verificando-se que 11 são do sexo feminino e 15 do masculino. Estes também são residentes da cidade do Porto e a média de idades é de 13,5 anos. Esta turma, de igual modo, possui um aluno invisual, um estudante com disgrafia e hiperatividade, outro com dislexia e um com dislexia grave sem défice cognitivo. Assim mesmo, o grupo de alunos apresenta uma atitude positiva e favorável à disciplina, ILE, todavia mostrando algumas dificuldades em expressar-se na L2, apesar do nível ser o 3. No que concerne às notas obtidas no teste diagnóstico da disciplina, a média de negativas atingida (0-49%) é de 40%, numa escala de 0-100%.

1.2. A observação de aulas

A observação de aulas lecionadas pelas orientadoras na EBSRF, tanto de ILE como ELE, no 1º período do ano letivo de 2015/2016 revelou-se um processo extremamente importante e lucrativo na identificação das áreas de dificuldades dos alunos com a aprendizagem das L2. Uma vez que as salas de aula são “complex arenas where many processes co-occur and overlap”, é então decisiva a ajuda aos professores-estagiários na tentativa de que possam “understand and learn from their observations by making the experience of observing personally meaningful” (Wajnryb, 1992, p.5).

De modo a rentabilizar os resultados do processo de observação, foram utilizados vários instrumentos que possibilitavam identificar áreas de dificuldade e delinear um objeto de estudo, precisamente:

- Fichas de observação disponibilizadas pela FLUP, por mim preenchidas;
- Resultados dos testes iniciais das turmas – produção escrita;
- Diário de bordo (anotações tiradas ao longo das aulas observadas e seminários na EBSRF);
- Reflexões pós-aulas (oral e escrita – atas de momentos de avaliação na EBSRF);

Iniciou-se o processo de observação através de fichas de observação disponibilizadas pela FLUP, como, “Reflecting on the role of the teacher”; “Lesson aims and staging”; e “Teacher’s meta-language”.

Foi ainda utilizado um diário de bordo que permitiu a verificação de uma reação mista de positividade e negatividade relativamente à produção escrita em L2. Notou-se uma escassez de utilização de vocabulário nas línguas-alvo, quer por se tratar de um nível inicial, em ELE, quer pela opção do uso da L1 ou gestos para se comunicarem, ou ainda a falta de respostas na produção escrita. Ao refletir sobre estes pontos, foi possível formular algumas hipóteses quanto à origem desta situação. Por exemplo, a falta de momentos de empatia para com a língua-alvo ou com o assunto/tema ou a diminuta criação de aspetos que permitissem o desenvolvimento do foco/atenção dos alunos sobre o tema a tratar.

Ao constatar este problema, seguiu-se uma nova fase de observação mais específica, centrada no défice de utilização de vocabulário nas L2 pelos alunos, que pretendia confirmar as hipóteses originadas na primeira fase de observação e delimitar uma linha de intervenção. Deste modo, foram usadas outras fichas de observação, novamente facultadas pela FLUP, com o intuito de investigar as circunstâncias nas quais os alunos não se encontravam cativados e focados no tema e não recorriam ao uso da L2. Mais precisamente, as fichas de observação nomeadas “Interaction patterns”; “Tipos de agrupamiento”; “Techniques for maintaining discipline”; “Error awareness and correction techniques”; “Learning Tasks and strategies for learners of mixed abilities”; e “Las preguntas del professor”. As supramencionadas fichas de observação foram por mim preenchidas na altura da observação das aulas das orientadoras das disciplinas de ELE e ILE das turmas nas quais o projeto de investigação-ação seria implementado. A seguir, procederei à análise da recolha de informação das fichas de observação emuneradas.

A partir da análise da grelha “Interaction patterns” – preenchida a 28 de outubro, na turma 7ºP – (cf. Anexo 1), constatou-se que o padrão de interação mais comum foi o “professor-aluno”, num *ratio* de 16/8 (aula de 100’). Algumas possíveis justificações para esta situação vão ao encontro das hipóteses por mim estabelecidas, já que o tempo de

fala da professora (TTT) era consideravelmente elevado e os momentos de interação “aluno-aluno” (STT) foram quase nulos. Há, contudo, a apontar que se tratava de uma aula de conteúdo gramatical e que os alunos optaram, como se verificou ao longo das aulas observadas, por “se deixar guiar pelas explicações da professora”, ao invés de se encontrar um equilíbrio “aluno-professor”. São passíveis de possibilidades a falta de motivação, interesse, disponibilidade para participar ou desconhecimento académico por parte dos alunos.

Todavia, deve salientar-se que os alunos destes níveis sentem que a produção escrita de um modo geral é um processo demorado e aborrecido, optando por não responder às perguntas que exigem maior desenvolvimento do tema (produção escrita). Esta atitude é perfeitamente justificável pela falta de empatia com a L2/tema, consequente escassez de foco de atenção, reduzindo a aquisição de vocabulário. Tratando-se de uma aula gramatical, o foco encontrava-se no *feedback* de erros linguísticos e não tanto na ideia em si que o aluno tentava transmitir (*feedback* de *meaning*), não sendo propício ao desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos, significando que estes não progredem a nível da empatia ou foco/atenção para o uso da língua-alvo. É necessário encontrar um equilíbrio entre as duas perspetivas, a linguística e a emocional para que a aprendizagem da L2 seja bem-sucedida.

Na turma de ELE, 7ºK, a grelha “Tipos de agrupamiento” – preenchida a 4 de novembro de 2015 – (cf. Anexo 2) está equiparada à “Interaction patterns” e revela que, novamente, a professora controla a maior parte do tempo da aula (50’). Assim sendo, apresenta-se como exigível uma alteração destes padrões, por forma a disponibilizar a interação e a preparação/fornecimento de *input* necessário para o desenvolvimento de uma resposta minimamente complexa. Somente tornando-se parte da interação e incorporando-se no tema a ser tratado pode o aluno desenvolver capacidades linguísticas e emocionais que lhe permitam conviver numa sociedade cada vez mais exigente, onde a sua opinião sobre os diversos temas deve ser fundamentada.

Para tal, a observação da aula do 7ºP, utilizando as grelhas “Error awareness and correction techniques” (cf. Anexo 3) e “Techniques for maintaining discipline” (cf. Anexo 4) – preenchidas a 30 de outubro de 2015 –, provaram que os alunos reagem facilmente

a paralinguagem e elementos paralinguísticos por parte da professora. Exemplificando, as expressões faciais e os gestos da professora permitiam transmitir *feedback*. *Feedback* ao qual os alunos respondiam com um sorriso e autocorrigiam-se na maior parte das vezes. Por outro lado, o silêncio da professora originava uma alteração do comportamento do grupo e a aula prosseguia com os alunos a persistirem na intervenção, como que de modo a compensar o silêncio sentido momentos antes. São instâncias como as mencionadas que demonstram o quão importante é o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos, por forma a desenvolver instantes de empatia e consequente foco voluntário perante a sua aprendizagem.

Porém, reconheço a necessidade de uma delineação de atividades que possibilitem essa intervenção de todos os alunos, independentemente das suas capacidades linguísticas e emocionais. Consequentemente, são importantes as estratégias que o professor utiliza e as perguntas que coloca devem ser dirigidas a um aluno em específico, ao invés de ao grupo. Estas informações foram corroboradas pela grelha “Las preguntas del profesor” (cf. Anexo 5) – preenchida a 4 de novembro de 2015, no 7ºK –, na qual é possível verificar um *ratio* de 6/2 (aula de 50’) nas perguntas colocadas ao grupo/a um aluno. Torna-se difícil o aluno elaborar respostas escritas quando não teve a oportunidade de organizar e transmitir a sua opinião, para que possa ser corrigida ou confirmada a nível linguístico.

Posteriormente à fase de observação, pus em prática um questionário (cf. Anexo 6) sobre o papel da inteligência emocional (a opinião dos alunos sobre as suas próprias emoções: a identificação das emoções/necessidades dos outros e as suas próprias emoções, a sua atitude perante a vida e aspetos emocionais, os seus níveis de ansiedade/stress, a sua perceção da própria motivação e a sua perspetiva sobre a responsabilidade em aspetos académicos). As duas primeiras questões são referentes ao sexo e idade dos alunos que permanecem as mesmas enunciadas em 1.1.3.

A análise do questionário (cf. Anexos 7; 8; 9; 10) revela que os alunos são capazes de interpretar e identificar, na sua maior parte, as emoções dos outros e as suas próprias emoções, assim como, em certa medida, elevar os seus níveis de automotivação, reconhecendo a sua responsabilidade académica. Por outro lado, o autocontrolo do

stress e ansiedade é visto como algo a melhorar. Como consequência, estas informações recolhidas sobre os pontos de vista dos alunos com relação à sua inteligência emocional devem ser aproveitadas para criar momentos nos quais os alunos tenham a oportunidade de se afirmarem como participantes de uma aula de L2. Somente aproveitando mecanismos e estratégias de cooperação, pode-se-lhes facilitar a aquisição de vocabulário, cujo problema se coloca no início deste projeto de investigação-ação.

As perguntas 1.; 5.; 10.; 11.; 12. do questionário demonstram que metade dos alunos das turmas de ELE (56.4%) e ILE (56.25%) opinam que reconhecem e interpretam, num maior ou menor grau (escalas 4; 5), as emoções e necessidades dos outros, enquanto que os restantes alunos de ELE (23.6% + 20%) e ILE (21.25% + 22.5%) admitem não reconhecer ou encontrar-se indecisos relativamente às afirmações apresentadas no questionário.

Quanto às afirmações 3.; 4.; 13.; 15.; 28.; 30.; 35.; 37., relativas à atitude que os alunos possuem perante a vida e os seus traços de personalidade, revelam que a turma 7ºK (ELE) apresenta uma vista mais positiva sobre a vida e a sua identidade (52.7%), comparando com a turma 7ºP (ILE) na qual apenas 46.3% afirmou ter uma posição positiva. Aqui devem ter-se em conta os antecedentes familiares e o facto de se tratar de uma escola TEIP. Torna-se, então, importante o desenvolvimento da inteligência académica, como também da inteligência emocional, tentando melhorar estas perspetivas dos alunos através da sua participação ativa no que acontece nas salas de aula.

Nas questões 2.; 7.; 14.; 27.; 33.; 36., é perceptível que os alunos de ambas as turmas referem alguma reticência no que concerne à autogestão dos seus níveis de stress/ansiedade, bem como uma dificuldade em tomar decisões de forma autónoma. Nesta categoria os alunos ficaram mais divididos nas suas respostas, sendo que a turma de ELE (33.2% + 35% + 31.8%) se mostra mais confiante nas suas técnicas de autogestão emocional que a turma de ILE (34.3% + 39.4% + 26.3%). Esta situação pode encontrar-se correlacionada com a atitude perante a vida dos alunos, uma vez que alunos ansiosos têm como consequência uma atitude mais negativa.

Os alunos, nas afirmações 6.; 8.; 16.; 18.; 25.; 26.; 29.; 32., revelaram que a turma de ELE, apesar de se identificar como sendo capaz de realizar uma autogestão dos seus sentimentos, apresenta níveis mais baixos quanto à identificação/perceção das suas próprias emoções (40% + 25% + 35%). Comparativamente, a turma de ILE admite ser capaz de perceber melhor as suas próprias emoções (25% + 28.1% + 46.9%).

Quanto à motivação, nas questões 9.; 17.; 19.; 22.; 23.; 31., as duas turmas (7ºK e 7ºP) indicam que são capazes de automotivar-se e gerir a sua motivação nas atividades que realizam, 60.6% e 52.5% respetivamente. Há, porém, uma questão que se deve salientar pelos seus níveis intermédios na escala 1-5. Essa questão é a afirmação 19. “Não se considera um(a) líder” e manifesta a necessidade de atitudes de cooperação entre professor-aluno, por forma a conseguir uma participação mais ativa dos alunos de L2.

Relativamente às afirmações 20.; 21.; 24.; 34., a temática pela qual se encontram conectadas é a responsabilidade dos alunos. Nestas questões a turma 7ºK identifica-se como tendo um sentido de responsabilidade alto (7% + 32% + 60%), enquanto que a turma 7ºP mostra alguma reticência (14% + 26.6% + 59.4%). Esta verificação é justificável pelo facto de a turma de ILE (7ºP) ter-se afirmado como possuindo uma maior capacidade de perceber as suas próprias emoções.

Em suma, a aplicação deste questionário possibilitou-me conhecer melhor os alunos, confirmar a sua perceção relativamente ao desenvolvimento da sua inteligência emocional e compreender quais as áreas desse desenvolvimento emocional que podem ser exploradas de maneira a auxiliar a aquisição do vocabulário na língua-alvo. Tornou-se clara a necessidade de estratégias dentro da sala de aula que permitam desenvolver a empatia e o foco voluntários dos alunos. Do mesmo modo, em momentos de discussão e troca de ideias com as orientadoras de estágio e os orientadores da FLUP, confirmei que os alunos não têm por hábito utilizar estratégias que lhes permitam uma melhor aquisição de conteúdo lexical ou atitudinal, verificando-se na sua participação oral e na produção escrita. As suas respostas aos temas propostos pelas professoras são, por norma, reduzidas em vocabulário na língua-alvo ou ainda ignoradas/não respondidas. É essencial orientar as aulas de forma a que os alunos participem ativamente e se incluam

emocionalmente nos temas a debater, bem como na produção de textos mais complexos e ricos em vocabulário da língua-alvo. De facto, “the right idea connecting with the right memory within the right context – and all that coming into the spotlight of attention” (Goleman, 2013, p. 41) seria extremamente importante numa sala de aula para preparar os alunos a encarem todos os problemas que se avizinham com uma capacidade emocional elevada, num contexto educativo cuja missão é cada vez mais dotar os alunos de capacidades atitudinais e emocionais.

Ao refletir sobre estes temas [o défice de possível aquisição de vocabulário novo da língua-alvo e a ausência de respostas referentes à utilização da inteligência emocional nas salas de aula de L2 (cf. Capítulo II, sobre as suas vantagens)], pareceu-me interessante testar até que ponto o desenvolvimento de momentos de empatia e foco, por parte da professora, poderia originar respostas dos discentes na língua-alvo. Desta forma, poder-se-ia estimular a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento cognitivo e emocional dos mesmos. Considero de relevância a necessidade de utilizar estratégias/atividades que desenvolvam a empatia e o foco voluntários dos alunos, querendo com isto dizer que a aprendizagem deve ir além da aceitação de informação (*input*), encorajando os discentes a aprenderem a aprender (López Aymes, 2012, p. 42).

Visto que os alunos de ambas as turmas expressaram, no questionário, dificuldade em lidar com os níveis de *stress*/ansiedade (51.3%), reforço a necessidade de se dotar os mesmos com mecanismos que lhes permitam avançar nas suas etapas de desenvolvimento emocional, acompanhados sempre de aprendizagem cognitiva e atitudinal. Assim, é essencial criar momentos de descontração propícios à participação na escrita e resposta ativa e voluntária dos alunos.

Como resultado, a análise feita de todos os instrumentos utilizados foi indispensável para este projeto de investigação-ação, já que conduziram à delimitação da área de estudo em que se propõe a intervenção para melhorar a qualidade da aprendizagem: a aquisição de conteúdos lexicais e atitudinais, aliada ao desenvolvimento da inteligência emocional.

A partir de uma reflexão e discussão com as minhas colegas de estágio, orientadoras de estágio e orientadores da FLUP, concluí que o uso da inteligência emocional, nomeadamente, o desenvolvimento da empatia e foco voluntários dos discentes seria um recurso importante. Este pode ser utilizado como ponto de partida para a aprendizagem e uso de vocabulário na L2. Visto que estes alunos têm uma visão das suas capacidades emocionais, até certo ponto, positiva, provavelmente tornar-se-ia relevante aplicar essas capacidades nas aulas de ELE e ILE.

Assim, de um exaustivo e detalhado processo de observação e reflexão, conjugado com as trocas de ideias e a análise dos documentos normativos para o ensino, encontrou-se um problema. Na fase seguinte, que consistiu na procura de uma estratégia que pudesse colmatar essa falha, surgiu a questão central deste projeto de investigação-ação: *‘Estarão a empatia e o foco intimamente correlacionados com a aprendizagem lexical e atitudinal, verificáveis na produção escrita?’*

De modo a dar resposta a esta questão, formulei um conjunto de objetivos:

Objetivo principal:

- Promover a aquisição e utilização de vocabulário da língua-alvo na produção escrita, recorrendo ao desenvolvimento da empatia e foco voluntários nos alunos no momento de exposição de *input*;

Objetivos secundários:

- Facultar aos alunos a linguagem necessária para desenvolverem o seu pensamento e as suas respostas, através de momentos descontraídos de exposição de *input*;
- Desenvolver a empatia e foco voluntários para com os temas tratados, para auxiliar os discentes na aquisição de vocabulário;
- Encorajar os alunos a desenvolver as suas capacidades de produção escrita;

Os objetivos a trabalhar são ainda de maior significado pois estão articulados com as finalidades contempladas no *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I*, nas *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico: 2º e 3º ciclos* e no *Programa de*

Inglês, Ensino Básico, 3º ciclo – LE I: “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania / Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, estético-culturais e psicomotoras” (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1997, p. 7).

Por fim, o presente projeto é para o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes, dos seus interesses e necessidades. Por essa razão, visto que o objetivo principal deste projeto de investigação-ação é ajudar os alunos a adquirirem capacidades linguísticas e emocionais que lhes permitirão enfrentar um futuro que se aproxima cada vez mais de um ecossistema global – a comunicação em outras línguas será uma vantagem enorme para cada elemento das turmas, tanto como a aquisição de ‘armas’ e ‘defesas’ emocionais e atitudinais para o viver do dia-a-dia do século XXI.

2. Capítulo II

O processo de ensino de uma língua transparece a aprendizagem de simples vocábulos soltos. Seguindo as sugestões do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECRL* - (2001, p. 31) devem difundir-se as competências gerais do aprendente de línguas, designadamente, “o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)”. Esta perspetiva do ensino-aprendizagem pressupõe que os alunos aprendam não só vocabulário, mas também que sejam capazes de comunicar usando a língua-alvo nas mais variadas situações e contextos sociais. Ora, isto supõe que os professores transmitam conhecimento que auxilie no crescimento cognitivo/intelectual do aluno, nas suas competências sócio-culturais e emocionais. Como Michael Byram [(1997) *apud* (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2007)] exemplifica no *Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)* – 1997 – (cf. Apêndice 1) devem desenvolver-se em sala de aula as competências de interpretação e relação, saber/conhecimento, consciência crítica da cultura, atitudes e capacidades de descoberta e interação. O aluno deve ser exposto a uma panóplia de conhecimentos e desenvolvimento de competências que o convertam num cidadão multifacetado.

Com o intuito de delimitar o objeto de estudo deste projeto de investigação-ação, centrar-me-ei na aprendizagem de vocabulário e sua posterior utilização na produção escrita, através do desenvolvimento da empatia e foco voluntários nos discentes. Esta decisão é justificada pela observação e análise dos resultados da mesma durante o processo de observação mencionado no subcapítulo 1.2., já que foi verificado que existiam algumas lacunas a colmatar na utilização de vocabulário nas L2. A importância da aprendizagem e do ensino é salientada pela própria *Lei de Bases do Sistema Educativo* (2020, Cap. I, art.º 2): “1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” É, assim, também contemplada a noção de que o indivíduo deve crescer e aprender, desenvolvendo a sua intelectualidade e a parte emocional, sem quaisquer interferências ao seu pensamento: “b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da

formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (2020, Cap. I, art.º 3), Na realidade, o desenvolvimento intelectual e emocional são direitos inegáveis a qualquer indivíduo e a comunicação livre em outras línguas e culturas faz parte da panóplia de direitos sociais. Neste sentido, é essencial trazer ambos para a sala de aula de ELE e ILE e auxiliar os discentes no seu desenvolvimento intelecto-emocional.

Para efeitos deste projeto de investigação-ação, torna-se crucial compreender que a aquisição de vocabulário para ser utilizada em textos escritos pelos alunos é muito mais que um mero exercício de repetição. O aluno necessita não só ouvir/ler o vocabulário, como ser capaz de o reconhecer e utilizá-lo em contexto real. De forma a que este processo seja possível, ou seja, que o vocabulário aprendido passe a fazer parte do léxico mental do indivíduo, o acompanhamento do desenvolvimento da inteligência emocional converte-se numa temática essencial. Como refere o *QECRL* (2001, p. 82):

O contexto mental não é, assim, apenas limitado à redução do conteúdo da informação do contexto externo imediatamente observável. A linha de pensamento pode ser influenciada de forma muito poderosa pela memória, pelo conhecimento armazenado, pela imaginação e por outros processos cognitivos (e emotivos) internos. Neste caso, a língua produzida só marginalmente estará relacionada com o contexto externo observável.

Desta citação, surgem algumas questões relacionadas com a aquisição e uso de vocabulário e o desenvolvimento da inteligência emocional: Como se processa a aprendizagem de vocabulário da língua-alvo num contexto de sala de aula?; Como se diferencia o desenvolvimento das várias inteligências?; O que constitui a criação de momentos de empatia e foco voluntários na sala de aula?

As questões são bastante pertinentes, dado que a sala de aula é um contexto um tanto ao quanto artificial. As atividades e os recursos utilizados pelos professores devem ser o mais próximo da realidade possível. Nomeadamente, a introdução de *input* obedecerá a alguns critérios de seleção, procurando materiais e recursos reais, sempre que disponíveis. De igual modo, a produção escrita deverá possuir um objetivo real, para que o aluno se familiarize e crie ‘memórias’ de produção escrita, que tenham um leitor possível e, mais uma vez, real. Novamente, tanto o *QECRL* (2001, pp. 75-145), como o

Programa de Inglês do Ensino Básico – 3º ciclo LE I (1997), as *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º ciclos (2013)* do Ministério da Educação e o *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I (1997)* defendem que a produção escrita em sala de aula obedecerá a critérios de seleção que lhe proporcionam um caráter realístico. Caso os alunos não tenham uma razão, um objetivo específico para a sua produção escrita, a sua motivação para fazer tal diminui ou mesmo anula-se.

Nos últimos anos verifica-se um interesse acrescido na parte emocional da educação, sendo que as investigações relacionam as emoções com as tarefas escolares e com as relações interpessoais estabelecidas em contexto de sala de aula (Schutz & DeCuir, 2002). Contudo, continuam a verificar-se lacunas no ajuste destas investigações sobre a inteligência emocional e a sua aplicação prática no contexto educativo. A par das mais variadas disciplinas que constituem o currículo do ensino básico, existe um conjunto de competências/aptidões que desempenham um papel importante no desenvolvimento pessoal e intelecto-emocional de qualquer indivíduo. O desenvolvimento da inteligência emocional (IE) constitui uma ferramenta que pode auxiliar os alunos a obterem melhores resultados académicos e os professores a terem uma melhor prática docente.

A motivação é uma das forças motoras para qualquer atividade e para o desenvolvimento pessoal. Segundo Nunes-Valente & Monteiro (2017, p. 6):

O sistema educativo provoca «stress» [...] por se pautar na retórica da transmissão de informação [...] sem análise, sem crítica e sem diálogo enfraquece o desenvolvimento emocional, anulando qualquer participação ativa do aluno.

É isso que me proponho trabalhar com os alunos neste projeto de investigação-ação: a aquisição de vocabulário e a sua utilização em textos escritos através do desenvolvimento emocional dos alunos. O objetivo essencial é promover uma mudança de paradigma, que procure o equilíbrio entre o racional e o emocional. Como tal, faço de Freire [(1996, p. 146) *apud* (Rêgo & Rocha, 2009, p. 140)] as minhas palavras:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos [...]

O ato de conhecer/sentir e o ato de pensar estão intimamente interligados, precisando um do outro para que verdadeiro progresso e crescimento decorram. Como afirma Goleman [(2001, p. 294) *apud* (Rêgo & Rocha, 2009, p. 140)], “a alfabetização emocional amplia a nossa visão acerca do que é a escola [...]”.

Como referido no subcapítulo 1.2., ao longo do processo de observação verificou-se uma escassez na utilização de vocabulário da língua-alvo na produção escrita, bem como um desinteresse por esta última. Nesse sentido, considerando que as respostas ao questionário relativo à IE de cada discente revelaram que os alunos, numa escala maior ou menor, necessitavam ajuda com a auto-gestão do *stress* e a auto-motivação, procura-se desenvolver as competências atitudinais e existenciais dos mesmos. Já Freire [(1996, p. 33) *apud* (Rêgo & Rocha, 2009, p. 140)] afirmava que “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.”

2.1. O que é a Inteligência?

O que guia e leva o Homem a tomar certas decisões ao invés de outras, o que o conduz numa direção e o torna ‘racional’, diferente dos outros seres vivos? A discussão sobre o que orienta o Homem tem vindo a progredir ao longo dos séculos, passando, a certa altura, a ser denominada de inteligência.

For well over two thousand years, at least since the rise of the Greek city-state, a certain set of ideas has dominated discussions of the human condition in our civilization. This collection of ideas stresses the existence and the importance of mental powers – capacities that have been variously termed “rationality”, “intelligence”, or deployment of the “mind”. (Gardner, 2011, p. 5)

Inteligência, como consta no dicionário de Língua Portuguesa⁸, significa a faculdade de pensar, compreender e julgar. De acordo com Antunes [(2005) *apud* (Hilário, 2012, p. 3)] representa a capacidade de compreensão das situações, escolhendo o melhor itinerário/destino. Do mesmo modo, a inteligência é a habilidade mental que possibilita

⁸ Retirado do Dicionário de Língua Portuguesa (2006, p. 252)

a compreensão, a aprendizagem e a adaptação a uma nova situação. A inteligência chega mesmo a ser medida com o Quociente de inteligência (QI). Todavia, como Gardner (2011, p. 7) salienta, “reason, intelligence, logic, knowledge are not synonymous”. No seu livro (Gardner, 2011), este autor menciona a existência de múltiplas inteligências e a importância em distinguir-se o que constitui a inteligência é o seu ponto de partida.

Ora, citações como “Penso, logo existo” (Descartes) tornaram-se obsoletas numa sociedade que sofre alterações exponenciais. Na sala de aula é essencial desenvolver não só a parte cognitiva (QI), como também as restantes inteligências (Gardner, 2011, p. 5). Igualmente, Damásio (2011), no seu livro intitulado *O Erro de Descartes*, explica que Descartes cometeu o erro de separar a mente do corpo (o cognitivo do emocional), salientando que as emoções são indispensáveis para a nossa vida racional. Damásio (2011) propõe uma abordagem integrativa das emoções e da razão.

Apesar de se verificarem algumas alterações no contexto escolar, esta permanece fechada em formas tradicionais de ensino [(Punset, 2010) *apud* (Nunes-Valente & Monteiro, 2017, p. 2)]. O ensino escolar preocupa-se em demasia com os resultados académicos, numa medida de preparar os seus discentes para o mercado de trabalho. No entanto, distancia-se da preparação emocional que é necessária para a sobrevivência num mundo cada vez mais competitivo e exigente. O interesse que se verifica nos últimos anos pelo componente emocional por parte da investigação não se reflete na sua aplicação prática. Existe todo um conjunto de elementos da inteligência emocional que podem auxiliar os alunos a obterem melhores resultados académicos e os professores a desenvolverem uma prática docente melhor (Nunes-Valente & Monteiro, 2017, p. 2).

2.1.1. Inteligência Emocional

A teoria de que existe uma inteligência emocional (IE) aparece, pela primeira vez, com Mayer, Salovey, & DiPaolo, 1990; Mayer & Salovey, 1990, definindo-a como:

[...] the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others.

Atualmente, as visões de Mayer & Salovey et al. (2011) integram as ideias de Goleman (2001) sobre a IE. Ambos enunciam que esta é um conjunto de capacidades/competências que contabilizam a percepção e entendimento emocional das pessoas. Consideram que a IE é uma inteligência como outra qualquer, podendo até ser medida, quociente emocional (QE), uma vez que a IE estabelece e corresponde a três critérios empíricos:

First, mental problems have right or wrong answers, as assessed by the convergence of methods for scoring the correctness of an answer. Second, the measured skills correlate with other measures of mental ability [...] and correlate moderately with socioemotional traits hypothesized to promote with higher emotional intelligence, including agreeableness, empathy and openness [...] Third, the absolute ability level at emotional problem solving rises with age[...] (Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy, 2011, p. 532)

Esta visão incorporada de emoções e competências mentais nem sempre correspondeu às ideias científicas e, durante vários anos, a investigação separava o cognitivo do emocional. Em contrário, Mayer & Salovey et al. (2011, p. 531) admitem uma nova definição de IE: “Emotional intelligence refers in part to an ability to recognize the meanings of emotional patterns and to reason and problem solve on the basis of them”. Em adição, Goleman (2009, p. 34) acrescenta que “there is a slight correlation between IQ and some aspects of emotional intelligence – though small enough to make clear these are largely independent entities”. Igualmente, Queirós (2014, p. 6) reafirma esta perspetiva ao declarar que...

Inteligência emocional é uma habilidade para prestar atenção às emoções, compreender os sentimentos e ser capaz de regular os estados emocionais em si próprio e nos outros [...] Não poderíamos também falar de uma percepção, de uma imaginação, de uma memória e de uma razão emocionais? [...] A inteligência emocional [...] integra elementos cognitivos, afetivos e volitivos que atravessam todo o ato consciente, livre e responsável do ser humano.

Na verdade, já com Mayer & Salovey (1997, p. 11) foi criada uma definição integrativa do modelo de IE. Este modelo, apresentado na tabela abaixo, integrava as quatro competências mentais seguintes:

Tabela 1. Definição do Modelo integrativo de Inteligência Emocional (adaptado de Mayer & Salovey et al., 2011, p. 532)

	Examples of Specific Areas
Perception and Expression of Emotion	Identifying and expressing emotions in one's physical states, feelings, and thoughts. Identifying and expressing emotions in other people, artwork, language, etc.
Assimilating Emotion in Thought	Using emotions to prioritize thinking in productive ways. Generating emotions as aids to judgment and memory.
Understanding and Analyzing Emotion	Labelling emotions, including complex emotions, and recognizing simultaneous feelings. Understanding relationships associated with shifts of emotion. Staying open to feelings.
Reflective Regulation of Emotion	Being able to reflectively monitor and regulate emotions to promote emotional and intellectual growth.

Por seu turno, Queirós (2014, p. 21) recria o modelo de Mayer & Salovey, mostrando a relação hierárquica entre as quatro habilidades emocionais do modelo de IE:



Figura 1: Representação circular do modelo de IE de Mayer & Salovey, 1997 (adaptado de Queirós, 2014, p. 21)

Fundamentalmente, a identificação, utilização, compreensão e auto-regulação das emoções conduz a uma melhor competência a nível emocional. Poderíamos questionar-nos de que forma se reflete a competência emocional no cognitivo (QI). Na sua totalidade a auto-regulação das emoções reflete-se na atenção a estímulos que precisam de ser processados, ocorrendo uma mudança para o *inward* do *self*. Esta atividade mental promove atividades cognitivas (Mayer & Salovey, 1993, p. 437), comprovando que a IE vai muito para além da inteligência social ou traços de personalidade. As competências mentais indispensáveis à IE conduzem o indivíduo numa reavaliação das suas emoções e, conseqüentemente, as suas ideias. Pode afirmar-se que a IE promove o pensamento crítico, na medida em que a “IE was correlated with better academic achievement” (Mayer & Salovey et al., 2011, p. 541). Claro está que Damásio (2011) apoia esta definição de IE, reafirmando que as emoções são essenciais para a razão aquando da avaliação das decisões a tomar. Como indica Queirós (2014, p. 16) “Mayer e Salovey consideram que a inteligência emocional é uma habilidade; Goleman considera que é a chave para o sucesso.”

Compartilha-se a opinião desta autora (Queirós, 2014, p. 9) quando afirma que a nível escolar é indispensável o desenvolvimento da IE de cada aluno, por forma a promover o sucesso escolar e a combater a indisciplina. Partindo do desenvolvimento das competências emocionais a nível educacional, é fundamental uma planificação estratégica de atividades e que sejam delineados objetivos e escolhidos conteúdos para tal. A empatia e o foco podem ser ferramentas muito úteis na aprendizagem de ELE e ILE, podendo originar o trabalho cooperativo dentro da sala de aula.

2.1.2. Empatia

A palavra ‘empatia’, segundo o dicionário de Língua Portuguesa⁹, provém de “em+grego *páthos*, «estado de alma» +ia”, significando a capacidade de compreender e de se identificar emocionalmente com o ‘eu’ de outra pessoa.

Historicamente, o conceito surge, pela primeira vez em finais do século XIX, com o filósofo alemão Rudolf Lotze, que lhe atribui o significado de “entrar no sentimento” (Souza, 2009, p.23). O termo tem adquirido várias aceções ao longo dos anos. Com E. B. Titchener, um psicólogo americano, em 1920 obtém o sentido técnico de “motor mimicry” (Goleman, 2009, p. 71):

Titchener’s theory was that empathy stemmed from a sort of physical imitation of the distress of another, which then evokes the same feelings in oneself. He sought a word that would be distinct from sympathy, which can be felt for the general plight of another with no sharing whatever of what that other person is feeling.

Se antes era considerada uma habilidade/capacidade que se destacava nos aspetos afetivo-cognitivos, atualmente o conceito abrange as componentes cognitivo, afetivo e comportamental/atitudinal. Como citam Rodrigues e Silva (2012, p. 61-62), Falcone et al. (2008) afirmam que o componente cognitivo é a capacidade de perceber os sentimentos/pensamentos do outro, o afetivo destaca-se pelo “compartilhar de emoções”, enquanto que o componente comportamental/atitudinal “refere-se à expressão empática, onde o indivíduo manifesta a sua compreensão acerca da situação

⁹ Retirado de infopédia: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/empatia>

vivenciada por outra pessoa, o que pode ser feito pelo meio da comunicação verbal e não-verbal.”

A partir do século XX áreas como a biologia, neurociência, psicologia, filosofia, educação e ensino utilizaram o conceito de empatia nos seus estudos, devido à sua conexão com os componentes emocionais e comportamentais. Cada área atribuiu-lhe um significado distinto de acordo com a sua pesquisa, de modo que é difícil obter uma definição consensual. Não obstante, para este projeto de investigação-ação ter-se-á em consideração a definição de Goleman (2009, p. 70), já que reflete a ideia de como se percebe/interpreta as emoções dos outros, sendo capaz de identificar o que estas pessoas sentem e colocar-se no lugar do outro. Esta noção perspetiva ainda a cultura de laços e sintonia com o outro indivíduo/grupo.

A empatia é fundamental nas relações interpessoais, pois revela não só uma capacidade de compreensão e entendimento das necessidades do outro, como ainda um reconhecimento das suas próprias emoções/necessidades.

Empathy builds on self-awareness; the more open we are to our own emotions, the more skilled we will be reading feelings. [...] who have no idea what they feel themselves, are at a complete loss when it comes to knowing what anyone else around them is feeling. They are emotionally tone-deaf. The emotional notes and chords that weave through people's words and actions – the telling tone of voice or shift in posture, the eloquent silence or telltale tremble – go by unnoted. (Goleman, 2009, p. 70)

Como é verificável pela afirmação de Goleman, a educação emocional e o desenvolvimento da empatia são processos educativos contínuos e permanentes, representando complementos da aprendizagem e do desenvolvimento do cognitivo. Ambos, o cognitivo e o emocional, são imprescindíveis para a totalidade da personalidade de um indivíduo.

Na educação o termo “empatia” está associado principalmente às relações interpessoais, entre professor-aluno e aluno-aluno, servindo para melhorar a afetividade, a compreensão do outro e, por último, melhorar o ensino/aprendizagem. Como sugere H. Douglas Brown (*apud* Donaghy, 2017), “Language is one of the primary means of empathising”. Ao compreender o outro, ao colocar-se no lugar e identificar a perspetiva do outro, o aluno irá ter uma postura de respeito e compreensão, o que

facilita o seu processo de aprendizagem. De outro modo, o professor ao desenvolver a empatia do aluno conseguirá mais facilmente adequar os conteúdos e recursos utilizados dentro da sala de aula, uma vez que a relação do grupo/turma-professor ficará mais sólida e serão mais facilmente identificadas as necessidades educativas dos alunos. O mesmo autor, H. Douglas Brown (*apud* Donaghy, 2017), refere que “Communication requires a sophisticated degree of empathy. In order to communicate effectively, a learner needs to be able to understand the other person’s affective and cognitive states”.

2.1.3. Foco

O termo “foco”, tratado neste projeto de investigação-ação, provém do conceito de Goleman (2013) atribuído à palavra em inglês “Focus” no seu livro *Focus: The hidden Driver of Excellence*. A palavra, segundo o dicionário Cambridge¹⁰, pode ser um nome ou um verbo. O nome significa “the person/thing that is getting most attention in a situation/activity”, apresentando a tradução para português: ‘foco da atenção/enfoque; ‘em foco/nítido’. No caso de ser um verbo significa “to adjust something [...] so that the picture is clear”, com a tradução para português da palavra ‘focar’. Por questões de aproximação à palavra original e ao seu significado, opta-se por utilizar o termo ‘foco’ no presente projeto de investigação-ação.

A nível histórico, Goleman (2013), no seu livro, menciona que os estudos sobre a atenção, ou capacidade de se manter vigilante, iniciaram-se durante a II Guerra Mundial. Perante a necessidade de soldados que se mantinham acordados e vigilantes, iniciou-se o estudo a nível científico. Os estudos descobriram que “even after three or more sleepless nights people could pay keen attention if their motivation was high enough” (Goleman, 2013, p. 4). Recentemente, a pesquisa ultrapassou a simples ‘vigilância’, investigando de que forma o desenvolvimento de capacidades de atenção focada pode determinar a performance de um indivíduo em qualquer atividade. Esta ferramenta –

¹⁰ Retirado de Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/focus?q=focus+>

atenção – inclui algumas operações mentais: compreensão, memória, aprendizagem, percepção e entendimento dos sentimentos em nós próprios e nos demais e a interação com outras pessoas (Goleman, 2013, p. 5).

A intenção deste projeto de investigação-ação é salientar e ilustrar a importância destas ferramentas mentais aliadas ao componente emocional. Goleman (2013, p. 5) aponta, como início de investigação dos componentes da atenção, os seguintes: ‘concentration, selective attention, and open awareness, as well as how the mind deploys attention inwardly to oversee mental operations’. As crianças hoje em dia vivem numa realidade que privilegia o contacto com computadores e máquinas, diminuindo o seu crescimento emocional e cognitivo por várias razões:

For one, the social and emotional circuitry of a child’s brain learns from contact and conversation [...] These interactions mold brain circuitry; the fewer hours spent with people [...] portends deficits.

Digital engagement comes at a cost in face time with real people – the medium where we learn to “read” non-verbals.

[...] Then there are the basics of attention, the cognitive muscle that lets us follow a story, see a task through to the end, learn, or create. (Goleman, 2013, pp. 7-8)

Estes défices no progresso educativo dos nossos alunos são transportados para a sala de aula de ELE e ILE, onde os alunos se distraem ou se encontram “away, in a state, [...] of «continuous partial attention», a mental blurriness induced by an overload of information inputs from the speakers” (Goleman, 2013, p. 10). A nossa função, enquanto professores, é procurar novas formas de obter esse foco/atenção dos alunos e levá-los a serem participantes ativos da aula. Algo que será possível se tivermos em conta que são alunos que cresceram num ambiente repleto de tecnologia e as suas repercussões nos seus interesses são notáveis.

Assim, é fundamental aliarmos o componente cognitivo ao emocional, por forma a combater distrações e desenvolver a “selective attention” que Goleman (2013) substitui pela palavra ‘foco’: “The stronger our selective attention, the more powerfully we can stay absorbed in what we’ve chosen to do” (Goleman, 2013, p. 16). Igualmente, deparamo-nos com a necessidade de envolver o aluno empaticamente com o tema a ser tratado na aula de ELE e ILE, ou seja, criar laços e memórias relacionadas com o mesmo, de maneira a que este se mantenha focado e consiga melhorar a sua aprendizagem.

Da explicação dos conceitos anteriormente mencionados e desta necessidade de inovação, surge à ideia a bastante atual e *en vogue* ‘Mindfulness’. *Mindfulness*, segundo Queirós (2014, p. 77), “é um conceito que tem as suas raízes nas práticas meditativas orientais. John Kabat-Zinn, médico psiquiatra, [...] e o monge vietnamita Thích Nhất Hanh foram os primeiros a trazer a atenção plena para o Ocidente”. Pode retirar-se deste conceito parecenças com o *Focus* de Goleman (2013). Nomeadamente, a atenção plena e a atenção seletiva – Focus – são bastante compatíveis, na medida em que ambas são “um estado mental que [...] conduz diretamente à tranquilidade e clareza, que constitui a base da inteligência emocional [...]; uma atitude mental propícia ao treino de duas faculdades mentais importantes: a atenção e a meta-atenção” (Queirós, 2014, p. 77). Ao encontro desta afirmação, Goleman (2013, p. 18) enuncia que o “meditative thinking” é “a mode of reflection”. De igual modo, refere que “Deep thinking demands sustaining a focused mind. The more distracted we are, the more shallow our reflections; likewise, the shorter our reflections, the more trivial they are likely to be.” A base para qualquer aprendizagem significativa é então o foco na atividade que se realiza, conduzindo o pensamento na direção da reflexão significativa, consequentemente no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

2.1.4. Inteligência Linguística

A interação social numa sociedade em constante alteração demonstra que o desenvolvimento da inteligência linguística é imprescindível, na medida em que os seus cidadãos necessitam a cada dia comunicar com outros indivíduos. A comunicação e transmissão/troca de ideias é essencial para qualquer crescimento de um indivíduo, bem como para o progresso da própria sociedade. Por tal motivo, é indispensável que os alunos, desde novos, apliquem os seus conhecimentos e desenvolvam as suas capacidades crítica e emocional:

Es fundamental estimular al niño o la niña desde temprana edad para que empiece a reconocer las palabras como una forma de comunicarse y expresar sentimientos, debido a que el lenguaje se constituye en una función esencial del ser humano, que le brinda posibilidades de explorar y expandir la inteligencia. (Lizano & Umaña, 2008, p. 137)

A inteligência linguística no presente projeto de investigação-ação compreende a capacidade para a comunicação, através do uso da linguagem (vocabulário contextualizado), da sintaxe (combinação de vocabulário numa frase) e a semântica (significado do vocabulário nas frases). Como clarifica Duran (2017, p. 9):

La inteligencia lingüística implica en la comunicación, el significado de las cosas, en la expresión de las ideas, los sentimientos, en el recuerdo y la interacción con los demás a través de las palabras, por tanto, diferenciamos la inteligencia lingüística del concepto de lenguaje escrito en cuanto que, la inteligencia lingüística es la capacidad relacionada con la palabra y que implica diferentes habilidades neuropsicológicas y el lenguaje escrito es, solamente, una de estas habilidades neuropsicológicas.

A aprendizagem de uma língua pressupõe a construção do 'Eu', o que implica "o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar" (Ministério da Educação, 1997, p. 5). Como consequência, o aprendente de uma língua alarga a sua capacidade de se relacionar e interrelacionar com o mundo que o rodeia, facilitando a sua comunicação oral e escrita, assim como uma reflexão sobre o funcionamento da própria linguagem. O processo ensino-aprendizagem de uma língua potencializa uma interação do 'Eu' com a 'Temática' e o 'Nós'. Quero com isto dizer que o indivíduo, no seio da aprendizagem de uma língua, amplia a visão/perspetiva de si próprio, do mundo que o rodeia e das relações que daí surgem. O indivíduo, imerso na aprendizagem, fortalece as suas características/traços de personalidade e as relações com o mundo e os que o rodeiam (Ministério da Educação, 1997, p. 11 – adaptado de Legutke & Thomas, 1991).

2.1.5. O ensino-aprendizagem de léxico numa LE

A criança desde pequena começa a produzir sons e a adquirir vocabulário solto, atribuindo-lhe simples associações. Qualquer bebé reproduz o que ouve e vai aprendendo vocabulário com os que o circundam. Como enuncia Gardner (2011, p. 83), "The roots of spoken language can be found in the child's babbling during the opening months of life". E, passados alguns anos, a mesma criança já realiza conexões semânticas e sintáticas, construindo orações e frases com contextualização pragmática.

Aliás, Gardner (2011, p. 84) indica que “[...] Noam Chomsky claims that children must be born with considerable «innate knowledge» about the rules and forms of language”. Sendo assim, pode falar-se, segundo Chomsky, de uma competência para a inteligência linguística inata. Isto implica que as crianças não seriam capazes de desenvolver essa competência, se no seu sistema nervoso não se encontrasse a capacidade para organizar certos pressupostos relativos à linguagem.

A aquisição de léxico numa LE decorrerá de uma forma mais ou menos idêntica, caso o aprendente cresça num ambiente multilingue. De outra forma, se o aluno de LE já se encontrar numa fase mais autónoma da sua vida, como é o exemplo dos alunos no 7º ano, este já contém noções linguísticas da sua L1. Para além disso, o seu cérebro possui um maior desenvolvimento e o seu conhecimento do mundo é maior, perspectivas que estão fora do alcance de um bebé. Consequentemente, o processo ensino-aprendizagem de uma L2 ou a aquisição de léxico numa L2 decorrerá dependente de certos aspetos. Cervero & Pichardo (2000, p. 169) enunciam como pontos cruciais a considerar quando se ensina/aprende vocabulário numa L2: Qual o léxico a ensinar/aprender? Em que situações de aula ensinar léxico? Quais as estratégias que intervêm no processo de aprendizagem de léxico?

Estas questões são bastante oportunas, visto que a seleção do léxico a ensinar é uma das ‘dificuldades’ que um professor enfrenta. A seleção do vocabulário deverá obedecer os seguintes critérios: frequência de uso, necessidade/curiosidade do aluno, a sua utilidade e facilidade em aprendê-lo, a rentabilidade ou produtividade do léxico, o tipo de ensino/a quem se destina e os fatores culturais (Cervero & Pichardo, 2000, p. 40). O professor de ELE e ILE deve ainda ter em atenção que nem todo o léxico que ensina fará parte do léxico mental do aluno, isto é, nem todo o vocabulário que surge em aula será vocabulário ativo. Como afirmam Cervero & Pichardo (2000), o aluno será capaz de reconhecer alguns vocábulos e até entender o seu significado e uso – léxico potencial –, mas não fará parte do seu repertório lexical – vocabulário que reconhece e usa. Ainda assim, o professor poderá ensinar vocabulário à medida que os alunos irão colocando perguntas sobre o mesmo ou como tarefa em si mesma. Todavia, deve ter-se em atenção que o ensino de listas de vocabulário extensas em nada favorece a

aprendizagem do aluno e vocabulário descontextualizado tão pouco (Cervero & Pichardo, 2000). Como se encontra explícito no *Programa de Inglês do Ensino Básico – 3º ciclo LE I* (1997, p. 12), o ensino-aprendizagem de uma LE deverá decorrer mediante o estabelecimento de um “tema organizador”. Este tema será expandido pelas “áreas de experiência específicas”, sempre acompanhado da amplificação da construção do ‘Eu’ envolto pela sociedade. Esta conceção pode consultar-se na Figura 2., ilustrada abaixo (Ministério da Educação, 1997, p. 12):

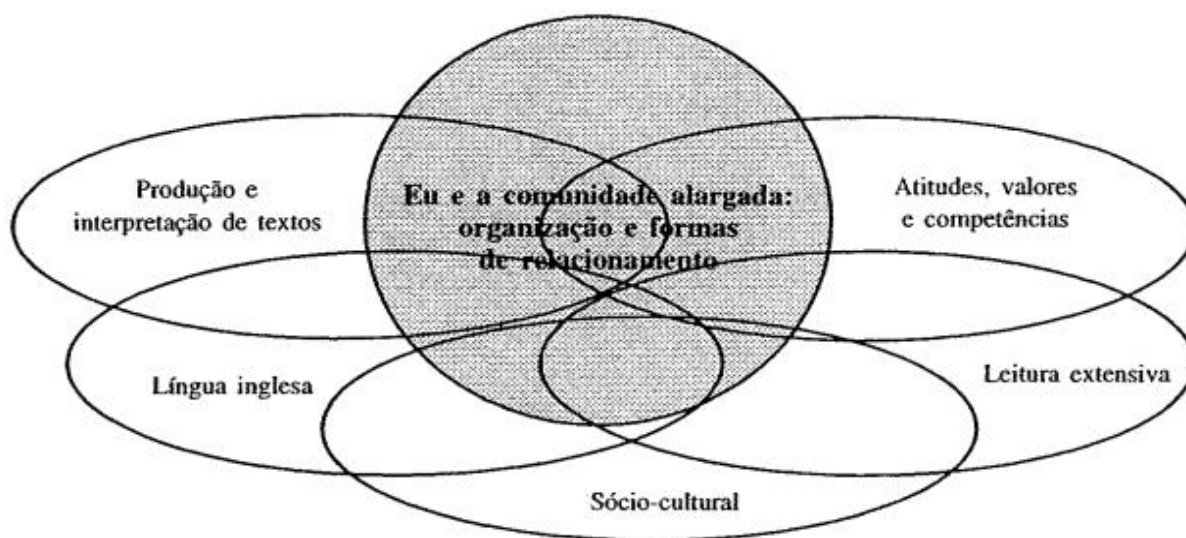


Figura 2: Representação gráfica da interação dinâmica e referencial na aprendizagem de uma LE (adaptado do *Programa de Inglês do Ensino Básico – 3º ciclo LE I*, 1997, p. 12).

De igual modo, a aquisição de léxico ocorre de forma conectada com as experiências vividas dentro da sala de aula de L2. O aluno terá um conjunto de emoções e experiências associadas à aprendizagem de certo conteúdo da disciplina. Como demonstram Mayer & Salovey (1993, p. 436):

[...] certain individuals have available to them a rich panoply of feeling. In the same way that some individuals are verbally fluent because they can rapidly and effectively generate words (French, 1951; Thurstone, 1938), these people may be emotionally

fluent, in that they can rapidly and effectively generate emotions and emotion-related thoughts.

De novo, alia-se a IE à aquisição de léxico, de modo a que a associação de competências emocionais, como a empatia, com o vocabulário torna mais fácil a aprendizagem do mesmo. Sampaio (2002, p. 228) menciona que:

[...] a imagem das situações que nos marcam pode desaparecer mas deixam rasto. Esse rasto, como o de todas as experiências emocionalmente fortes, vai sendo integrado por nós e contribui para a construção dos modelos de referência futuros.

São citações como esta que revelam a importância da conduta adotada pelo professor, devendo este tomar uma posição de modelo emocional e atitudinal para o educando. É obrigação do professor incentivar a motivação dos alunos para obterem bons resultados. Desenvolver nos alunos o sentido de saber controlar e exprimir as suas emoções, assim como promover o relacionamento interpessoal, é fundamental nas aulas de ELE e ILE.

2.1.6. A produção escrita em ELE e ILE

Numa sociedade que se afirma como um ecossistema global de intercorrespondência, a escrita ergue-se a um patamar fundamental nessa comunicação. Atualmente, valorizam-se quatro atividades linguísticas de comunicação, sendo estas: a receção, a produção, a interação e a mediação nas vertentes oral e escrita (QECRL, 2001, p. 35):

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a **receção**, a **produção**, a **interacção** ou a **mediação** (especialmente no caso da interpretação ou da tradução).

A receção e a produção, segundo o QECRL (2001, p. 36), são “processos primários” em si, utilizados isoladamente no papel que estes exercem na atividade. Como salienta o mesmo documento (QECRL, 2001, p. 36):

As actividades de produção têm uma importante função em muitos campos académicos e profissionais (exposições orais, estudos escritos, relatórios) e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais).

A produção escrita é a competência através da qual um indivíduo se expressa ortograficamente, transmitindo ideias e juízos e tem um valor social que lhe está associado, isto é, as competências pragmática, linguística e sociolinguística estão naturalmente conetadas com a produção escrita.

As atividades de produção escrita, como identificadas pelo *QECRL* (2001, p. 95), são as situações em que “o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores”, exemplificado pela Figura 3.

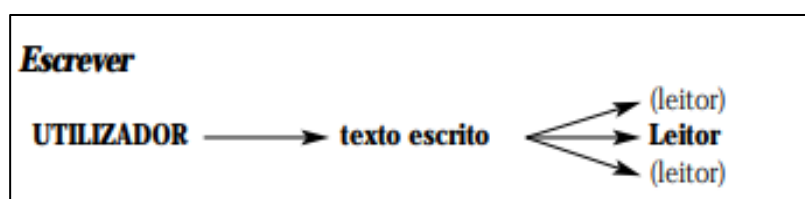


Figura 3: Representação esquemática da produção escrita (adaptado do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001, p. 143)

As competências de escrita, assim como as competências da oralidade, são adquiridas e desenvolvidas. É necessário treino e prática, por forma a atingir níveis mais elevados da competência de produção escrita. A realidade é que as atividades de escrita e a produção de escrita em si atravessam uma grande crise de identificação, isto é, na atualidade parece não se saber definir o que é ‘escrever’ e o que implica a produção escrita. A verdade é que, em contexto escolar, opina-se muito em termos da oralidade e o seu desenvolvimento, mas a produção escrita permanece em segundo plano. Não se deve descuidar da produção escrita, uma vez que nos seus processos intrínsecos ocorre o processo de ensino-aprendizagem [(Carvalho *et al.*, 2005) *apud* (Mouquinho, 2009, p. 13)].

Mais uma vez, o *QECRL* (2001, p. 95) aponta como possíveis atividades de escrita as seguintes: o preenchimento de formulários e questionários, escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos; relatórios; memorandos; escrever cartas

pessoais ou informais; a escrita criativa, etc. Igualmente, o *Programa de Inglês do Ensino Básico – 3º ciclo LE I* (1997), as *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º ciclos* (2013) e o *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I* (1997) vão de encontro às expectativas do QECRL em termos de produção escrita. Quanto à expectativa relativamente ao número de palavras que os alunos devem escrever num texto, as *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º ciclos* (2013, p. 21) sugerem um limite de 25 a 35 palavras para o 7º ano. Não obstante, tratando-se de níveis de LE diferentes para a turma de ELE, nível A1, e a de ILE, nível A2, as expectativas no que concerne à produção escrita são distintas. Ora, observemos os descritores dos níveis de produção escrita geral representados no QECRL (2001, p. 96):

Tabela 2: Descritores dos níveis da produção escrita (adaptado do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001, p. 96)

	PRODUÇÃO ESCRITA GERAL
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Relativamente à produção escrita, nos dois níveis, A1 e A2, pretende-se que ambos sejam capazes de construir frases e expressões simples. Todavia, o nível A2 exige a utilização de alguns conectores simples na sua produção escrita. Ambas as turmas do projeto de investigação-ação parecem ser capazes de realizar as tarefas pretendidas pelo QECRL (2001, p. 96).

No que concerne à perceção das duas turmas sobre a produção escrita, estas revelaram uma reação mista de positividade e negatividade, como foi mencionado em 1.2. (Diário de Bordo, 2015). Esta perceção possivelmente negativa dos alunos é compreensível dentro de uma sociedade que tende a ‘desvalorizar’ a produção escrita como algo ‘aborrecido’ e ‘que dá imenso trabalho’. Na realidade, um aprendente de uma língua-alvo terá algumas dificuldades em construir textos mais complexos e com correção, visto que a produção escrita envolve conhecimentos de vocabulário/léxico, ortografia, sintaxe, gramática, socio-linguísticos e pragmáticos. Consequentemente, a produção escrita para um aprendente de ELE e ILE, 7º ano, terá de corresponder às seguintes etapas: planificação/esquema do texto, elaboração de um rascunho, escrever o texto em si, rever e corrigir, se necessário. Os alunos, por tendência, consideram o processo de produção escrita demasiado complexo e difícil, o que tende a aumentar com o passar dos anos e os discentes acabam por ‘desistir’ de produzir textos.

Para além disso, a produção escrita é um processo complexo que mobiliza várias competências, como...

[...] saber declarativo, mas também saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação. [(Carvalho *et al.*, 2005, p. 182) *apud* (Mouquinho, 2009, p. 14)]

Ao escrever ativam-se capacidades de seleção e combinação referentes às expressões linguísticas para se transmitir a ideia que se encontra nas nossas mentes. Com o passar dos anos, essas capacidades de seleção e combinação vão-se automatizando, desenvolvendo no autor/escritor o domínio da produção escrita. Assim, escrever implica a ativação de conteúdos nocionais e a decisão de como estes serão integrados e articulados, por forma a criar textos coesos e coerentes. Como assegura Barbeiro [(1999,

p. 84) *apud* (Mouquinho, 2009, p. 16)] , “a expressão escrita surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase inicial da aprendizagem da escrita”.

É necessário fundamentar a importância da produção escrita nos alunos desde novos, incentivando e motivando-os. Uma mudança de paradigma no que concerne à produção escrita é indispensável e a criação de memórias/experiências motivantes relativas à mesma pode representar a solução. Escrever textos por si só, como atividade isolada, não incentiva e tão pouco ajuda os discentes a evoluir no seu processo de escrita.

Na perspectiva pedagógica é possível intervir nesse processo. Esta perspectiva não deve encerrar a expressão escrita num círculo (no processo), mas conduzir à obtenção de um produto escrito capaz de atingir finalidades comunicativas numa determinada situação,[...] envolvendo pólos de produção e recepção. [(Barbeiro, 1999, p. 15) *apud* (Mouquinho, 2009, p. 16)]

Apenas uma intervenção motivante com qualidade de correção pode conduzir os alunos em direção ao ‘gosto’ pela sua própria escrita.

2.2. Empatia e Foco: a parceria na produção escrita

Na sala de aula de ELE e ILE, para que os alunos se sintam escritores dos seus próprios textos e tenham uma visão da escrita como algo ‘entusiasmante’, é preciso que a produção escrita tenha circulação garantida e leitores de verdade. Apenas assim poderá o discente colocar-se na posição do leitor, interpretando o seu próprio texto e assumindo a responsabilidade pela escrita do mesmo.

Dada a percentagem que é atribuída à avaliação da parte escrita (40%), como mencionado no subcapítulo 1.1.2., a preocupação dos professores deverá recair sobre as estratégias e técnicas a implementar na sala de aula para auxiliar os seus alunos na escrita. Camps (2008, p. 22) “subraya la necesidad de establecer secuencias didácticas que se fundamenten en la producción escrita” e que “se caracterizan por la interrelación entre el proceso de producción textual y las actividades que llevan a cabo la tarea de redacción”. A fim de converter a atividade de produção escrita em um momento de

ensino-aprendizagem rentável, de acordo com a mesma autora (Camps, 2008, p. 24), é imprescindível o desenvolvimento da motivação e a mobilização de conhecimentos e habilidades diversas. Como exemplo, o texto deverá inserir-se num contexto de comunicação real e os alunos deverão resolver um problema real, favorecendo a participação e interação ativa dos alunos e o desenvolvimento cognitivo/emocional dos mesmos. Como explica Amor [(2001, p.164) *apud* (Mouquinho, 2009, p. 13)]:

[...] em todas as dimensões em que se aborde ou focalize o acto de escrever – material, psicológico (nas vertentes cognitiva e afectiva), semio-linguística e discursiva, pragmática, sociocultural... - a escrita é uma actividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguísticos [...]

“Importa ter em mente que a atenção é uma parte fundamental do processo” (Queirós, 2014, p. 11), visto que toda a gestão emocional começa com a perceção das emoções. A mesma autora (Queirós, 2014, p. 11) salienta que é necessário “estar tranquilo, atento e focalizado sem distrações. É necessário treinar a atenção.” Da mesma forma, Goleman (2013, p. 25) ilustra que a criatividade surge com “brevity, suddenness, and immediate certainty [...] The lore of creativity is rife with such accounts.” Para o autor (Goleman, 2013, p. 25), o nosso cérebro possui dois sistemas mentais separados. “One has massive computing power and operates constantly, purring away in quiet to solve our problems, surprising us with a sudden solution [....]”. Estes dois sistemas mentais são identificados pelo autor (Goleman, 2013, pp. 26-27) como sendo o ‘The bottom-up mind’ e o ‘The top-down mind’. A seguir, veremos as características de cada um na Tabela 3.

Tabela 3: Os dois sistemas mentais segundo Goleman (adaptado de Goleman, 2013, pp. 26-27)

The bottom-up mind	The top-down mind
Faster in brain time, operates in milliseconds	Slower in brain time

Involuntary and automatic: always on	Voluntary
Intuitive, operating through networks of association	Effortful
Impulsive, driven by emotions	The seat of self-control, which can (sometimes) overpower automatic routines and mute emotionally driven impulses
Executor of our habitual routines and guide for our actions	Able to learn new models, make new plans and take charge of our automatic repertoire – to an extent
Manager for our mental models of the world	

Verificável através da obra de Goleman (2013, pp. 26-27) e da exemplificação acima, o sistema mental ‘bottom-up’ é onde aparecem as emoções. Logo, é onde se desenvolve a empatia e, como consequência de estar sempre ‘on’, é de onde surgem as ideias/inovações/invenções. Resultante desta operação mental, está a criatividade de que falamos para a produção escrita. Apesar disso, é através do sistema mental ‘top-down’ que as ideias ganham consolidação, ou seja, as invenções/ideias surgem espontaneamente num sistema mental e o outro sistema fortalece as ideias com argumentos. Desta forma, podemos dizer que um sistema mental é responsável pela criatividade e o outro pela aprendizagem-ensino. Todavia, um não funcionaria sem o outro no indivíduo, uma vez que este se encontra inserido numa multitude de aspetos sociais e culturais. Infelizmente, a sociedade atual valoriza todo o conhecimento logico-matemático, mas esquece-se do seu aliado criativo. Como mencionava Albert Einstein: “The intuitive mind is a sacred gift and the rational mind is a faithful servant.” (Goleman, 2013, p. 43).

É, então, importante ressaltar a nível do contexto escolar a aquisição e desenvolvimento de competências de produção escrita. A sala de aula de ELE e ILE deverá fomentar a pedagogia da escrita, já que esta última favorece a utilização de língua autêntica e coincide com o desenvolvimento de todas as competências, oral e escrita, promovendo a autonomia dos alunos. O professor de ELE e ILE deve ser um ‘guia’ na aprendizagem da escrita por parte dos seus alunos, incitando-os a desenvolver o pensamento crítico (refletir, opinar, etc.). Como refere a teoria de Vygotsky [(1978) *apud* (Faria, 2017)], o professor deve auxiliar o aluno, orientando-o no seu processo de aprendizagem, de forma a desenvolver o seu conhecimento cognitivo e, podemos dizer, emocional. O processo da escrita envolve vários fatores que não só a interligação de meros vocábulos. Apresenta-se como um processo extenso e complexo, onde os alunos podem sentir-se ‘perdidos’, sendo o professor, neste caso, responsável por incutir instruções claras e concisas para a realização da atividade.

[...] as dificuldades em torno da escrita advêm sobretudo da própria complexidade que envolve todo o acto de escrever pelo facto de o sujeito se encontrar em “sobrecarga mental”, tendo que resolver simultaneamente operações de natureza diferente. (Fonseca, 1994, p. 34).

Em suma, toda esta complexidade resulta num sentimento de dificuldade na escrita por parte dos alunos, que acabam mesmo por evitar realizar tarefas que o exijam. O professor deverá ser o facilitador no processo complexo, na medida em que poderá contribuir para a simplificação e a criação de laços com a escrita.

Capítulo III

3.1. Implementação do projeto de investigação-ação

O presente relatório ocorre dentro dos parâmetros do projeto de investigação-ação. Por essa razão, num primeiro passo, procedeu-se à observação do contexto escolar e das aulas das turmas em que viria a lecionar, de forma a descobrir um possível problema a colmatar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de ELE e ILE (cf. Capítulo I). No passo seguinte, recorrendo a vários autores das diversas investigações relacionadas com o tema, caracterizou-se os principais pontos adjacentes à questão central deste projeto de investigação-ação (cf. Capítulo II). Desta forma, neste capítulo, apresenta-se a delineação e exposição do plano de investigação-ação, tendo em conta a fundamentação teórica anteriormente desenvolvida, e ainda a metodologia utilizada para colmatar o problema identificado e formulado.

O desenvolvimento de um projeto de investigação-ação tem várias etapas que o investigador deve seguir, de forma a ser bem-sucedido na sua investigação. O plano de intervenção inicia-se com a observação, planificação, progredindo para a intervenção na área de estudo, reflexão sobre os resultados e um reajuste dos pontos cruciais da investigação para uma nova intervenção. Recorda-se que o objetivo deste projeto de investigação-ação é dar resposta à seguinte questão: *‘Estarão a empatia e o foco intimamente correlacionados com a aprendizagem lexical e atitudinal, verificáveis na produção escrita?’*

O projeto de investigação-ação apresentado neste relatório teve início com a observação das aulas de ELE e ILE, relatada no subcapítulo 1.2. Nesta fase foi observável a escassez de utilização de vocabulário na língua-alvo (Inglês ou Espanhol) por parte dos discentes. Interessou-me desde logo perceber a possível razão para que os alunos não participassem nas aulas de LE. Esta questão tornou-se ainda mais relevante aquando da análise dos resultados dos testes de diagnóstico (ILE) e o primeiro teste (ELE). Partindo desta possível falha a colmatar e trocando ideias com as orientadoras e colegas de estágio, percebeu-se que a produção escrita representava para os alunos algo ‘assustador’, ‘cansativo’ e ‘difícil’. Ao refletir sobre ambos os dados observados,

concluiu-se que a estimulação e atenção dos alunos poderia ser melhorada, caso se utilizassem aspetos da inteligência emocional, como a empatia e o foco, na medida em que iria despertar o interesse dos alunos e consequentemente conduzi-los em direção à produção escrita correta e enriquecida. Tentando compreender qual a perspetiva dos alunos em relação ao desenvolvimento da sua própria IE, optou-se por se colocar em prática o questionário sobre a inteligência Emocional (cf. Anexo 6). Este questionário foi elaborado através da adaptação de *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form* (cf. Apêndice 2) e as respostas obtidas foram totalmente anónimas. Este questionário pareceu-me impreterível, na medida em que me permitiu analisar a perspetiva que os alunos tinham do seu próprio desenvolvimento emocional. A recolha dos resultados do questionário apontou-nos alguns aspetos a considerar e a tentar trabalhar com os alunos, nomeadamente a auto-motivação e a motivação em geral, bem como o controlo dos níveis de ansiedade e *stress*. Com estes factos, foi possível compreender as áreas que necessitavam de intervenção. Se, por um lado, os alunos sentem que não são capazes de interagir de forma autónoma, sem serem ‘coagidos’, por outro lado, a ansiedade pode ser resultado dessa ‘coação’. Deste modo, tornou-se fundamental criar momentos descontraídos, onde os alunos pudessem participar de forma ativa e voluntária. Momentos de introdução de *input* de léxico na LE nos quais os discentes se sentissem parte do grupo e da atividade e sentissem alguma conexão emocional com o que se apresentava/discutia. Como menciona Goleman (2013, p. 9):

Rapport demands joint attention – mutual focus. Our need to make an effort to have such human moments has never been greater, given the ocean of distractions we all navigate daily.

Desta feita, foi necessário criar um ambiente propício ao processo ensino-aprendizagem aliado ao desenvolvimento emocional, isto é, criar um contexto de aula mais informal no início de cada aula, onde se conversava e trocavam ideias com os discentes. Este ambiente mais ‘confortável’ e ‘descontraído’ no princípio de cada introdução de vocabulário permitia aos alunos ativarem a sua atenção. Eram momentos que procuravam captar a sua empatia para com o professor e com os colegas para, a partir daí, se desenvolverem os momentos de aprendizagem. Seguindo-se a introdução de *input*, procurava-se ativar esses conhecimentos de forma mais lúdica e ‘divertida’

para que, após a sua interiorização, pudessem ser utilizados na produção escrita. A produção escrita, neste projeto de investigação-ação, como foi mencionado em 2.1.6., apresentava-se como sendo uma produção escrita com leitores verdadeiros, fazendo com que os discentes tivessem de se colocar no lugar do outro para pensarem no que deveriam escrever. Como foi mencionado em 2.2., a importância de um leitor existente e a conceção de que se estabelece uma relação escritor-leitor é importantíssima para o desenvolvimento da empatia e, conseqüente, foco e interesse pelo texto a produzir. É impreterível conciliar o contexto de sala de aula de LE com o ambiente social extra-aula, por isso se justifica a planificação de atividades que possam facilmente ser realizadas no nosso dia-a-dia. Numa tentativa de abrir as portas da sala de aula de LE para o mundo exterior, preparam-se os alunos cognitivamente e emocionalmente para uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente.

É fundamental mencionar que na planificação elaborada para as aulas se teve em conta os conteúdos vigentes no *Programa de Inglês – 3º ciclo LE I* (1997), as *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º ciclos* (2013) e o *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I* (1997), procurando adaptar a investigação aos conteúdos apontados nos documentos reguladores e não o contrário.

Em suma, as atividades planificadas e postas em prática nas aulas lecionadas tiveram como fundamento o enquadramento teórico referido no Capítulo II e surgiram dos princípios orientadores desse enquadramento teórico.

a) Metodologia

Referido várias vezes anteriormente, este relatório desenvolve-se dentro dos parâmetros da investigação-ação que, de acordo com Simões (2013, p. 10):

[...]associa, indissolúvelmente, a investigação e a ação – pesquisar, em função da mudança da prática pedagógica, e investigar, mais uma vez, para resolver os problemas suscitados pela nova prática.

Sendo assim, o presente projeto pressupõe uma ação reflexiva e crítica, de forma a encontrar problemas a serem colmatados e possíveis soluções. A presente investigação é sobretudo do tipo quantitativo, relativamente ao número de léxico que os alunos

utilizam nos seus textos escritos e atribuição de uma classificação aos mesmos. Instituiu-se como uma forma mais viável e fiável para realizar este projeto de investigação-ação, uma vez que a quantificação dos resultados permite a obtenção de estatísticas relativas à aprendizagem do vocabulário da língua-alvo. Não obstante, na discussão dos resultados, a análise quantitativa alia-se à qualitativa, por meio de reflexões, de modo a poder desenvolver de forma mais rentável o plano de ação.

No que concerne ao procedimento do plano de ação, a investigação será implementada em dois ciclos por cada disciplina (ELE e ILE), cujos objetivos serão a aprendizagem de vocabulário, consequentemente avaliada na produção escrita, e a promoção do desenvolvimento cognitivo (pensamento crítico) e emocional (atitudinal). Os dois ciclos de intervenção encontram-se organizados e elaborados de forma coerente e sequencial a nível pedagógico, de maneira que o segundo ciclo da investigação sofreu ajustes, por forma a melhorar a prática docente, resultante de reflexões. Os ciclos são levados a cabo através de duas atividades principais pertinentemente relacionadas: uma de apresentação de *input* (léxico) necessário para a realização da tarefa final – a segunda atividade – da Unidade Didática (UD), a de produção escrita. Como estímulos para aumentar a participação ativa dos alunos utilizam-se recursos como imagens e vídeos, bem como conversas mais informais no início das aulas (*brainstorming*).

As atividades relacionadas com a apresentação/introdução de léxico ocorrem na primeira aula da UD, 50', sendo que na segunda aula, 100', se utilizam mecanismos de revisão do mesmo para que seja ativado aquando da tarefa final, produção escrita.

Posteriormente, proceder-se-á à apresentação dos mecanismos de recolha e análise de dados. Foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, como diário de bordo, questionário e grelhas e gráficos de análise dos dados recolhidos, por mim elaborados. Essas tabelas/grelhas e gráficos de análise e medição da eficácia da intervenção do plano de ação foram elaborados por forma a identificar a quantidade de vocabulário que os alunos utilizavam e avaliar a sua forma linguístico-pragmática. Para a recolha dos dados de vocabulário que os alunos utilizaram nos seus textos foi elaborada e posteriormente utilizada a seguinte tabela:

Tabela 4: Código de análise da quantidade de léxico retirada dos textos dos alunos

Léxico do texto modelo		Léxico ativado	
(Léxico que o aluno usou que se encontrava no texto-modelo)	(nº de alunos que utilizou o vocábulo)	(léxico que o aluno reconhece e utiliza)	(nº de alunos que utilizou o vocábulo)

Na grelha apresentada pode verificar-se que, no primeiro ciclo, foi concedido aos alunos um texto modelo a partir do qual poderiam ter auxílio na sua produção escrita. O léxico do texto foi transcrito para a coluna “Léxico do texto modelo” e à sua frente será apresentado o número de alunos que utilizou o léxico no seu texto escrito. A coluna “Léxico ativado” refere-se ao léxico que os alunos reconhecem e utilizam no texto, tendo em conta que no início da aula se realizou uma revisão do mesmo léxico, pelo que os alunos têm esse vocabulário recentemente nas suas mentes. Não obstante, o léxico para ser ativado necessariamente precisa de ser reconhecido e fazer parte do léxico mental dos alunos, isto é, devem saber o seu significado linguístico-pragmático.

Por último, foram utilizados critérios específicos de classificação, relativamente às competências pragmática e linguística, que permitiram obter uma classificação de 0 a 100%. A classificação da atividade de produção escrita serve para localizar em que sentido os alunos evoluíram a nível da produção escrita, já que aprender vocabulário sem saber utilizá-lo num contexto linguístico-pragmático em nada auxilia o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento cognitivo. Apenas procurando que os alunos contextualizem o léxico que aprenderam de forma correta, pode-se avaliar e medir a intervenção do plano de ação. Os critérios específicos de avaliação encontram-se organizados por níveis (N1, N2, N3, N4, N5), sendo que a cada nível foi atribuída uma percentagem. Os textos dos alunos são classificados recorrendo à soma das duas classificações, pragmática e linguística. Por se tratar de um sistema de classificação por níveis, torna mais simples a avaliação da eficácia do projeto de investigação-ação, posto que assim é possível verificar até que nível os alunos foram

capazes de progredir. Abaixo encontram-se as tabelas dos critérios específicos de classificação:

Tabela 5: Critérios específicos de classificação para a produção escrita – Competência Pragmática

Competência Pragmática		
N5	Escreve um texto sobre o tema proposto, e adequado ao contexto e aos destinatários. O discurso é coerente e coeso; utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples. A informação é ordenada a partir de um esquema ou plano. As funções previstas estão bem definidas. O texto tem informação suficiente e respeita o limite de palavras indicado.	55%
N4		38%
N3	Escreve um texto sobre o tema proposto, embora possa não respeitar o registo adequado ao contexto e aos destinatários. O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear. Algumas funções previstas estão definidas de maneira razoável. O texto pode não ter informação suficiente e pode não respeitar o limite de palavras indicado.	29%
N2		20%
N1	Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto e não respeita o registo adequado. O discurso é pouco estruturado, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições. A informação não aparece ordenada a partir de um esquema ou plano, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes. As funções previstas não estão definidas. O texto não tem informação suficiente e não respeita o limite de palavras indicado.	11%

Tabela 6: Critérios específicos de classificação para a produção escrita – Competência Linguística

Competência Linguística		
N5	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto simples. Usa, de forma apropriada, os recursos lexicais e discursivos necessários para retomar a informação sem repetir o que foi dito anteriormente (pronomes e deícticos). Utiliza com correção vocabulário elementar, adequado ao nível de referência. Revela geralmente bom domínio gramatical. Revela geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação. As interferências da língua materna são pontuais, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente.	45%
N4		36%
N3	Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto simples. Usa os recursos lexicais e discursivos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições. Utiliza vocabulário pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunlocuções e a outras estratégias de substituição. O controlo gramatical é suficiente para permitir a compreensão do que se pretende comunicar. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto. As interferências da língua materna são notórias.	26%
N2		17%
N1	Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões frásicos elementares. Não faz um uso adequado dos recursos lexicais e discursivos. Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo. O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros sintáticos e morfológicos. Os erros ortográficos são persistentes e a pontuação nem sempre é adequada. As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.	7%

Finalmente, é indispensável mencionar que, dado o tamanho reduzido deste projeto de investigação-ação, não é possível nem passível de se realizar generalizações. Vários antecedentes, bem como diferentes intervenientes, indicam novas análises e resultados.

3.2. Ciclo 1 de intervenção do projeto de investigação-ação

O subcapítulo 3.2. incidirá no primeiro ciclo de intervenção do projeto de investigação-ação nas turmas das disciplinas Espanhol e Inglês. Em primeiro lugar, proceder-se-á a uma contextualização das atividades, designadamente, uma descrição do tema e as atividades que a precederam. Em segundo lugar, descrever-se-ão as atividades de *input* de vocabulário e a atividade de produção escrita em si, bem como a sua sequência. Em terceiro e último lugares, apresentar-se-ão os resultados obtidos e reflexão que adveio dos mesmos.

As atividades apresentadas foram desenvolvidas tendo em conta o nível de estudos e o perfil dos alunos, sendo que os resultados obtidos são maioritariamente retirados de análises e avaliações de textos produzidos pelos mesmos durante as aulas lecionadas no ano letivo de 2015/2016. A discussão dos resultados provém não só da análise feita aos textos dos alunos, mas também das observações e reflexões pessoais ao longo do ano letivo. Recorda-se que, para este ciclo de intervenção, foram utilizadas duas atividades diferentes, nomeadamente uma de introdução de léxico (*input*) e outra de produção escrita. É importante referir que ambas as atividades de produção escrita das disciplinas de Espanhol e Inglês deste ciclo de intervenção são de descrição e/ou enumeração de objetos/espacos. Ressalva-se ainda que nesta etapa foram fornecidos aos alunos textos modelo, uma vez que para os alunos ainda era uma fase inicial de contacto com a L2, a ELE, e era justificável aplicar-se a mesma metodologia no grupo de ILE. É ainda impreterível salientar que, tratando-se do primeiro ciclo de intervenção da investigação-ação, alguns aspetos de concretização do mesmo ainda não se encontravam claramente identificados, o que resultaria em alguns ajustes necessários.

Por fim, convida-se o leitor a analisar e acompanhar a descrição das atividades com recurso aos anexos e apêndices identificados ao longo das mesmas, de maneira a compreender e relacionar melhor a investigação-ação com as atividades propostas.

3.2.1. Disciplina de Espanhol

a) Contextualização da atividade

As aulas do primeiro ciclo de intervenção do projeto de investigação-ação inseriram-se na Unidade Didática (UD) intitulada *En el instituto*. O tema encontra-se contemplado no *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I* (1997, p. 21) sob a temática ‘Informação’, designadamente: “Identificar pessoas, lugares e objetos./Descrever pessoas, lugares e objetos”.

A UD abarca duas aulas, uma de 100’ e outra de 50’, sendo que na primeira aula se introduz vocabulário necessário para identificar e localizar objetos na sala de aula. Na segunda aula, é revisado o vocabulário introduzido na primeira aula e a última atividade é de produção escrita e, consequente, leitura.

b) Descrição da atividade

A primeira aula ocorreu no dia 18 de novembro de 2015 e versou sobre a introdução de vocabulário essencial dentro de uma sala de aula, nomeadamente, ‘os materiais escolares na sala de aula’.

Como introdução à atividade de apresentação de léxico, foi projetada uma imagem de uma menina que se dirigia para a escola (cf. Apêndice 3). Durante esta projeção, realizou-se uma conversa informal com os alunos, de modo a incentivá-los a participar na L2, ainda que não tivessem o léxico necessário. À medida que os alunos eram ‘guiados’ na interpretação da imagem, acrescentando vocabulário na língua-alvo quando necessário, iam identificando-se cada vez mais com a situação da menina da imagem – empatia. A participação nesta fase é extremamente importante para desenvolver a empatia e o foco voluntários que mencionei anteriormente (cf. Subcapítulos 2.1.2. e 2.1.3.), imprescindíveis para a continuação da participação ativa.

Posteriormente, a atividade de interpretação da imagem viria a ser comprovada pela visualização de um vídeo intitulado *Voy al Instituto* (cf. Apêndice 4). Simultaneamente, foi pedido aos alunos que ordenassem algumas frases de acordo com o que viam no

vídeo, ou seja, a visualização de um vídeo deve abarcar o desenvolvimento de alguma capacidade mental, ao invés de ser simplesmente visualizado. O vídeo apresenta algum vocabulário e a atividade de enumeração das ações mostradas nele (cf. Anexo 11) também o faz.

A partir desta primeira atividade introdutória, prosseguiu-se para a ‘descoberta’ do vocabulário estipulado (cf. Anexo 12). Durante esta fase, a professora serve simplesmente de facilitadora e proporciona a confirmação das respostas dos discentes, uma vez que o vocabulário se encontra inserido nas atividades e os alunos devem atribuí-lo à imagem correspondente. Este exercício é bastante atrativo, já que se assemelha à solução de um puzzle/jogo.

A aula terminou com a leitura e interpretação de um texto intitulado “¿Cómo elegir la mochila escolar adecuada?” (cf. Apêndice 5). Esta leitura e interpretação proporciona aos alunos contacto com vocabulário contextualizado e, visto ser um texto real, torna-se ainda mais motivante para os alunos e fornece *input* de um contexto verdadeiro. Igualmente, dota os alunos de conhecimentos provenientes de vários registos de texto, bem como, incentiva-os a pesquisar mais informação sobre o assunto relatado no texto.

A última aula da UD, decorrida no dia 20 de novembro de 2015, versou sobre a localização dos objetos escolares dentro da sala de aula. Iniciou-se com uma conversa informal, mais uma vez, na qual a professora lhes pediu que identificassem os objetos que encontravam na sala – revisão de vocabulário –, ajudando-os a localizar os mesmos objetos. Seguiu-se a visualização de uma espécie de jogo em PowerPoint (cf. Apêndice 6), através do qual os alunos, com a professora como ‘guia’, descobriam as ‘preposições de lugar’, vocabulário essencial para descrever a sala de aula.

Por último, foi-lhes dado um texto modelo da descrição de uma sala de aula. Os alunos trabalharam em pares, sendo que cada um tinha a descrição de uma sala de aula diferente e devia ler para o seu companheiro desenhar a sala (A e B). Deste modo, os alunos familiarizavam-se com a descrição e localização de objetos na sala de aula (cf. Anexo 13) de uma forma divertida, de exploração/descoberta e colaborativa. Em seguida, novamente em pares, uma vez que o trabalho colaborativo desenvolve a

empatia e o foco, descreviam a sala de aula onde se encontravam num texto pequeno (cf. Anexo 13) para ser lido em voz alta à turma.

c) Resultados

No presente subcapítulo apresentar-se-ão, através de uma tabela e gráficos, os resultados obtidos da atividade de produção escrita de Espanhol. Em primeiro lugar, segue-se o vocabulário utilizado pelos alunos nos textos. Em segundo lugar, seguem-se os resultados da avaliação da atividade, em três gráficos que representam nos dois primeiros – a avaliação pragmática e linguística – uma atribuição de um dos níveis das tabelas apresentadas no subcapítulo 3.1. a). O segundo gráfico trata-se da avaliação geral dos textos produzidos, ou seja, a soma dos dois níveis – pragmático e linguístico .

Tabela 7: Léxico utilizado na produção escrita pelos alunos ELE – 1º ciclo de intervenção

Léxico do texto modelo		Léxico ativado	
Aula	4	Cuaderno	3
Puerta	15	Estuche	3
A la derecha	6	Proyector	6
Ventana	12	Borrador	2
A la izquierda	11	Radiadores	5
Mesa(s)	17	Grifo	3
Silla(s)	6	Pequeñas	3
filas	8	También	3
Encima de	2	Grande	1
Libro(s)	6	Lápices	1
Bolígrafo	4	Fichas de trabajo	1
En frente a	4	Lupa	3
Pared	7	Estante	2
Pizarra	16	Água	2
Profesora	8	Detrás de	4
Ordenador	7		
Radiocasete			
Folios en blanco			
Tablón			
Dibujos			
Papelera	5		
Al lado de	6		

Estudiantes	4		
Delante de	6		
Armario	1		
Televisión	6		
Películas			
En la parte de detrás de	2		
Mochila(s)			
Suelo			

Gráfico 1: Avaliação da produção escrita da primeira atividade de ELE – Competência Pragmática (percentual)

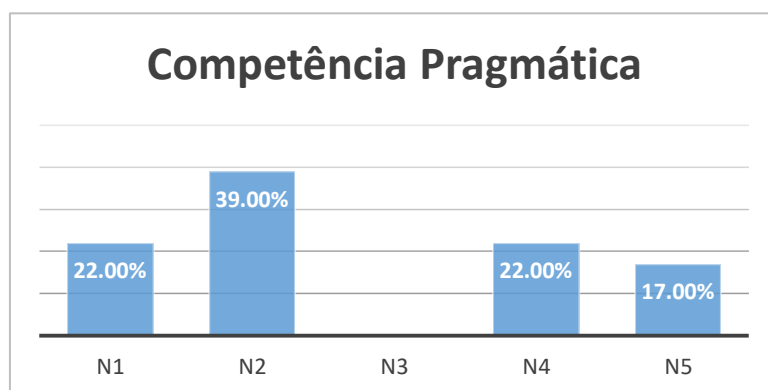


Gráfico 2: Avaliação da produção escrita da primeira atividade de ELE – Competência Linguística (percentual)

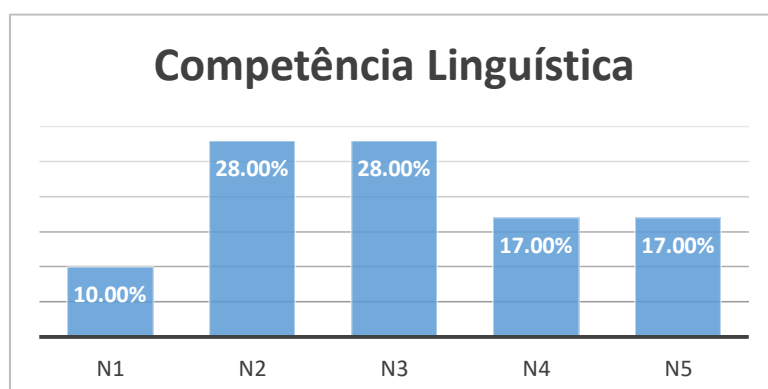
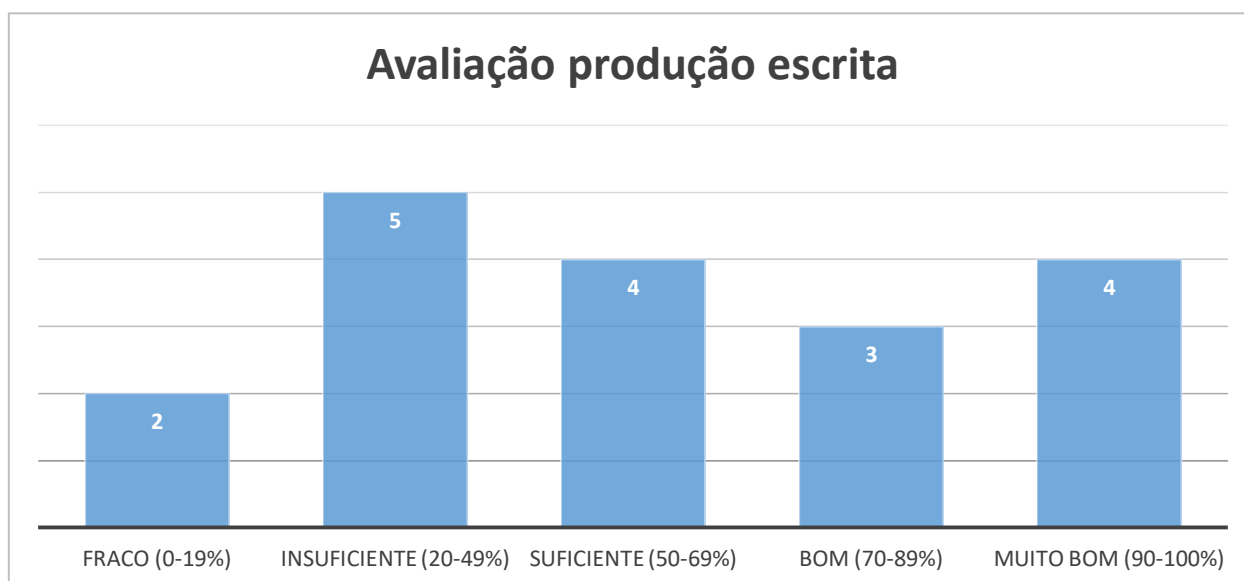


Gráfico 3: Avaliação da produção escrita da primeira atividade de ELE



d) Discussão

No final do primeiro ciclo de intervenção de espanhol, foi possível constatar que os alunos são capazes de produzir textos escritos na LE, ainda que com algum vocabulário limitado. Verificou-se que o léxico utilizado, na sua maioria, foi o vocabulário dado no texto modelo. O texto modelo serviu de base para a elaboração dos seus próprios textos. Não obstante, reparou-se que a maior parte do léxico utilizado fazia parte do texto modelo, ocorrendo apenas algumas situações em que os alunos utilizaram léxico variado do texto modelo.

Quanto à competência pragmática, os alunos na sua maioria não conseguiram atingir os níveis mais elevados dos critérios de classificação. Como se pôde constatar, os textos escritos não se enquadravam totalmente na descrição de uma sala de aula. Os alunos, quer seja por ser ainda uma língua de aprendizagem recente, quer porque delinearam os seus textos demasiado próximos dos textos modelo, não foram capazes de desenvolver o assunto e utilizar conectores de discurso simples.

Contudo, a nível da competência linguística, os resultados foram um tanto ao quanto melhores. Esta situação é provavelmente justificável pelo facto de a L1 (português) e a

L2 (espanhol) serem próximas e terem bastantes vocábulos em comum. Mas, essa justificação também serve para a verificação de alguns erros que se reproduziram. A proximidade das duas línguas auxilia em alguns casos, porém, é necessário prestar atenção aos ‘falsos amigos’.

Quanto às classificações em si, os alunos obtiveram uma avaliação razoável para um primeiro ciclo de intervenção, dentro do que são as capacidades de cada aluno. Devemos ter em conta que se trata de uma escola TEIP, com alunos com antecedentes problemáticos, de modo que o facto de terem realizado a atividade e terem aproveitado a tarefa final para utilizar o vocabulário que haviam aprendido ao longo da UD é consideravelmente bom.

Durante a colocação em prática das atividades supradescritas, verificou-se que os alunos reagem favoravelmente às conversas informais/descontraídas no início das aulas e que adquirem vocabulário nessas fases da aula/UD, que mais tarde viriam a utilizar no texto escrito. Aliar a empatia, troca de ideias e participação conduz a uma abertura e foco de atenção que lhes permite ‘absorver’ vocabulário.

Desta feita, seguiu-se um momento de reflexão e introspectiva relativamente à prática docente. Reflexão essa que se inseria numa tentativa de obter vocabulário mais variado nos textos escritos, bem como uma melhoria das classificações. Surgiram algumas questões pertinentes, que posteriormente exponho:

- Serão os momentos de conversa informal demasiado informais, isto é, deverá ocorrer uma melhor estruturação do léxico e conseqüente registo do mesmo?
- Serão os temas da produção escrita pouco envolventes? Necessitar-se-á aproximar o escritor ainda mais do tema?
- O propósito dos textos escritos será realístico o suficiente para os motivar a escrever?

Neste sentido, iniciou-se uma nova etapa de reajuste do plano de ação, com o objetivo primordial de aumentar e melhorar a produção escrita. Optar-se-á no segundo ciclo de intervenção por uma estruturação e exposição do léxico mais planificada, com

o registo nos cadernos ou em termos de guião. Seleciona-se ainda um propósito mais realístico para a produção escrita, com leitores mais diversificados e um espectro maior de leitores.

3.2.2. Disciplina de Inglês

a) Contextualização da atividade

À semelhança da UD de Espanhol, a UD da disciplina de inglês foi constituída por duas aulas, uma no dia 13 de janeiro de 2016 (50') e a outra no dia 15 de janeiro de 2016 (100'). Ambas as aulas se inseriam no tema *Holidays*. A temática encontra-se inserida no *Programa de Inglês – 3º ciclo LE I* (1997) e as *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º ciclos* (2013, p. 21), sob os aspetos: “Pedir e dar informações por e-mail ou postal./ Escrever sobre pessoas, objetos e rotinas./ Descrever planos para o futuro.”.

Na primeira aula realiza-se a introdução de vocabulário relacionado com viagens, com uma atividade de *brainstorming* através de uma imagem, do mesmo modo que na disciplina de ELE. Em seguida, a partir dos relatos e de uma conversa informal sobre as viagens que os alunos já tiveram a oportunidade de realizar, revisa-se o ‘Simple Past’ em contraste com o ‘Simple Present’. E, em último lugar, segue-se a visualização de um vídeo, no qual se introduz mais vocabulário no que concerne à temática das viagens.

Na aula seguinte procedeu-se à revisão de vocabulário lecionado na aula anterior, utilizando um *brainstorming*. Durante o *brainstorming*, a professora solicitou a estrutura da ‘1st conditional’, sobre a qual os alunos viriam a realizar exercícios relacionados com a temática e o conteúdo gramatical. No final da UD foi pedido aos alunos que escrevessem um texto de acordo com o texto modelo dado sobre a cidade do Porto.

b) Descrição da atividade

A primeira atividade foi realizada no início da UD, ou seja, foi relativa à apresentação de léxico relacionado com as viagens. Nesta principiou-se, de igual forma, por se realizar uma conversa informal acerca de aspetos que se encontravam relacionados com

viagens. Do mesmo modo, projeta-se uma imagem de uma mala de viagem (cf. Anexo 14) e efetuam-se algumas questões relacionadas com a mesma, isto é, que viagens já realizaram e que objetos se devem levar na mala de viagem de acordo com o destino. É uma atividade inicial de *brainstorming* informal para criar um ambiente de interação e participação confortável. Esta atividade coloca os alunos numa posição mais descontraída, onde cada um deles pode participar com a sua experiência. Para além disso, considera-se impreterível debater o tema com os alunos, já que alarga os seus horizontes para lá do ambiente familiar/escolar e 'obriga-os' a pensar e revisar os conhecimentos anteriormente aprendidos, mais precisamente, os conteúdos de 'vestuário' e 'objetos pessoais'.

Posteriormente, procede-se à visualização de um vídeo intitulado *Mr. Bean packing for holidays* (cf. Apêndice 7). O vídeo mencionado introduz ainda mais vocabulário de objetos que se devem levar aquando da realização de uma viagem. Não obstante, o vídeo é divertido e aumenta o interesse dos alunos, incentivando-os a prestar atenção. A atividade foi organizada à volta de um trabalho de pares, mais uma vez para desenvolver o trabalho cooperativo/colaborativo. Um aluno visualizava o vídeo, ao mesmo tempo que o companheiro se virava de costas para o quadro. O aluno que vê o vídeo enumera os objetos que Mr. Bean leva na sua mala e os que deixa ficar em casa, referidos no vídeo e o seu par preenche uma ficha de trabalho (cf. Anexo 15). Esta atividade tem um aspeto colaborativo e não competitivo. No final, todos visionam o vídeo e confirmam as suas respostas, trocando ideias com o grande grupo. Um trabalho de desenvolvimento de empatia e foco voluntários.

Na segunda atividade que decorreu na segunda aula da UD, 15 de janeiro de 2016 (100'), foi solicitado aos alunos que produzissem um texto, a tarefa final da UD. A aula iniciou-se, novamente, com uma conversa informal/*brainstorming* (cf. Anexo 16), onde os alunos revisaram vocabulário da aula anterior com a solicitação e auxílio da professora. A aula prosseguiu, como supramencionado, com a introdução e exercícios relacionados com a parte gramatical, sempre incluídos no tema das viagens.

Finalmente, foram atribuídos textos modelo aos alunos sobre a cidade de New York com alguma informação sobre a cidade. Informação essa que foi explorada no grande

grupo e projetada no quadro, de maneira a que os alunos tivessem acesso a mais vocabulário, este relacionado com lugares a visitar numa cidade. A atividade de produção escrita foi realizada em pares, uma vez que se privilegia a cooperação dentro da sala de aula. A temática da produção escrita era uma espécie de email ou carta para um amigo que vinha visitar o Porto e os alunos deveriam enumerar os objetos que o seu amigo poderia trazer na sua mala de viagem (cf. Anexo 17).

c) Resultados

Neste subcapítulo apresentar-se-ão, através de uma tabela e gráficos, os resultados obtidos da atividade de produção escrita de Inglês. Em primeiro lugar, segue-se o vocabulário utilizado pelos alunos nos textos. Em segundo lugar, seguem-se os resultados da avaliação da atividade. Lembra-se que as classificações foram obtidas através de uma análise das competências pragmática e linguística, ocorrendo uma atribuição de níveis em cada uma delas (N1 – N5). A classificação geral reporta a soma de ambos os níveis.

Tabela 8: Léxico utilizado na produção escrita pelos alunos ILE – 1º ciclo de intervenção

Léxico do texto modelo		Léxico ativado	
City	3	Because	2
Exciting	1	Never	1
Place	3	Porto	2
Culture	2	Beaches	3
Pizza	1	Towal	2
Bagels		Cinema	1
Beautiful	3	Fantastic	1
Need	3	Turistical	1
Prepared	2	You can visit	4
Places to visit	3	Interesting	2
Popular tourist destinations	2	Views	3
Theatre	1	Sunscream	4
Zoo	1	School	1
Museum	4	Shorts	3
Don't forget to take	2	t-shirt	3
Camera	3	Amazing	1

Money		Sunglasses	1
Shopping	1	Jacket	1
Map	6	If it rains	1
To guide you through		Umbrella	1
		Boots	1

Gráfico 4: Avaliação da produção escrita da primeira atividade de ILE – Competência Pragmática (percentual)

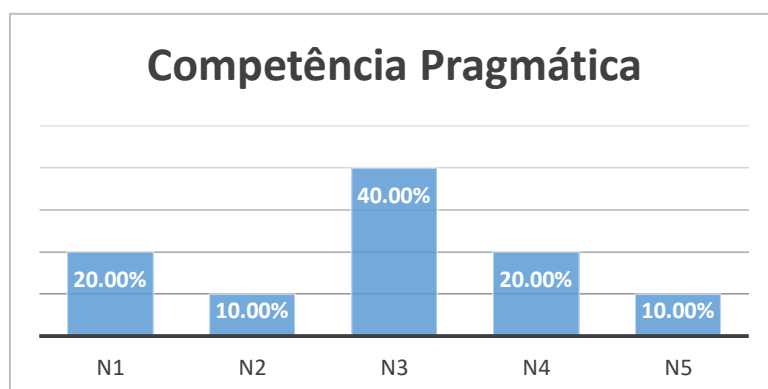


Gráfico 5: Avaliação da produção escrita da primeira atividade de ILE – Competência Linguística (percentual)

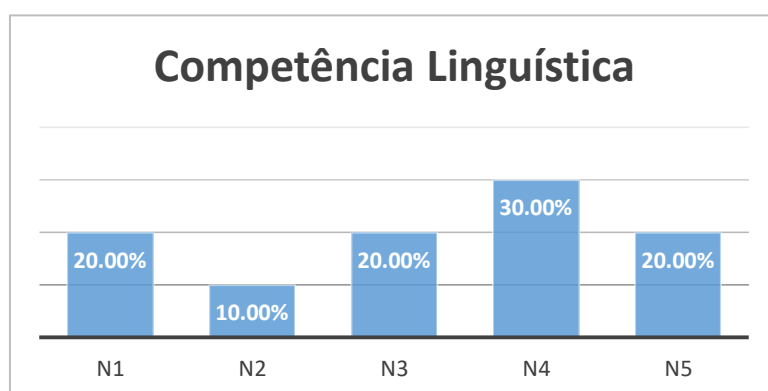
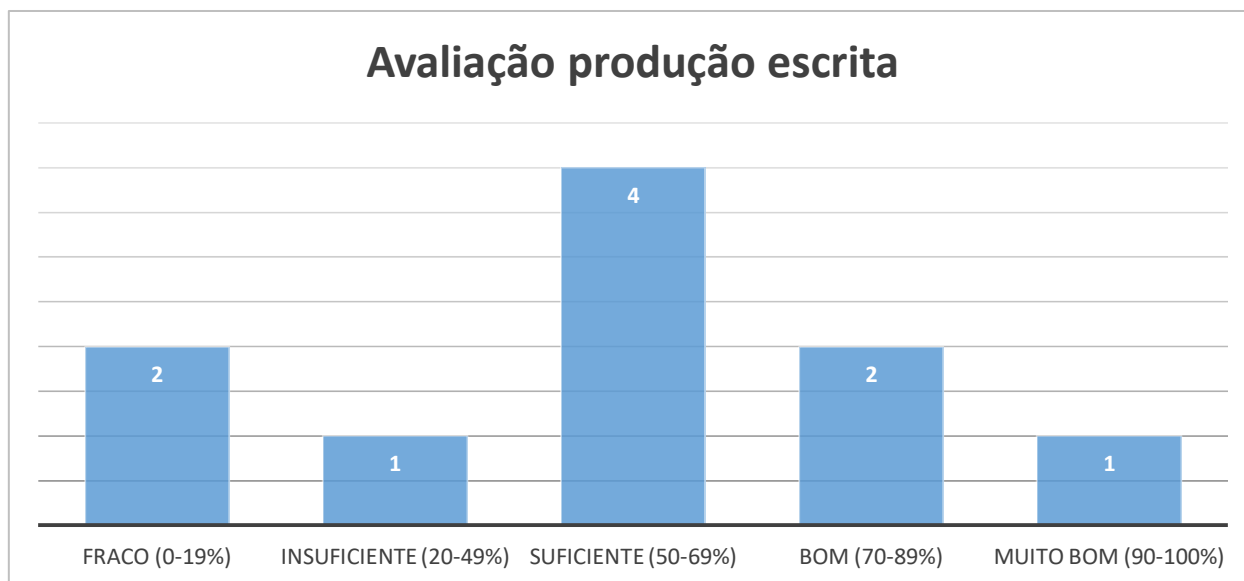


Gráfico 6: Avaliação da produção escrita da primeira atividade de ILE



d) Discussão

Igualmente que no primeiro ciclo de intervenção de ELE, verificou-se que os alunos, na sua maioria, produziram textos escritos com algum vocabulário lecionado. No entanto, por se tratar de um nível mais avançado que o de ELE, os discentes foram capazes de ativar vocabulário anteriormente visto. Formularam frases mais complexas e com maior sentido linguístico, como era esperado. Ainda assim, o texto modelo foi um ponto seguro para muitos dos alunos e o léxico utilizado foi, em muitos textos, recuperado do texto modelo.

No que concerne à competência pragmática, os alunos conseguiram atingir níveis suficientes dos critérios de classificação. Os textos escritos enquadravam-se no tema que era solicitado, ainda que com algumas lacunas.

Contudo, a nível da competência linguística, os resultados foram um tanto ao quanto mais divididos. Esta situação verifica-se provavelmente pelo facto de os alunos ouvirem a palavra, associarem-na a um contexto/conteúdo, mas não a saberem soletrar. Pelo que se torna impreterível a insistência na forma linguística do léxico.

Relativamente às classificações gerais, os resultados obtidos foram suficientes para um primeiro ciclo de intervenção, dentro do que são as capacidades de cada aluno. Mais uma vez, devemos ter em conta que se trata de uma escola TEIP, pelo que a sua iniciativa em participar na tarefa final é uma constatação bastante favorável.

Igualmente, durante a colocação em prática das atividades supradescritas, verificou-se que os alunos reagem favoravelmente às conversas informais/descontraídas no início das aulas e que adquirem vocabulário nessas fases da aula/UD, que mais tarde viriam a utilizar no texto escrito. A criação de momentos de descontração ao mesmo tempo que se introduz/revisa léxico é uma perspetiva consideravelmente solucionável para o desenvolvimento da empatia para com o tema e os colegas e, conseqüente, foco de atenção.

Sendo assim, perante os resultados obtidos procedeu-se a uma nova reflexão da prática docente, para obter ainda melhores resultados. Por forma a obter vocabulário e frases mais complexas, ligadas com conetores discursivos versificados, repensa-se o plano de ação. Surgiram, então, algumas questões pertinentes, que a seguir exponho:

- Será necessário a demonstração de imagens por etapa de acordo com o vocabulário?
- Mais uma vez, será necessário aproximar o propósito do texto a produzir ainda mais do escritor, isto é, será necessário criar ainda mais motivação para a escrita?
- Poderá a retirada do texto modelo, na altura da escrita, levar os discentes a uma maior liberdade de produção escrita?

Neste sentido, iniciou-se uma nova etapa de reajuste do plano de ação, com o objetivo primordial de aumentar e melhorar a produção escrita. Optar-se-á no segundo ciclo de intervenção por uma estruturação e exposição do léxico mais planificada, com o registo nos cadernos ou em termos de guião. Seleciona-se ainda um propósito mais realístico para a produção escrita, com leitores mais diversificados e um espectro maior de leitores.

3.3. Ciclo 2 de intervenção do projeto de investigação-ação

Este subcapítulo debruçar-se-á sobre a análise e descrição do segundo ciclo de intervenção do projeto de investigação-ação nas turmas de ELE e ILE mencionadas no subcapítulo 1.1.3. Perante as reflexões efetuadas posteriormente à implementação do primeiro ciclo de intervenção da investigação-ação, foi realizado um reajuste na prática docente.

Durante a execução do projeto de investigação-ação, tendo sempre em mente o objetivo principal do mesmo – aumentar a aquisição e utilização de vocabulário na produção escrita, através do desenvolvimento da empatia e foco voluntários –, foi necessário adaptar alguns aspetos do plano de ação inicialmente proposto. Desta maneira, após se identificar que os alunos reagiram de forma positiva às atividades de produção escrita em si, participando na sua maioria dentro das suas capacidades, tornou-se fulcral iniciar uma nova fase de ajustes à investigação-ação. Visto que os discentes reagiram de forma bastante positiva às atividades de introdução/revisão de léxico a ser utilizado nos seus textos escritos, com recurso a conversas informais e mais descontraídas, manteve-se esta forma de trabalho no segundo ciclo de intervenção. Ambos os grupos de investigação respondiam e participavam bastante durante esses momentos iniciais, ainda que com o auxílio e incentivo da professora, pelo que se manteve a estratégia neste ciclo de intervenção.

Relembra-se que os fatores do segundo ciclo de intervenção do plano de ação devem ter em conta estratégias a melhorar, por isso, decidiu-se, neste ciclo, não entregar um texto modelo ao mesmo tempo que os alunos escreviam o texto. Esta razão é justificável pela tentativa de criação de autonomia e incentivo à variedade de utilização de léxico, assim como um aumento das possibilidades de relação com o outro - empatia. Ao não condicionar as respostas dos alunos com o acesso a textos modelo, o alcance das respostas será maior e a tentativa de se conectarem com o leitor é maior.

Relativamente à organização deste subcapítulo, esta equipara-se à anteriormente apresentada, uma vez que assim torna-se mais fácil efetuar comparações e contrastes entre os dois ciclos de intervenção. Começar-se-á por realizar uma contextualização da

atividade, seguido de uma descrição da mesma e, em último lugar, apresentam-se e analisam-se os resultados, seguindo os mesmos princípios mencionados na metodologia.

3.3.1. Disciplina de Espanhol

a) Contextualização da atividade

Neste ciclo de intervenção, as atividades planificadas pertenciam à UD *Dime lo que comes*, um tema sobre o qual se introduziu vocabulário relacionado com a alimentação e os diferentes tipos de dieta. A temática encontra-se contemplada no *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I* (1997, pp. 21-23) sob os aspetos “Narrar acontecimentos./ Expressar gostos e preferências./ Dirigir-se a alguém.”

A UD foi constituída por duas aulas, 26 de fevereiro de 2016 (50’) e 2 de março de 2016 (100’). Durante a primeira aula, introduziu-se o tema e o vocabulário relacionado com a alimentação e fez-se um contraste com a dieta espanhola. Os alunos refletiram ainda sobre quais seriam os seus alimentos/pratos preferidos. A primeira aula, como é verificável, foi uma aula de apresentação e exercitação de vocabulário. Na segunda aula da UD procedeu-se à continuação da reflexão sobre o que constitui uma dieta equilibrada e realizou-se a leitura de um texto com vocabulário de revisão. Por último, os alunos realizaram a atividade final, a produção escrita de um texto sobre a sua própria rotina de alimentação.

b) Descrição da atividade

A introdução da temática ‘alimentação’ concretizou-se pelo meio de uma conversa informal/descontraída sobre o que os alunos tinham comido durante o dia respetivo da aula. Esta atividade tinha um duplo propósito, interagir com os alunos, introduzindo vocabulário novo no discurso deles, e colocá-los à vontade para participar e refletir sobre a sua rotina alimentícia. Em seguida, efetuou-se uma comparação entre os horários e as refeições portuguesas e espanholas. O contacto com outra cultura é

importante, na medida em que abre os horizontes dos alunos e fá-los refletir sobre as distinções e aperceberem-se das semelhanças. Efetivamente, esta temática é importante para realizar o contraste entre a alimentação portuguesa e a espanhola. Para além disso, é indispensável que os alunos se sintam envolvidos nos próprios conteúdos a aprender, uma vez que a sua própria alimentação e rotina da mesma esteve em reflexão. De facto, torna-se fulcral a reflexão sobre o que constitui uma alimentação saudável. Num mundo cada vez mais globalizado, os alunos de LE devem poder contactar com outras culturas e aprender as práticas dos outros. Igualmente, é importante que o aluno de LE tome consciência da globalização e das suas consequências, assim como colocar-se empaticamente no lugar de um indivíduo de outra cultura através de reflexões de contraste e comparação. Do mesmo modo, esta atividade permitiria o desenvolvimento da sua consciência de interculturalidade, isto é, o contacto com outras culturas e formas de alimentação alarga os conhecimentos dos alunos da cultura global.

Posteriormente, deu-se a audição de uma música sobre a alimentação equilibrada. Após os alunos ouvirem a música, perguntou-se-lhes qual era o tema da música, por forma a verificar se os alunos haviam compreendido a temática básica da música. Mais tarde, visualizaram o vídeo da mesma música (cf. Apêndice 8), duas vezes, com o intuito de realizar uma ficha de verificação de visualização, na qual tinham de preencher os espaços em branco (cf. Anexo 18). A audição ou visualização de vídeos permite aos alunos associarem vocabulário a imagens e vice-versa, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. A utilização de recursos reais, já existentes, é extremamente crucial para aumentar a participação e interesse dos discentes.

A segunda aula (100') possibilitou a continuação da discussão da temática de uma alimentação saudável. Recorreu-se, mais uma vez, a um *brainstorming* para identificar o vocabulário visto na aula anterior, através de perguntas como: “O que comeram hoje? Quantas refeições fazem por dia? O que se deve comer para fazer uma refeição saudável?”, etc. A seguir, introduziu-se a leitura do texto intitulado *Los horarios y las comidas en España*. Aqui, de igual forma que anteriormente, foi utilizado um recurso real, um artigo de uma revista (cf. Apêndice 9). A leitura foi acompanhada pelo

preenchimento de uma ficha de verificação e interpretação do texto, constituída por questões de vocabulário, de V/F e de resposta curta. A leitura de textos sobre o tema permite aos alunos entrarem em contacto com vocabulário contextualizado, assim como obter conhecimentos linguístico-gramaticais. A leitura e a produção de texto vão de mão em mão, ambas auxiliando o desenvolvimento da outra.

Finalmente, como tarefa final da UD, foi solicitado aos discentes que produzissem um artigo de revista para ser publicado na escola sobre as suas rotinas alimentícias. Dar-lhes um propósito para a escrita é fucral.

c) Resultados

No presente subcapítulo apresentar-se-á o léxico obtido dos textos escritos dos alunos, bem como as classificações por níveis e classificação percentual. O léxico encontra-se contemplado na tabela e, conseqüentemente, aparecem os gráficos das classificações das atividades supradescritas.

Tabela 9: Léxico utilizado na produção escrita pelos alunos ELE – 2º ciclo de intervenção

Léxico ativado	
Alubias	1
Filetes	7
Bacalao	3
Merluza	5
Pimiento	6
Lechuga	5
Desayunar	1
Entre las x horas y las z horas	2
Por la mañana	3
Leche	9
Cereales	6
Fruta	2
Yogur	2
Pulpo a la gallega	4
Merienda	2
Nosotros	2
Yo como	1
Pan	5
Bebo	4

Mediodía	5
Sopa	3
Arroz	7
Me levanto	3
Después	5
Voy al instituto /vengo a la escuela	5
Voy a desayunar	3
Pasta	3
Por fin	1
Y	4
Legumbres	1
Tomate	3
Almuerzo	1
Cuando estoy en casa	1
Fresas	1
Galletas	1
Uvas	1
Mi familia y yo	1
Naranja	6
Calamares	3
Algo ligero para no ir pesados a la cama	2
Comida saludable	2
Así	3
Cuando	1
Zumo	2
También	3
Normalmente	2
Tostadas con mantequilla	1
Queso	2
Patatas	2
Dulce	1

Gráfico 7: Avaliação da produção escrita da segunda atividade de ILE – Competência Pragmática (percentual)

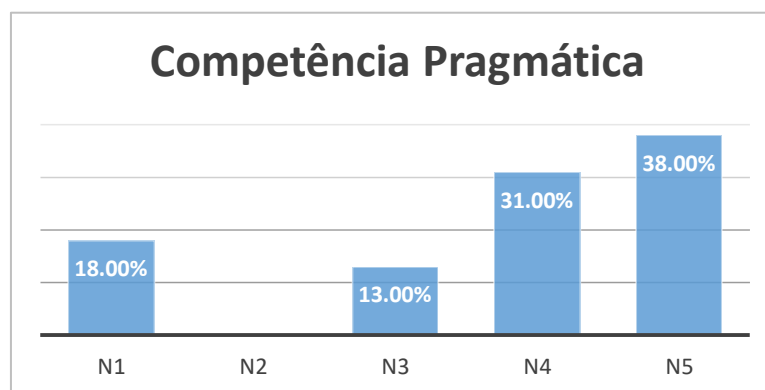


Gráfico 8: Avaliação da produção escrita da segunda atividade de ELE – Competência Linguística (percentual)

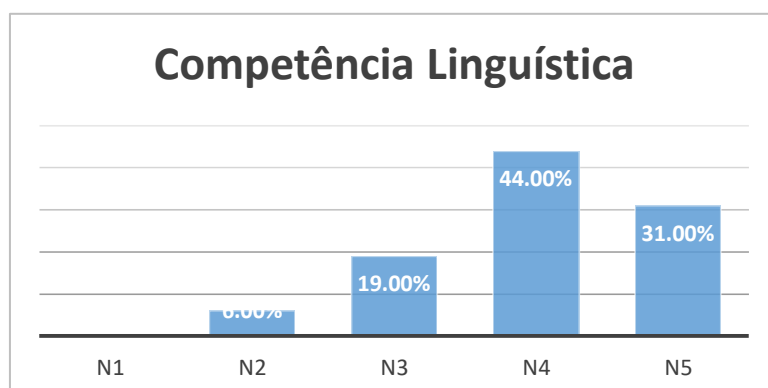
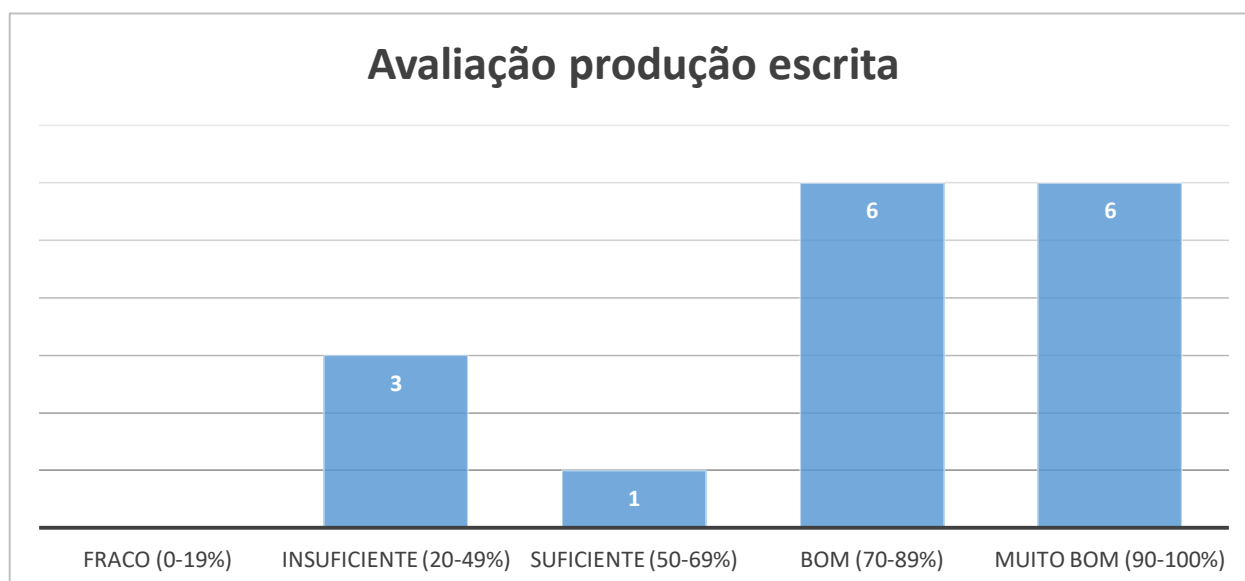


Gráfico 9: Avaliação da produção escrita da segunda atividade de ELE



d) Discussão

A atividade de produção escrita teve uma adesão totalmente positiva. Os alunos participaram imenso ao longo das aulas nas conversas de introdução de léxico e adoraram a música que se selecionou para a apresentação do mesmo. A atividade de produção escrita teve resultados surpreendentes a nível de quantidade e qualidade.

As classificações finais da produção escrita foram surpreendentes, comparando com as classificações do primeiro ciclo de intervenção, e bastante positivas, não havendo nenhum resultado abaixo de 20%. Quanto à competência pragmática, alguns alunos desviaram-se ligeiramente do tema, porém o léxico utilizado estava corretamente soletrado e era esteticamente aprazível. De modo que, a nível linguístico, os discentes responderam muito bem.

Relembro que o facto de esta produção escrita ter uma maior variedade de leitores (os alunos da escola), influenciou, com certeza, a participação e o foco de atenção dos alunos, numa tentativa de surpreenderem os seus colegas.

Em suma, apesar de se reconhecer que existe um longo caminho pela frente, sobretudo no que concerne o desenvolvimento da empatia e foco voluntários dos alunos, acredita-se que é possível responder de forma afirmativa à questão elaborada no início deste projeto de investigação-ação (Estarão a empatia e o foco intimamente correlacionados com a aprendizagem lexical e atitudinal, verificáveis na produção escrita?).

3.3.2. Disciplina de Inglês

a) Contextualização da atividade

Ao longo deste ciclo de intervenção, a UD tratava-se do tema *Are you hungry?*. Esta temática encontra-se inserida no *Programa de Inglês – 3º ciclo LE I* (1997) e as *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º ciclos* (2013, p. 11), sob os aspetos: “Escrever sobre pessoas, objetos e rotinas./ Contar um episódio ou acontecimento, de forma limitada, com a ajuda de tópicos ou imagens, que identifiquem a sequência./ Identificar e localizar serviços (lojas, centros culturais e desportivos, instituições)”.

A UD foi constituída por duas aulas, uma de 50’ no dia 4 de maio de 2016 e outra de 100’ no dia 6 de maio de 2016. Na primeira aula procedeu-se à exploração de vocabulário relacionado com a comida, fez-se a leitura e interpretação de um texto e revisou-se os conteúdos gramaticais *How much/many* e *should/shouldn’t*. Esta revisão

foi feita utilizando como contexto o tema da UD. Assim, os verbos foram utilizados num contexto de aconselhar e desaconselhar algo relacionado com a alimentação. A segunda aula seguiu com a exploração/descobrimento conjunto/em grande grupo de como efetuar pedidos num restaurante, isto é o diálogo que decorre quando nos dirigimos a um restaurante. Por último, a tarefa final da UD era escrever uma crítica de um restaurante à sua escolha para ser publicada como artigo jornalístico na escola.

b) Descrição da atividade

Na primeira aula foi revisto algum vocabulário através da forma de conselhos que os alunos tinham de dar aos seus colegas. Por exemplo, a professora questionava um determinado aluno se gostava de x e, dependendo da resposta, perguntava a outro aluno se este o aconselhava a comer esse alimento. É importante os alunos refletirem sobre o que é uma alimentação saudável, mesmo que não a pratiquem. Numa sociedade em que os números de obesidade infantil aumentam a cada dia, é necessário alertá-los para o que são posturas mais acertadas.

A atividade de introdução de vocabulário foi efetuada em forma de *brainstorming* no início da segunda aula, sendo que a professora mostrou algumas imagens (cf. Anexo 19) para que os alunos construíssem um diálogo num restaurante. Os alunos foram assim guiados na revisão e descoberta de vocabulário relacionado com o texto. A professora ia realizando questões cruciais que conduziam os alunos na direção da linguagem-alvo (cf. Anexo 20). Em seguida, foi solicitado aos alunos que, em pares, interagissem numa espécie de *roleplay* no qual um era o cliente do restaurante e o outro o empregado de mesa. Para a concretização desta atividade de interação oral, os alunos receberam um menu de um restaurante verdadeiro (cf. Apêndice 10). Durante esta atividade tiveram a oportunidade de ativar léxico que tinha acabado de ser explorado, bem como outro léxico que conheciam.

Posteriormente, os alunos foram questionados sobre os seus gostos e preferências no que concerne a restaurantes e comidas. Esta conversa mais ‘aconchegante’ e mais próxima das suas realidades, conduz os discentes numa tentativa de participar e ouvir

os comentários dos colegas. Quanto mais próximo da realidade dos alunos, melhor será a aprendizagem, pois estes encontrar-se-ão mais atentos e focados. Após a conversa, foi-lhes solicitado que lessem um comentário/crítica real de um outro restaurante (cf. Apêndice 11). Realizaram algumas perguntas de interpretação da leitura, pois, como já referi anteriormente, uma atividade deve sempre ter um propósito. Também já foi mencionado, mas saliento a importância da relação estreita entre a leitura e a produção escrita.

Finalmente, os alunos produziram uma crítica/comentário do seu restaurante de escolha. Nesse texto deviam indicar se gostavam ou não do restaurante, quais os pratos que recomendavam (ou não) e descrever a atmosfera geral do mesmo.

c) Resultados

Neste subcapítulo apresentar-se-ão, através de uma tabela e gráficos, os resultados obtidos da atividade de produção escrita de Inglês. Em primeiro lugar, segue-se o vocabulário utilizado pelos alunos nos textos. Em segundo lugar, seguem-se os resultados da avaliação da atividade. Lembra-se que as classificações foram obtidas através de uma análise das competências pragmática e linguística (atribuição de níveis).

Tabela 10: Léxico utilizado na produção escrita pelos alunos ILE – 2º ciclo de intervenção

Léxico ativado	
Restaurant	9
Chicken curry	3
Rice	3
Egg salad	1
Fish and chips	3
Vanilla ice cream	5
A very nice place	3
And very calm	1
I would suggest	1
Macaroni cheese	1
Blueberry cheesecake	1
Banana cake	2
Bolognese pizza	2
Mushroom pizza	1

Chocolate cake	3
My favourite	8
A very beautiful restaurant	2
The food is delicious	2
The main dishes	1
The desserts	1
But	3
I like	3
My family and I	1
Often	1
They take me there	1
Chicken	1
Steak	1
Chocolate mousse	4
Mint ice cream	1
I go there	1
Two times a year	1
Because	2
It is expensive	1
My favourite meal	2
To drink	2
For dessert	2
I recommend	1
Chicken Burger	2
Hamburger	2
Nuggets	3
Ice cream	6
Cheeseburger	3
Double	2
Francesinha	5
Crepe	1
Chips	3
Chocolate ice cream	2
Fruit cake	1
Lasagna	2
Cheesecake	1
An amazing restaurant	2
Eggs and chips	1

Gráfico 10: Avaliação da produção escrita da segunda atividade de ILE – Competência Pragmática (percentual)

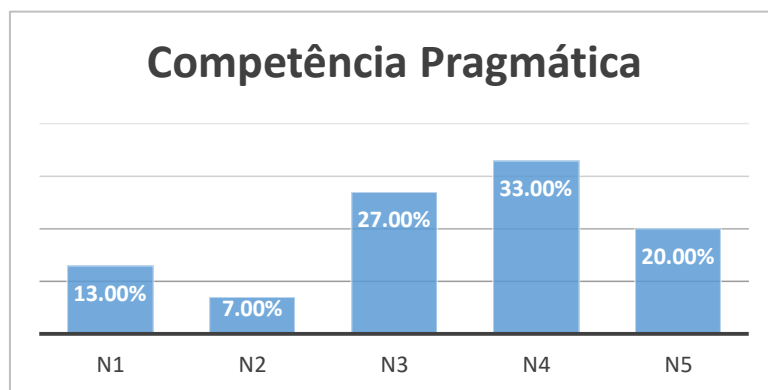


Gráfico 11: Avaliação da produção escrita da segunda atividade de ILE – Competência Linguística (percentual)

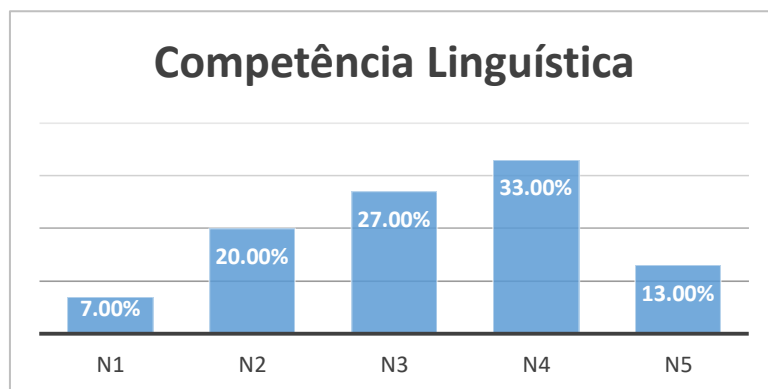
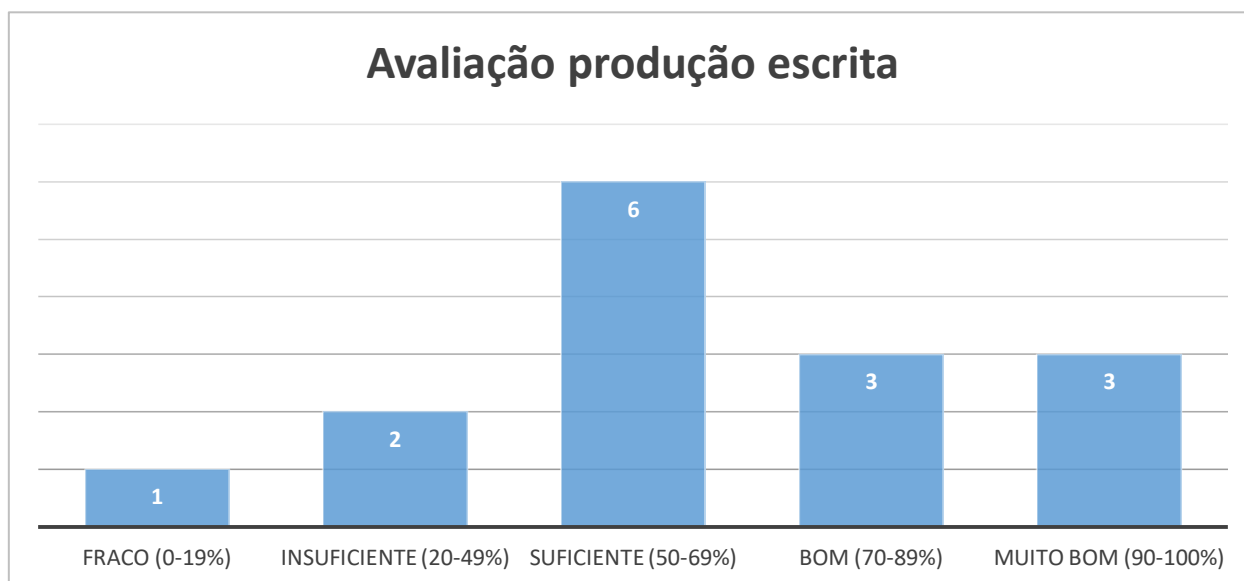


Gráfico 12: Avaliação da produção escrita da segunda atividade de ILE



d) Discussão

Admite-se que esta atividade de produção escrita era um pouco complexa para o nível de ILE. No entanto, os alunos reagiram de uma forma inesperada perante a apresentação de léxico relacionado com a interação que ocorre num restaurante (cliente/empregado de mesa). Ficaram extremamente entusiasmados, adoraram a conversa informal/descontraída ao longo da mostra de imagens em PowerPoint e ao serem guiados pelo descobrimento do léxico, participaram imenso. A atividade em si, foi essencial para a interação oral que se representou a seguir e que decorreu de forma muito satisfatória.

No que se refere à classificação pragmática da produção escrita, os alunos obtiveram resultados bastante bons e foram capazes de fazer uma crítica/comentário a um restaurante. Surgiram ideias e vocabulário inesperado, algum que tinha sido revisado e outro que os alunos já sabiam de anos e/ou UD anteriores.

Relativamente à competência linguística, os alunos atingiram níveis intermédios, mas melhoraram comparativamente com o primeiro ciclo de intervenção. Os erros

foram menores e em menor escala. Foram utilizados mecanismos de substituição mais frequentemente e os conectores discursivos eram mais variados.

As classificações gerais melhoraram consideravelmente, visto que era um tema complexo. Todavia, considera-se que o facto de o propósito do texto escrito (ser publicado na escola) facilitou a empatia e a atenção dos alunos para participarem na produção escrita.

Finalmente, nota-se uma melhoria, quer em quantidade como em qualidade, de léxico nos textos produzidos. Sendo assim, considera-se que é possível continuar-se a responder de forma afirmativa à pergunta colocada no início deste projeto de investigação-ação.

3.3.3. Fichas finais de autoavaliação da produção escrita do segundo ciclo de intervenção

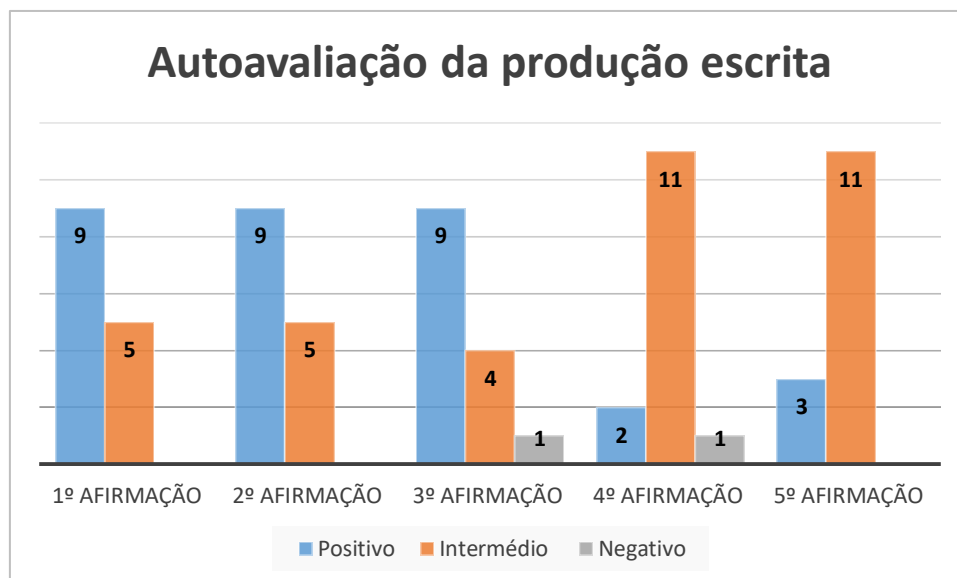
Aquando da realização da última tarefa do segundo ciclo de intervenção de cada disciplina, procedeu-se à realização de uma ficha de autoavaliação (cf. Anexo 21) referente aos conhecimentos adquiridos (ou que necessitavam ser melhorados).

A ficha de autoavaliação encontra-se organizada em cinco afirmações sobre a produção escrita e aprendizagem de léxico, sendo que se recorreu a emojis para representar o entendimento que os discentes consideravam que tinham sobre a afirmação feita. Os emojis são algo, considerado pelos alunos, divertido e entusiasmante, daí a escolha dos mesmos. Para a elaboração da supramencionada ficha teve-se em conta um exemplo do livro de ELE adotado pela escola, fonte referida. A função desta autoavaliação é verificar até que ponto os alunos consideram que o presente projeto de investigação-ação obteve resultados positivos.

De seguida, registam-se os resultados obtidos.

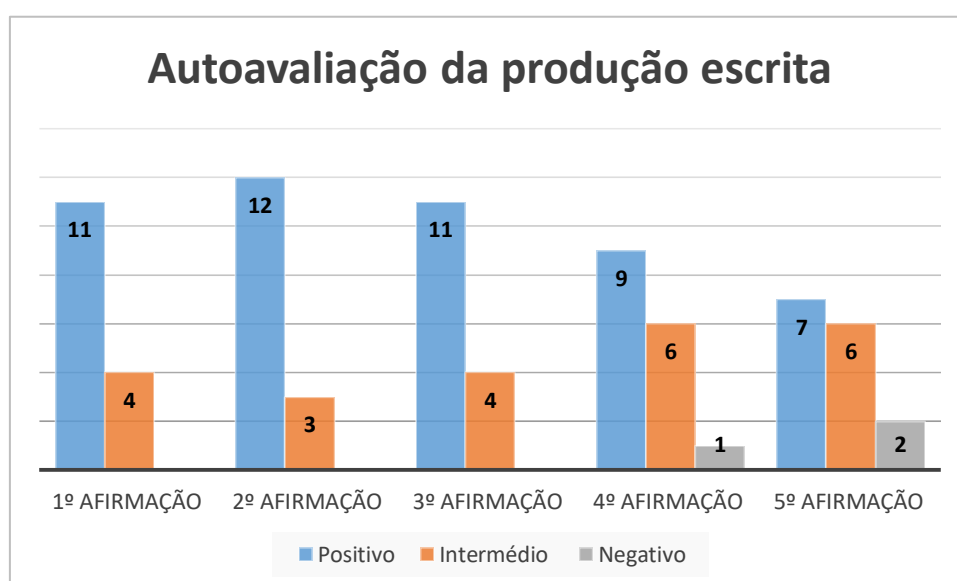
a) Disciplina de Espanhol

Gráfico 13: Resultados da ficha de avaliação da produção escrita de ELE



b) Disciplina de Inglês

Gráfico 14: Resultados da ficha de avaliação da produção escrita de ILE



De certo modo, os alunos consideram que o plano de ação resultou e, na sua maioria, identificam que são capazes de realizar as tarefas propostas nas afirmações da ficha. Os alunos têm um entendimento positivo dos seus conhecimentos de produção de texto sem o auxílio da professora, demonstrando-se confiantes na expressão de gostos e preferências, bem como a tarefa de dar conselhos sobre um tema tratado. Os mesmos mostram alguma reticência relativamente ao reconhecimento de vocabulário tratado nas aulas e na organização de informação para formular parágrafos num texto escrito. O parecer dos próprios alunos é imprescindível para a delineação de futuras investigações, bem como para compreender até que ponto o projeto de investigação-ação realmente teve resultados positivos.

Considerações Finais

O presente projeto de investigação-ação é o resultado do trabalho de um ano letivo intenso e exaustivo, porém que certamente se revelará um marco de referência para toda a minha vida profissional e pessoal. O contacto com especialistas das áreas em estudo, com os alunos e professores com longos anos de carreira, será recordado e mais tarde acedido, de forma a contribuir para o meu próprio desenvolvimento, tanto emocional, racional como social. Por vários motivos, considero que este ano foi o início de uma reflexão contínua e que, de certo modo, pavimentará o futuro de mais investigações por mim levadas a cabo dentro da sala de aula.

Como mencionei na introdução deste relatório, a temática do mesmo surgiu de uma necessidade de mudança do paradigma e das ideias convencionais, alteração essa que tem vindo lentamente a verificar-se na educação. O objetivo do mesmo era abordar a educação emocional aliada ao contexto de sala de aula de línguas estrangeiras, passando pela motivação, empatia e foco voluntários, para o desenvolvimento de capacidades linguísticas e atitudinais verificáveis na produção escrita. Ora, para ensinar e desenvolver a empatia e foco voluntários dos alunos, como foi comprovado, é necessário ir de encontro às expectativas e interesses dos alunos, bem como criar experiências memoráveis dentro da sala de aula.

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é importante numa sociedade como a atual. Todavia, essa aprendizagem encontra-se inserida no desenvolvimento integral de cada indivíduo e não deve ser descuidada. Como salienta Ludwig Wittgenstein (2017) “The limits of my language means the limits of my world”. Considero que a afirmação transmite ideias bastante essenciais à elaboração dos currículos de línguas estrangeiras e as atividades e estratégias que se utilizam na sala de aula, já que o mundo que nos rodeia é apenas compreendido e admitido, quando a linguagem é capaz de o traduzir em palavras compreensíveis. Do mesmo modo, já Yoda [apud (Goleman, 2013, p. 6)] dizia “Your focus is your reality”. São afirmações como as que transcrevi que, aparentando serem meras frases de incentivo, são na verdade ricas em material a ser explorado.

O objetivo deste projeto de investigação-ação é na realidade a reflexão delineada de uma base teórica e literária que permite promover a aquisição de léxico e atitudes dentro da sala de aula de línguas estrangeiras, bem como o reconhecimento da interculturalidade e intertextualidade. A temática foi selecionada tendo em conta a observação realizada no início do ano letivo de 2015/2016, dando origem, relembro, à questão-problema: *‘Estarão a empatia e o foco intimamente correlacionados com a aprendizagem lexical e atitudinal, verificáveis na produção escrita?’*

Consequentemente, a partir do título deste projeto de investigação-ação [*Empatia e Foco: Ferramentas na produção escrita de Inglês e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário*], procederei à apresentação das conclusões relativas: à promoção da empatia e foco voluntários dentro da sala de aula, o aumento da aquisição de léxico da língua-alvo, a aplicação dos conceitos empatia e foco voluntários no processo ensino-aprendizagem de vocabulário e atitudes e a promoção da produção escrita. Ao longo desta investigação-ação procurou-se evidenciar a relação entre o emocional e a aprendizagem de línguas estrangeiras. A título de experiência pessoal, que certamente servirá de reflexão para os leitores, como aluna sempre tentei aprender relacionando os conteúdos com alguma experiência pessoal ou lembrando o que me rodeava na altura da aprendizagem. Assim como a minha experiência poderá servir de exemplo, também esta investigação-ação procura comprovar a aliança entre o emocional e o ensino-aprendizagem.

De facto, a sala de aula de línguas estrangeiras pode ser o palco de várias atividades memoráveis para os alunos. Um palco que serve não só de reprodução do mundo exterior, como ampliação do mundo interior dos alunos. As atividades que se realizam na sala de aula promovem, por pouco que seja, a aprendizagem de cada aluno, quando este é envolvido integralmente, “de corpo e alma”.

Apesar da resposta à questão-problema ter sido positiva, é de mencionar algumas limitações que ocorreram ao longo do projeto de investigação-ação. O facto de ser uma escola TEIP dificulta em si o trabalho de certo modo, uma vez que se torna um desafio ainda maior procurar incentivar alunos cujo ambiente familiar é difícil. O aumento da motivação de alunos que provêm de antecedentes complicados transparece-se numa

dificuldade acrescida em 'trazê-los para a sala de aula'. É nosso dever, como professores e educadores, ultrapassar a bolha em que se colocam estes alunos e conduzi-los na verificação e identificação dos seus próprios dinamismo e energia transformadora. Converte-se em algo impreterível trazer a 'chama interior' de cada aluno para formar 'a estrela' que vive dentro de cada um deles.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Acedido em: <<http://site.aerfreitas.pt/>>
<http://site.aerfreitas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=904>

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013-2016). *Regimento do Conselho de Área Disciplinar de Inglês e Alemão*.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013-2016). *Regimento do Departamento de Línguas e Literaturas*.

Bravo, C.; Cravo, A. & Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 2.º e 3.º ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.

Cervero, M. J. C. & Pichardo, F. C. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. España: Edelsa Grupo Didascalía.

Conselho da Europa (coord.). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Edições.

Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Porto: Temas e Debates, Círculo de Leitores.

Dicionário Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus [em linha]. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. Acedido em: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>>.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Acedido em: <<https://www.infopedia.pt/>>.

Dicionário Língua Portuguesa (2006). Porto: Porto Editora.

Donaghy, K. (2017). EMPATHY IN LANGUAGE TEACHING: Stepping into your students' shoes in *IATEFL Conference Glasgow*. Barcelona: UB idiomas. Acedido em: <<https://gisig.iatefl.org/wp-content/uploads/2017/04/TRAKC-IATEFL-empathy-kieran-donaghy.pdf>>

Duran, M. (2017). *La Inteligencia Lingüística y emocional, creatividad y lenguaje escrito en escolares: ¿Se relacionan con el nivel académico en lengua catalana?* unir: Universidad de la Rioja.

Faria, P. (2017). *A promoção de diferentes níveis de pensamento e da oralidade dos alunos de línguas estrangeiras, utilizando a Taxonomia de Bloom, aplicada a recursos (audio)visuais*. Relatório de mestrado. FLUP.

Fonseca, F. I.(org.) (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Philadelphia: Basic Books.

Goleman, D. (2001). *Inteliência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. 45.ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. (2009). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Great Britain: Bloomsbury Publishing Plc.

Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden Driver of Excellence*. New York: HarperCollins Publishers Inc.

Hilário, A. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Acedido em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202009081657/70486657/diploma/indice?p_p_state=maximized>

Lizano, K. P. & Umaña, M. V. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar in *Revista Electrónica Educare*. Vol. 12(1), pp. 135-149.

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Facultad de Educación de Toledo, Docencia e Investigación*, Vol. 37(22), pp. 40-60.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. Editorial. *Intelligence*, 17, pp. 433-442.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Cherkasskiy, L. (2011). *Chapter 26: Emotional Intelligence*. Sternberg: - . pp. 528-549.

Michael Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)
Müller- Hartmann, Andreas / Schocker-von Dittfurth; Marita (2007). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett. Acedido em:
<https://teachingenglishmf.weebly.com/uploads/1/0/3/4/10340840/byram_icc_model.pdf>

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo*. Vol. I.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Inglês, 3º ciclo LE I*.

Mouquinho, A. (2009). *Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de mestrado. FLUP.

Nunes-Valente, M. & Monteiro, A. P. (2017). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia, Volume 7*, pp. 1-11.

Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer.

Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional: Aprenda a ser Feliz*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34018-4.

Rêgo, C. & Rocha, N. (2009). *Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula*. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, pp. 135-152.

Rincón, M. C. (coord.). (2008). Camps, A. Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Lecturas Complementarias para los maestros: Leer y escribir con los niños*, pp. 22-31. Colombia: Palabrario.

Rodrigues, M.C. & Silva, R. L. M. (2012). Avaliação de um programa de programação da empatia implementado na educação infantil. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Vol. 12 (1), pp. 59-75.

Sampaio, D. (2002). *Inventem-se Novos Pais*. 14.^aed. Lisboa: Editorial Caminho.

Schutz, P. & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, pp. 125-134.

Simões, A. (2013). Prefácio. Cardoso, A. *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Souza, A. A. A. (2009). *Empatia Histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)*. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. U.K.: Cambridge University Press.

Wittgunstein, L. (2017). 'The limits of my language means the limits of my world' in *Training Language and Culture*. VOL 1. ISSUE 3. ICC Press, International Certificate Conference – the international language association and Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education 'Peoples Friendship University of Russia' (RUDN University).

Anexos

Anexo 1: Grelha de observação “Interaction Patterns”

Anexo 2: Grelha de observação “Tipos de agrupamiento”

Anexo 3: Grelha de observação “Error awareness and Correction techniques”

Anexo 4: Grelha de observação “Techniques for maintaining discipline”

Anexo 5: Grelha de observação “Las preguntas del profesor”

Anexo 6: Questionário aos alunos de ELE e ILE - Inteligência Emocional

Anexo 7: Apresentação dos resultados do Questionário aos alunos de ELE - Inteligência Emocional

Anexo 8: Apresentação dos resultados do Questionário aos alunos de ILE - Inteligência Emocional

Anexo 9: Apresentação do cruzamento de dados do Questionário aos alunos de ELE e ILE - Inteligência Emocional

Anexo 10: Apresentação dos resultados do Questionário aos alunos de ELE e ILE (percentual) - Inteligência Emocional

Anexo 11: Atividade realizada aquando da visualização do vídeo *Voy al Instituto*

Anexo 12: Atividades de introdução/descoberta de vocabulário relacionado com a sala de aula

Anexo 13: Atividade de compreensão oral/escrita e de produção escrita

Anexo 14: Imagem de mala de viagem – atividade inicial de brainstorming

Anexo 15: Ficha de trabalho de atividade de visualização de vídeo Mr. Bean packing for holidays

Anexo 16: Guião de brainstorming de atividade inicial de revisão de léxico sobre as viagens

Anexo 17: Atividade de compreensão leitora/escrita e de produção escrita

Anexo 18: Atividade de compreensão oral do vídeo *Comer Bien* de Los Algos

Anexo 19: Atividade de interação oral com o grupo para exploração do vocabulário no restaurante

Anexo 20: Guião da interação oral no restaurante com vocabulário meta

Anexo 21: Ficha de autoavaliação da produção escrita de ELE e ILE

Anexo 1: Grelha de observação “Interaction Patterns”



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?
4. Ask and answer these general questions:

- a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always? How often?

The teacher usually asks the whole group, without naming anyone in specific to answer.
The T asked Ss questions 16 times and only 8 of those were directed at a Ss in specific.

- b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?

The T most of the time asks the question to the whole group. Usually the best Ss answer, in this case 3 of them (x, y and z). Sometimes the T will ask other Ss.

- c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?

Ss x, y and z tend to answer the T's questions rapidly, not giving the chance to the rest of the group to think their answer through. The T sometimes asks the question directly to another Ss when she notices this 3 Ss have spoken a lot.

- d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?

The Ss who do not say much are mostly the shy and quiet ones. Also there are Ss who are afraid of making mistakes, so they don't answer the T's questions spontaneously. The T tries to engage them in the conversations by asking them questions directly.

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Anexo 2: Grelha de observação “Tipos de agrupamiento”

1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN		
1. Tipo de agrupamiento		
A. Tipo de agrupamiento <i>Observa el tipo de agrupamiento que se ha usado en cada una de las actividades o subactividades y dibuja el gráfico de comunicación correspondiente.</i>		
ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD	TIPO DE AGRUPAMIENTO	GRÁFICO DE COMUNICACIÓN
Actividad de introducción	Gran grupo	Profesor – alumno
Preparación para la visualización del vídeo Troca de ideas	Gran grupo	Profesor – alumno Alumno - alumno
Explotación del vocabulário del vídeo	Gran grupo	Profesor – alumno
Ejercicio del libro	En parejas	Alumno – alumno
Corrección del ejercicio	Gran grupo	Profesor – alumno

Anexo 3: Grelha de observação “Error awareness and Correction techniques”

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Error Awareness and Correction Techniques

A variety of teacher correction techniques are available to a teacher, such as:

- a) Teacher corrects immediately.
- b) Teacher does nothing, but gives learner a chance to self-correct.
- c) Teacher repeats incorrect statement with questioning tone of voice.
- d) Teacher indicates there is an error with a gesture or facial expression.
- e) Teacher tells the learner that there is something wrong.
- f) Teacher asks another learner to correct the incorrect statement.
- g) Teacher ignores the error.
- h) Teacher notes down the mistakes and deals with them after the activity is finished.
- i) ... other ...

Make a note in the corresponding space in the table below of instances of error correction ... different student teachers may wish to focus on different categories...

	Ss A	Ss B	Ss C	Ss D	Ss E
a)	X		X		X
b)		X			
c)	X	X			
d)					X
e)	X				
f)					
g)					
h)				X	
i)					

After the lesson ask your mentor how she decided which type of correction to use. In what type of language were the mistakes corrected? What manner did she use when correcting (authoritarian, friendly, intimidating, sarcastic, long, extensive, by giving examples, etc)?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Anexo 4: Grelha de observação “Techniques for maintaining discipline”



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task - Techniques for maintaining discipline.

1. During the class watch carefully and answer the following questions:

a) How does the teacher deal with latecomers?

The T asks Ss why they're late and they should respond with "I'm sorry I'm late" and the reason.

b) How much noise does the teacher tolerate in class?

The T tolerates some noise when she asks Ss to participate and give their opinion on some topic.

c) How does the teacher show disapproval for inappropriate behaviour?
What exactly does she do or say?

Normally the T shows her disapproval for inappropriate behavior by expressing it orally, using humor.

d) Does the teacher have a clear set of class management rules? Is the teacher consistent in enforcing these rules?

Yes, there is a clear set of class management rules and these are enforced either orally or by a silent moment.

e) Is the teacher fair to all students? Describe how.

The T is fair to all Ss and tries to give them the opportunity to practice the target language and shows attentiveness.

f) How would you assess the teacher's style of class management (authoritarian, cooperative, other ...)?

It all depends on the class's main aims. Sometimes the T is more authoritarian to lead the Ss and other times more cooperative to give them opportunity to speak in the target language.

Make a list of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)	Uses humor to show disapproval	Claps or stays silent for a moment
2)		
3)	"I beg your pardon?"	Hands in the air to show disapproval
4)	"Excuse me?"	
5)		Knock on a Ss's table to get their attention
6)		

2. After the lesson discuss with your mentor:

a) How she decided which technique to use. Try and complete the table above with ideas from your colleagues or other sources.

b) How the students responded to the different techniques of keeping discipline employed

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Anexo 5: Grelha de observação “Las preguntas del profesor”

Clase impartida por mi orientadora de estágio
Día: 04-11-2015

Tipo 6. Parrilla de análisis

Tema: Las preguntas del profesor

Céntrate en observar y anotar las preguntas que formula el profesor, con qué finalidad pregunta y a quién se dirige. Anota si son preguntas auténticas (PA) o de clase (PC).

Preguntas que formula el profesor	Finalidad de la pregunta	A quién se dirige	Tipo de pregunta
¿Pensáis que el sistema educativo está adecuado a vuestras necesidades?	Despertar la curiosidad de los alumnos. Acercarlos al tema.	Gran grupo	PA
¿Cómo pensáis que serán las escuelas en el futuro?	Obtener la opinión de los alumnos antes del visionamiento del vídeo	Gran grupo	PA
¿Cuál es la palabra que decían en el vídeo que sustituya a ‘alejada’??	Explotar el vocabulario nuevo del vídeo	Gran grupo	PC
¿Os acordáis cómo llaman la relación profesor/alumno?	Verificar la comprensión del vídeo	Gran grupo	PC
¿Te parece que el modelo educativo no está tan lejos de la realidad?	Obtener la opinión de un alumno tras el visionamiento del vídeo	Alumno X*	PA
¿Cómo sería el modelo que ellos dicen ahí de educación?	Crear un momento de debate de ideas - interacción	Gran grupo	PA
¿Qué te parece esta parte de la enseñanza ser más personalizada?	Llevar los alumnos a reflexionar sobre su propio modelo de enseñanza	Alumno Y*	PA
¿Qué problemas este tipo de enseñanza puede presentar? ¿Y qué ventajas?	Hacer con que los alumnos reflexionen más allá que la información del vídeo	Gran grupo	PA

*Por cuestiones de anonimato se identifican los diferentes alumnos con las letras ‘X’ y ‘Y’.

Anexo 6: Questionário aos alunos de ELE e ILE - Inteligência Emocional



Questionário Inteligência Emocional



O presente inquérito servirá de objeto de estudo para um trabalho de investigação a ser realizado por uma estagiária da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este estudo encontra-se inserido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do E. B. e E. S. O inquérito tem como principal objetivo recolher opiniões dos estudantes. Garante-se o anonimato das respostas. Agradecemos a tua colaboração.

Sexo:

Feminino ☐
Masculino ☐

Idade:

12 – 14 ☐
15 – 17 ☐

Selecione, para cada afirmação, o teu nível de concordância:

- 1- Discordo completamente;
- 2- Discordo parcialmente;
- 3- Não concordo nem discordo;
- 4- Concordo parcialmente;
- 5- Concordo completamente.

1. Geralmente, eu não deteto as emoções das outras pessoas.

1 2 3 4 5

2. Quando recebo notícias incríveis, tenho dificuldade em acalmar-me rapidamente.

1 2 3 4 5

3. Normalmente tenho uma perspetiva pessimista acerca da vida.

1 2 3 4 5

4. Não tenho muitas memórias felizes.

1 2 3 4 5

5. Perceber as necessidades e desejos dos outros não constitui um problema para mim.

1 2 3 4 5

6. Frequentemente tenho dificuldade em reconhecer que emoção estou a sentir.

1 2 3 4 5

7. Os outros admiram-me por ser relaxado/a.

1 2 3 4 5

8. Geralmente tenho facilidade em dizer aos outros o quanto eles realmente significam para mim.

1 2 3 4 5

9. Frequentemente preciso de estar sob pressão para trabalhar arduamente.

1 2 3 4 5

10. Consigo interpretar os sentimentos dos outros.

1 2 3 4 5

11. Não gosto de ouvir os problemas dos meus amigos.

1 2 3 4 5

12. Normalmente consigo colocar-me no lugar dos outros e viver as suas emoções.

1 2 3 4 5

13. Sinto que tenho bastantes qualidades boas.

1 2 3 4 5

14. Tendo a precipitar-me acerca das coisas sem as planear convenientemente.

1 2 3 4 5

15. Não sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto os outros.

1 2 3 4 5

16. Quando discordo de alguém, tenho facilidade em dizê-lo.

1 2 3 4 5

17. Geralmente tenho dificuldade em manter-me motivado.

1 2 3 4 5

18. Frequentemente paro para pensar acerca dos meus sentimentos.

1 2 3 4 5

19. Eu sou um seguidor, não um líder.

1 2 3 4 5

20. Os que me são mais próximos queixam-se muitas vezes que eu não os trato bem.

1 2 3 4 5

21. No passado, assumi as culpas por erros de outros.

1 2 3 4 5

22. Eu tenho várias razões para não desistir facilmente.

1 2 3 4 5

23. Em tudo o que faço tento dar sempre o meu melhor.

1 2 3 4 5

24. Eu assumo sempre a responsabilidade quando faço algo errado.

1 2 3 4 5

25. Tenho tendência a mudar de ideias com frequência.

1 2 3 4 5

26. Quando discordo de alguém, geralmente prefiro calar-me em vez de causar problemas/discussões.

1 2 3 4 5

27. Eu descrever-me-ia como uma pessoa calma.

1 2 3 4 5

28. Há várias razões pelas quais espero o pior da vida.

1 2 3 4 5

29. Normalmente tenho dificuldade em exprimir-me claramente.

1 2 3 4 5

30. Geralmente consigo adaptar-me a novos ambientes.

1 2 3 4 5

31. No geral, sou uma pessoa altamente motivada.

1 2 3 4 5

32. Quando tomo uma decisão, tenho sempre certeza de que é a certa.

1 2 3 4 5

33. Tento gerir a pressão para controlar os meus níveis de stress.

1 2 3 4 5

34. Nunca coloco a diversão antes do trabalho.

1 2 3 4 5

35. Normalmente tento resistir a pensamentos negativos e pensar em alternativas positivas.

1 2 3 4 5

36. Não gosto de planear antecipadamente.

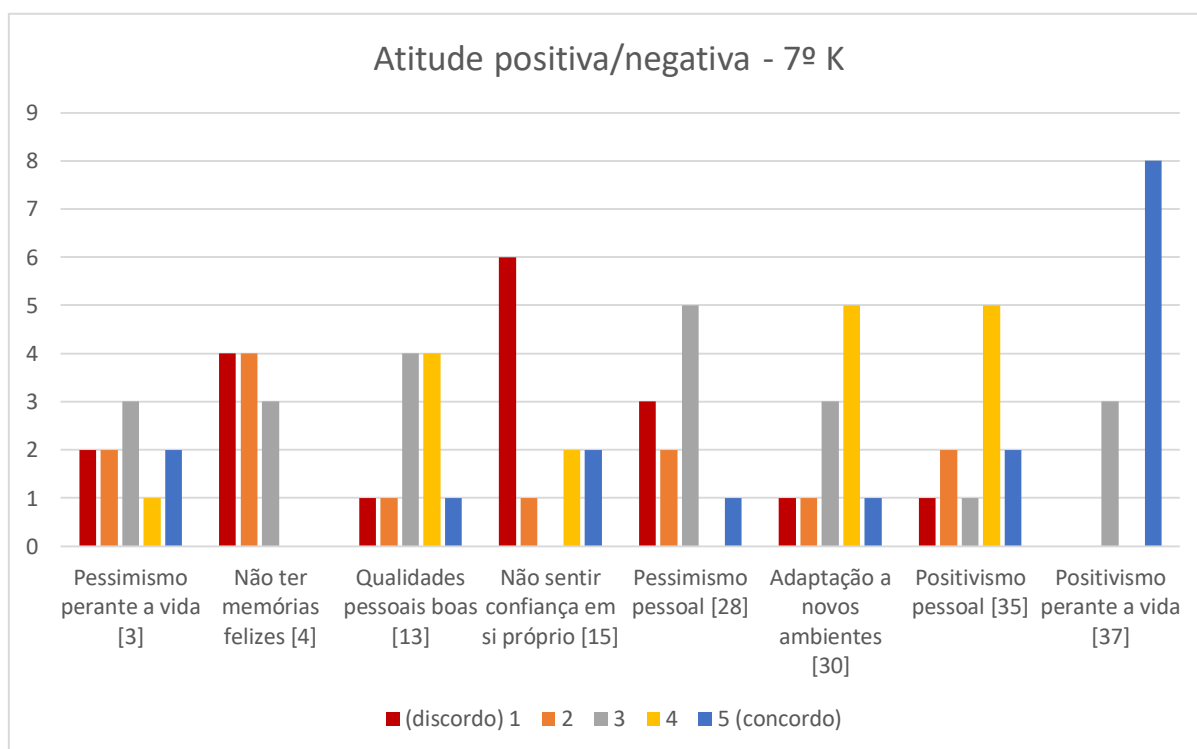
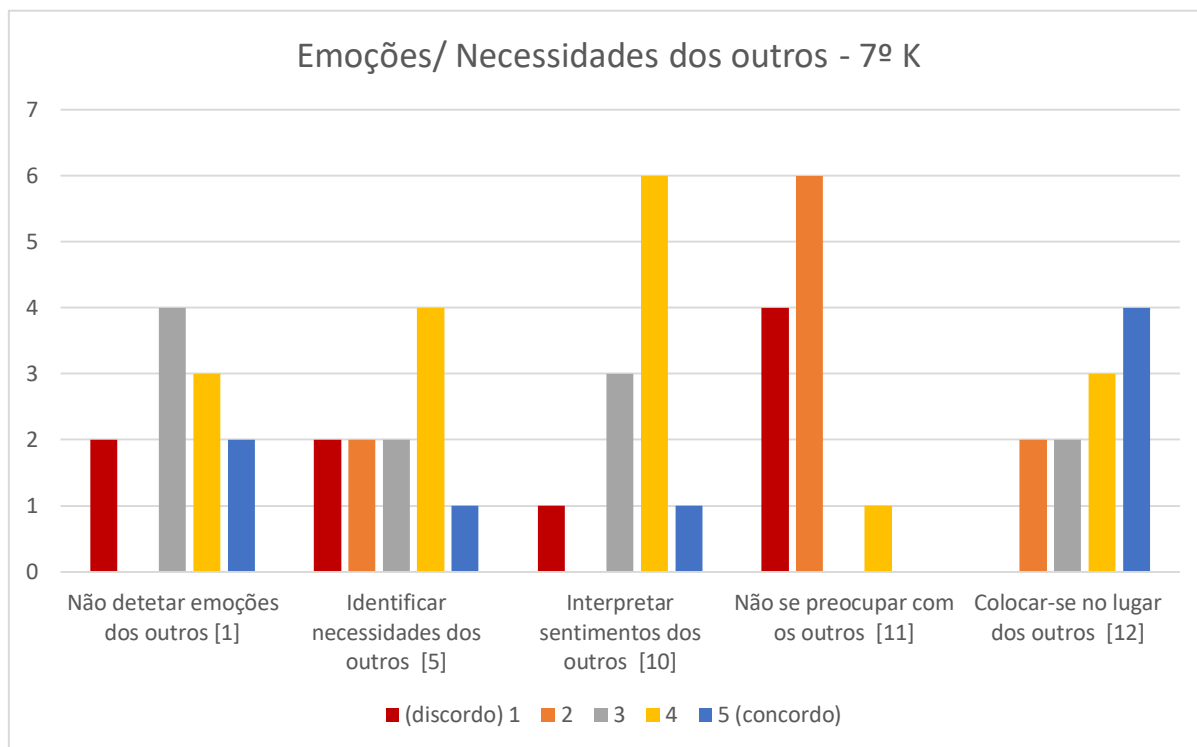
1 2 3 4 5

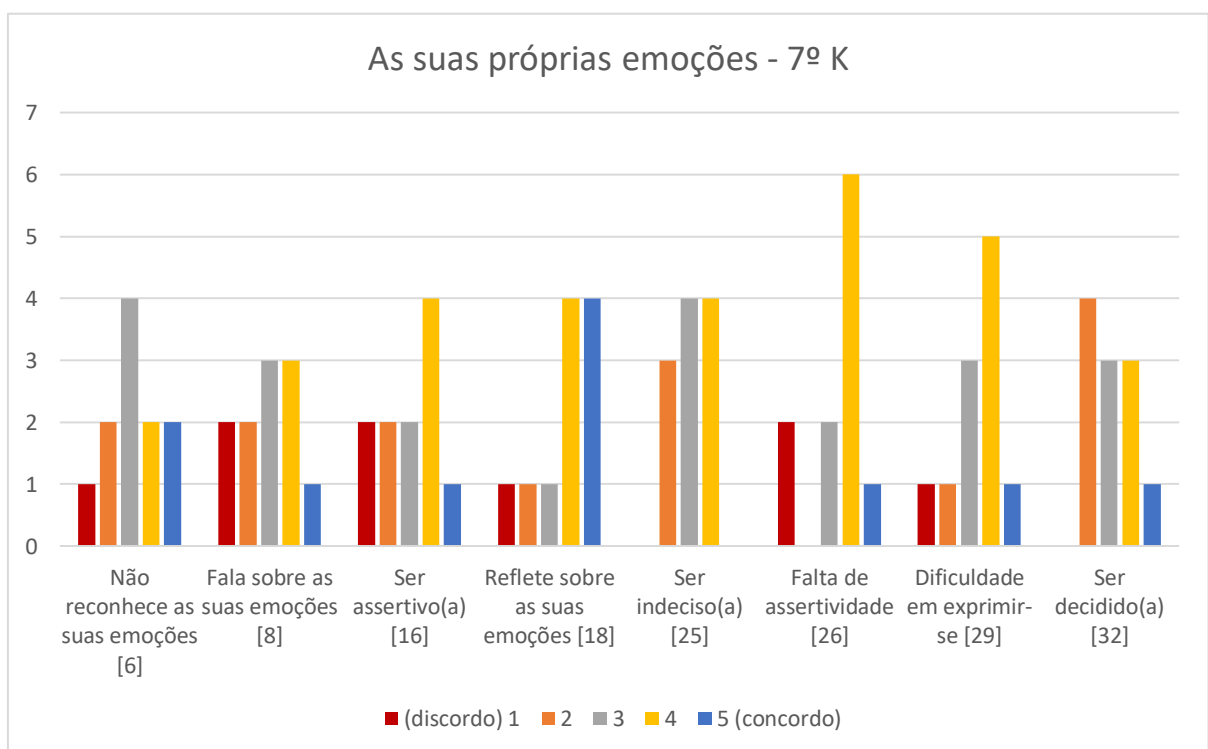
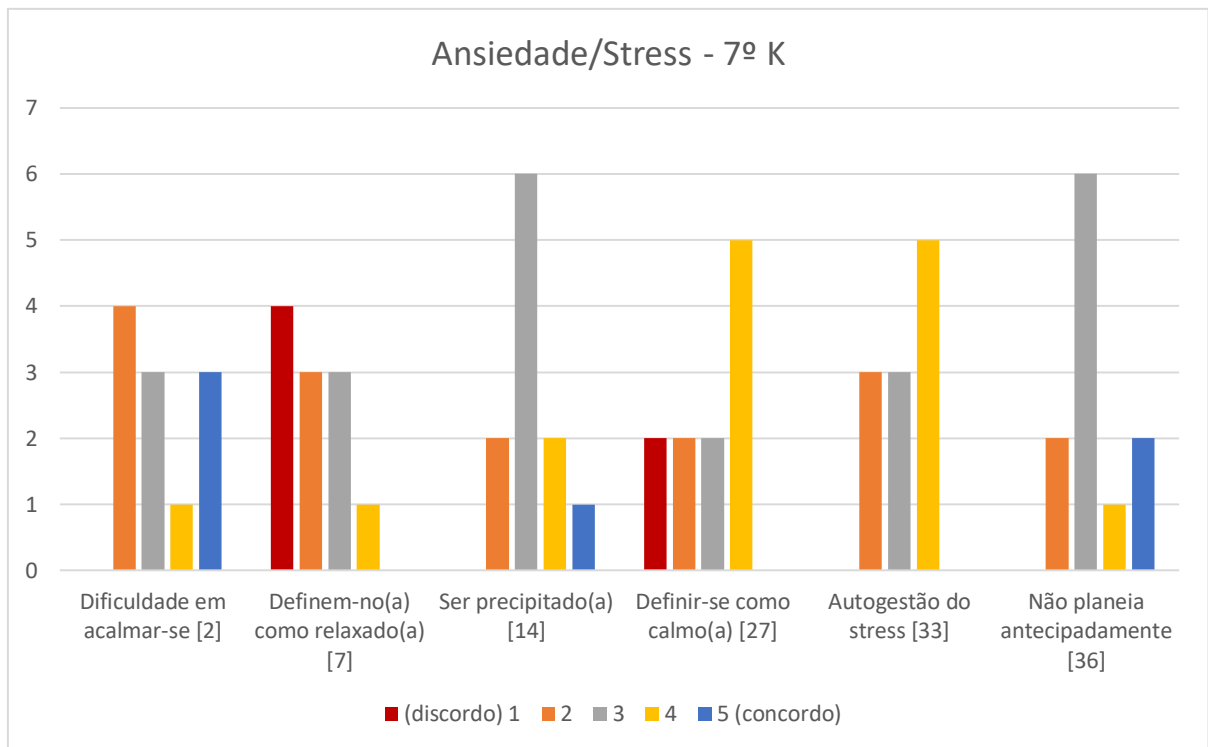
37. A vida é bela.

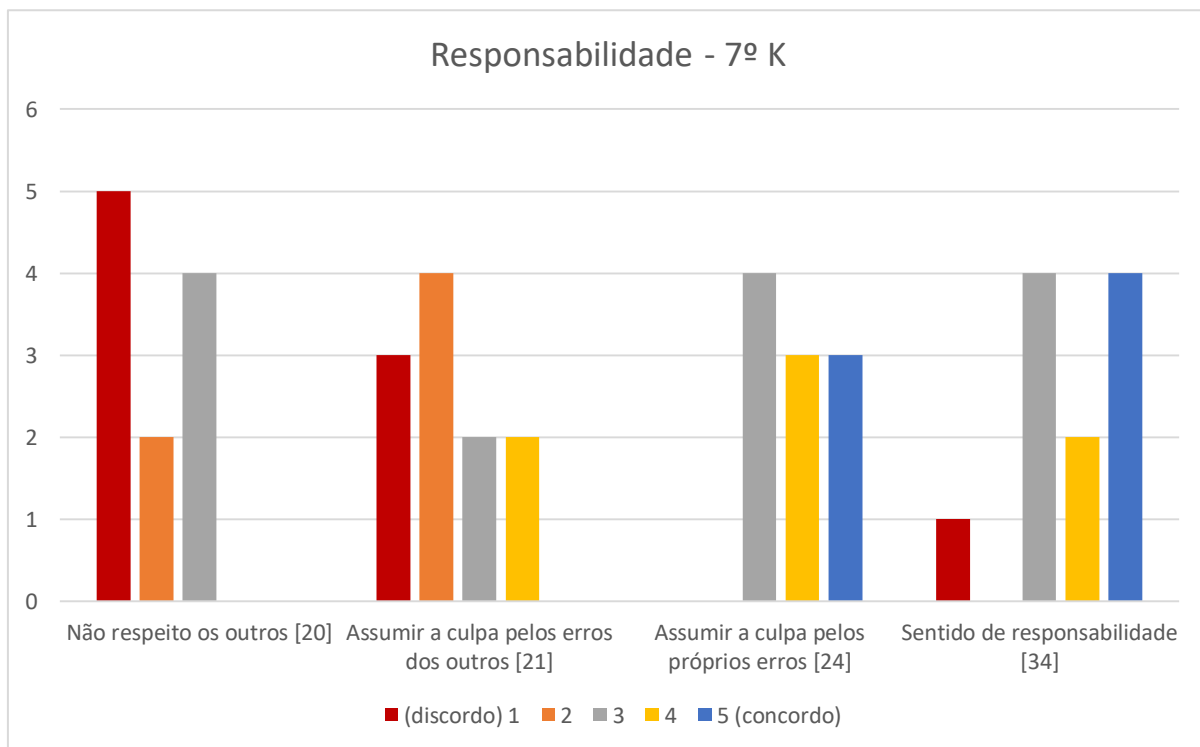
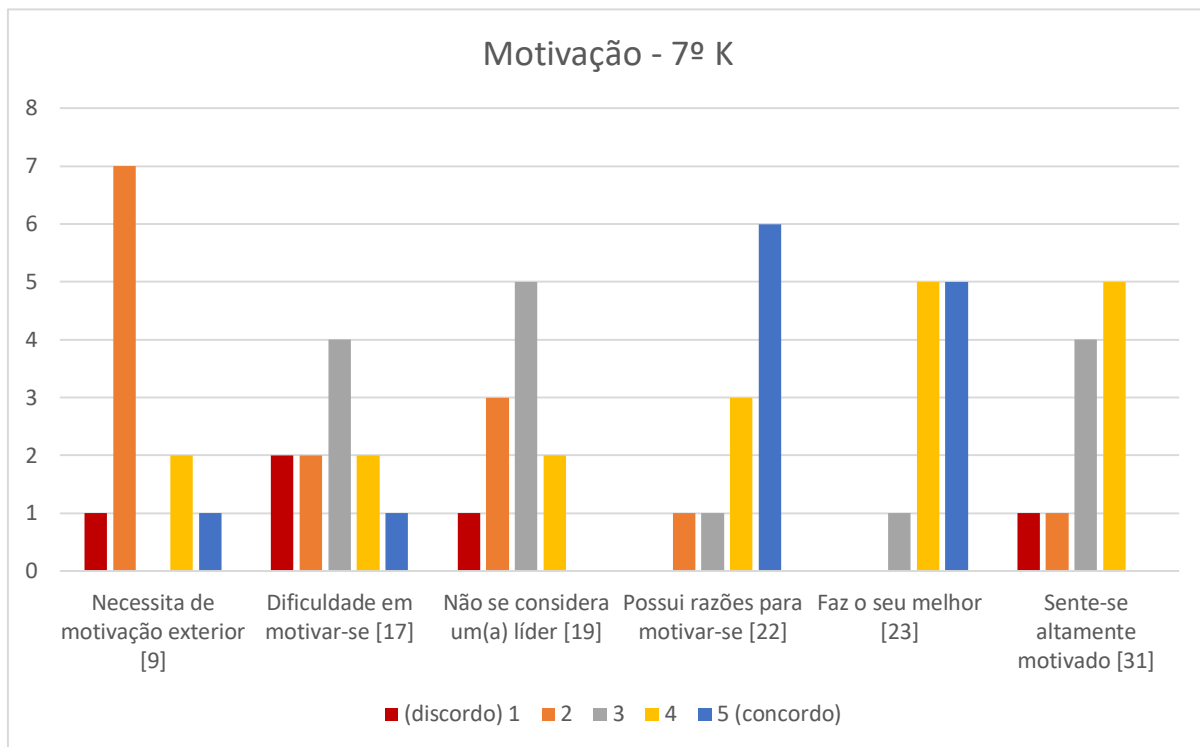
1 2 3 4 5

Obrigada pela tua colaboração!

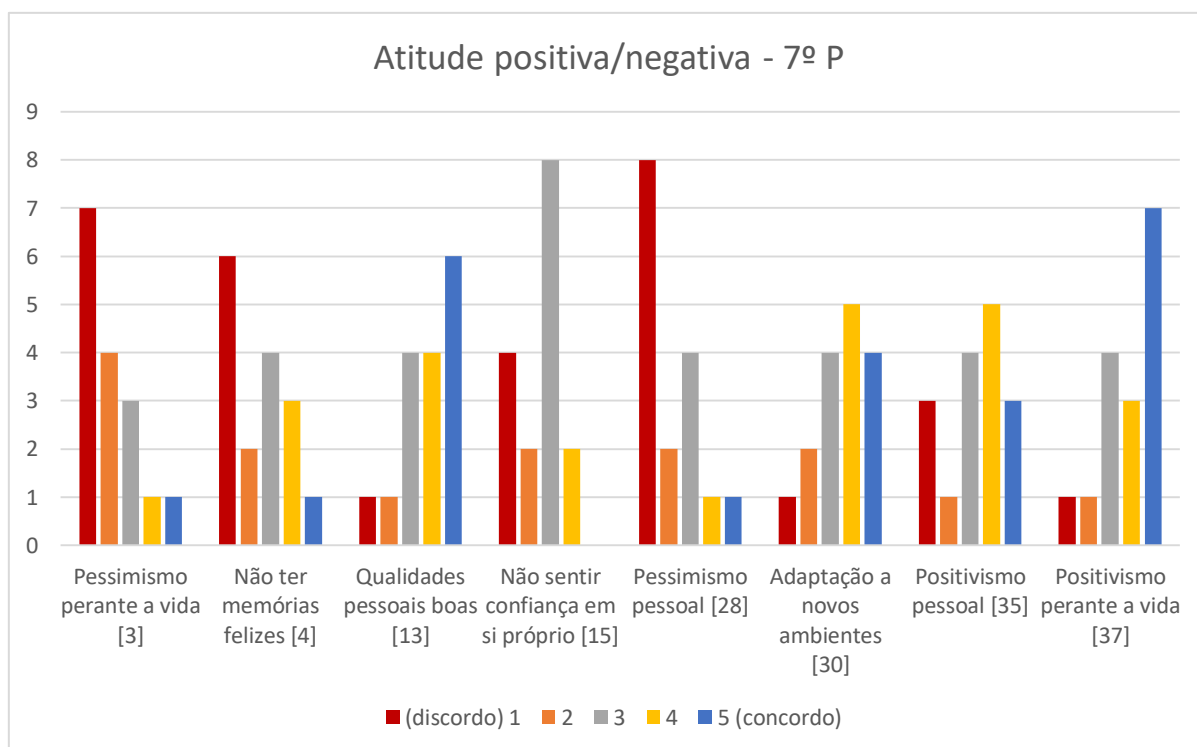
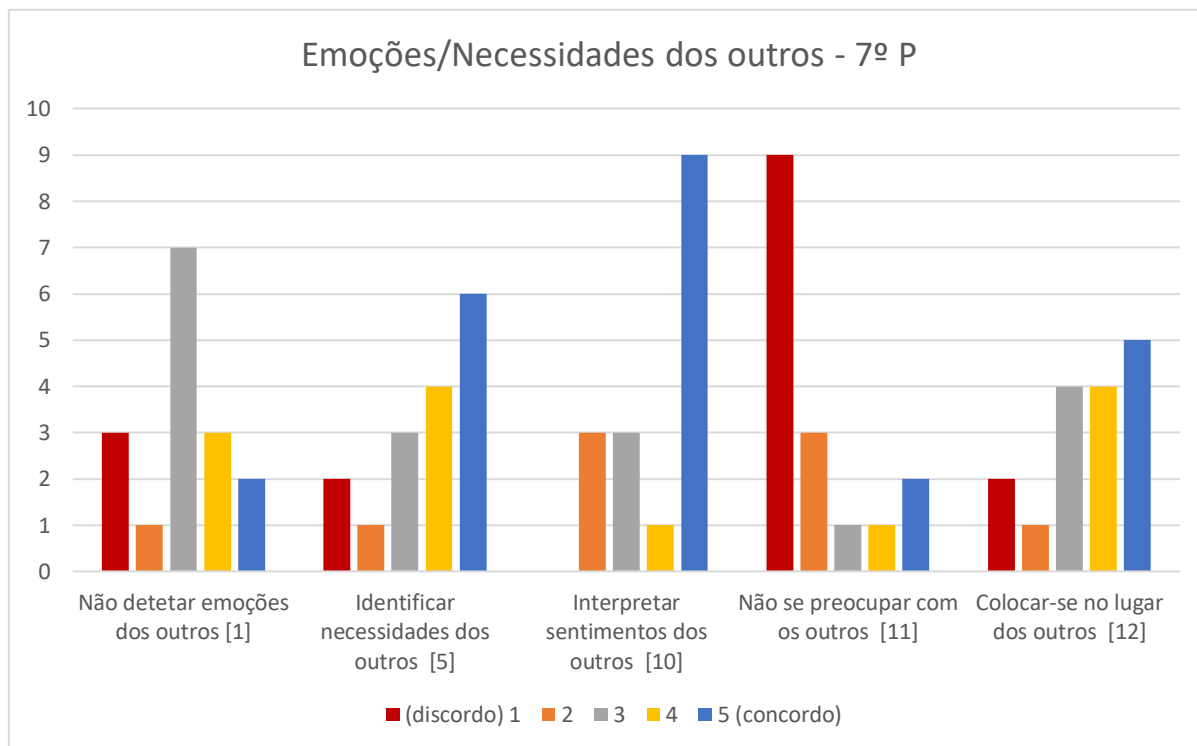
Anexo 7: Apresentação dos resultados do Questionário aos alunos de ELE -
Inteligência Emocional

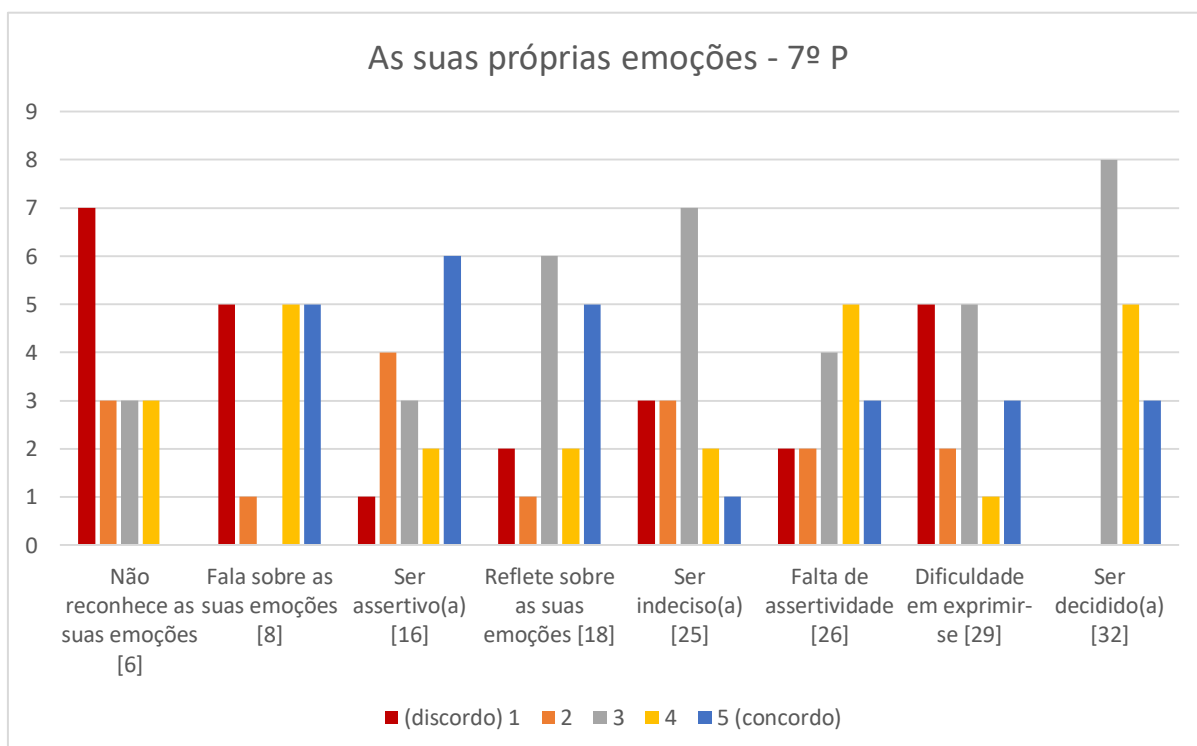
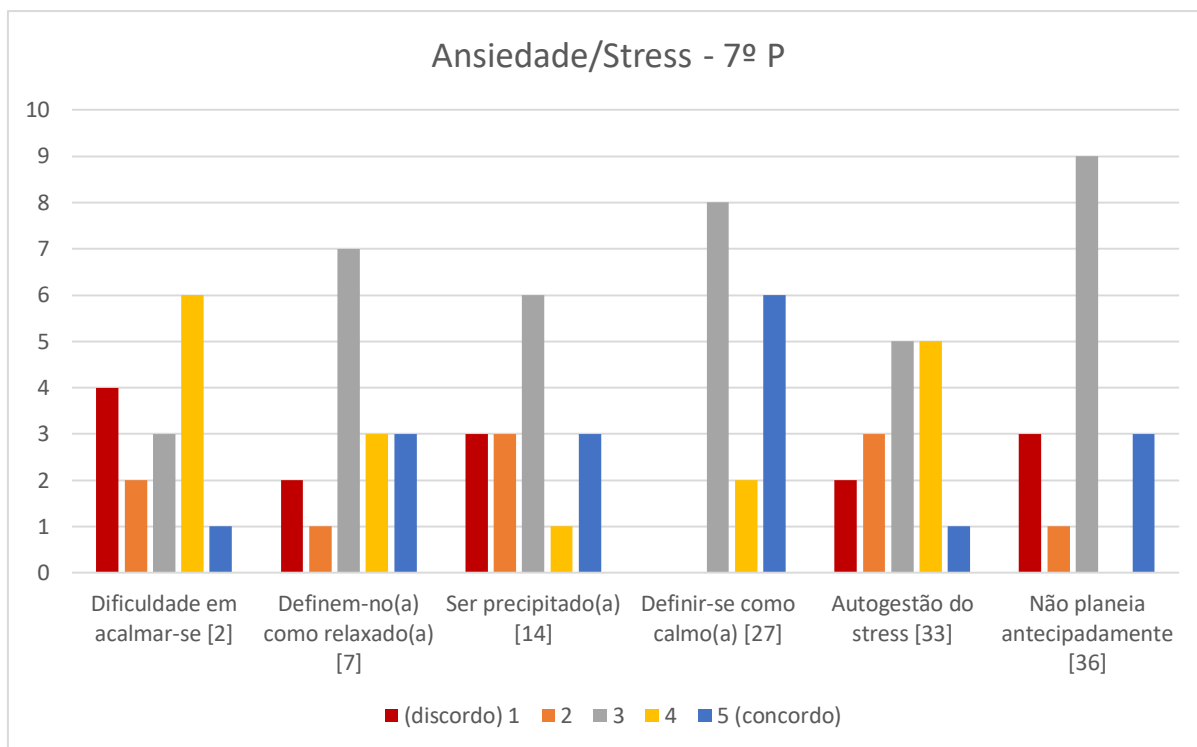


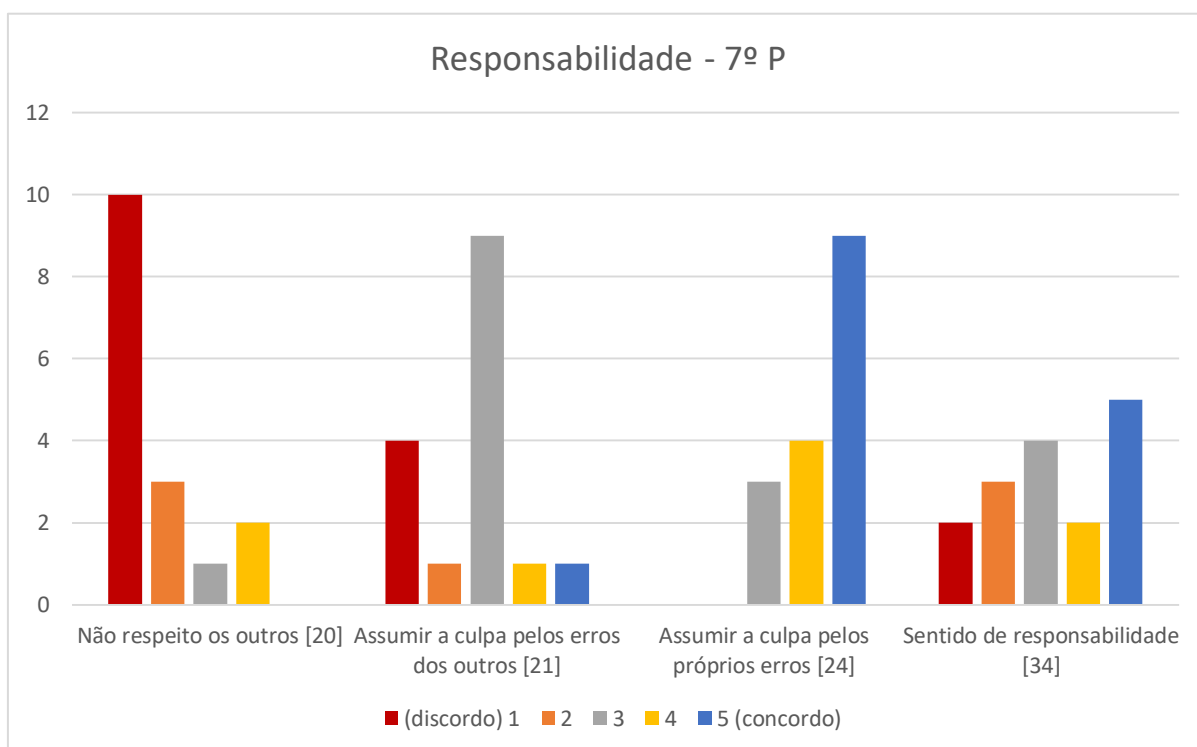
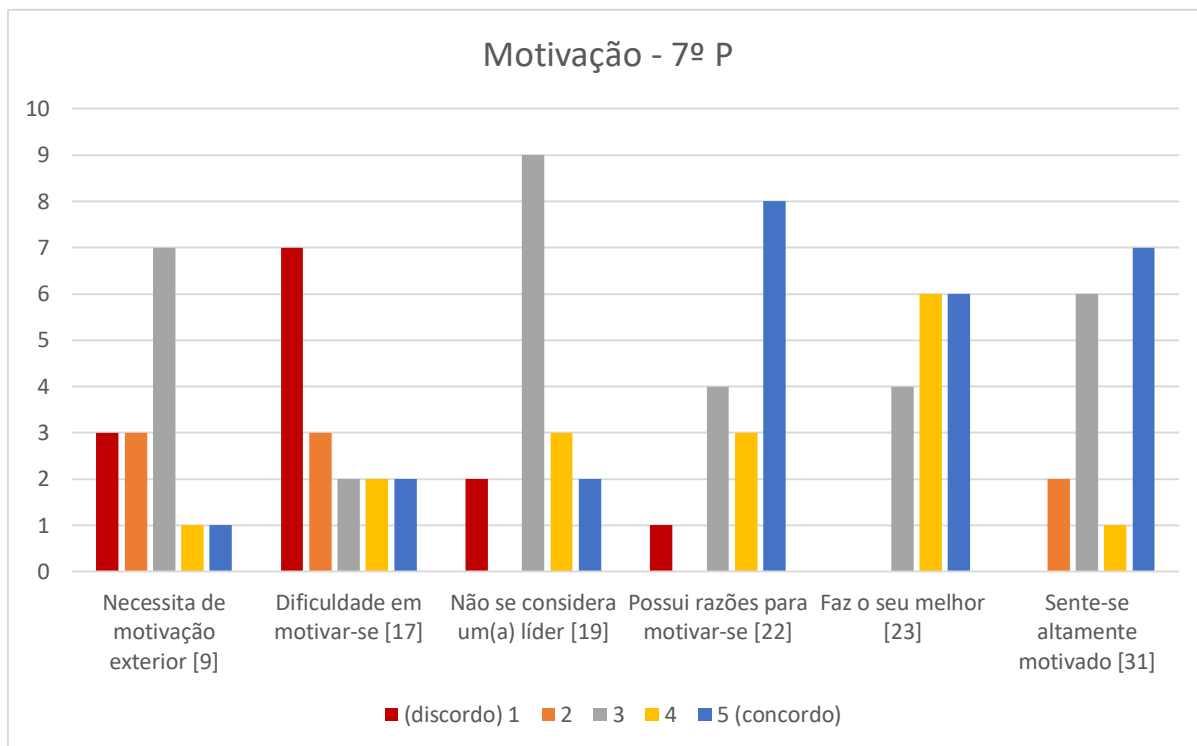




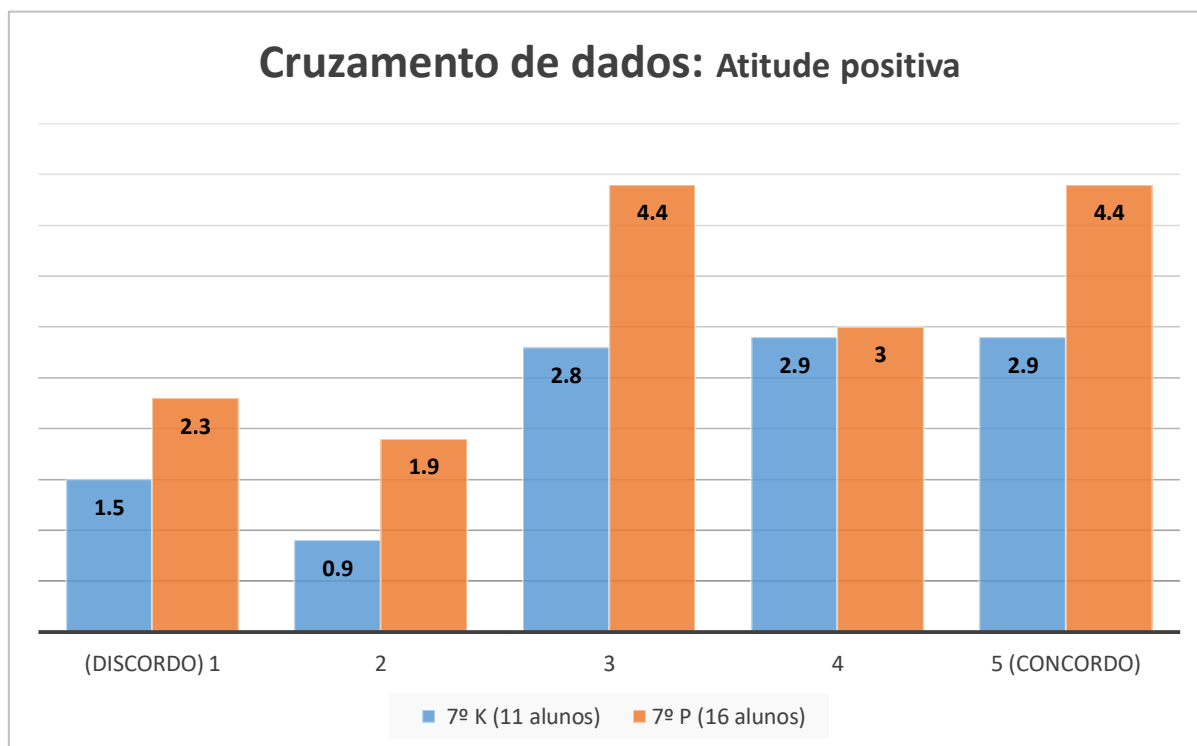
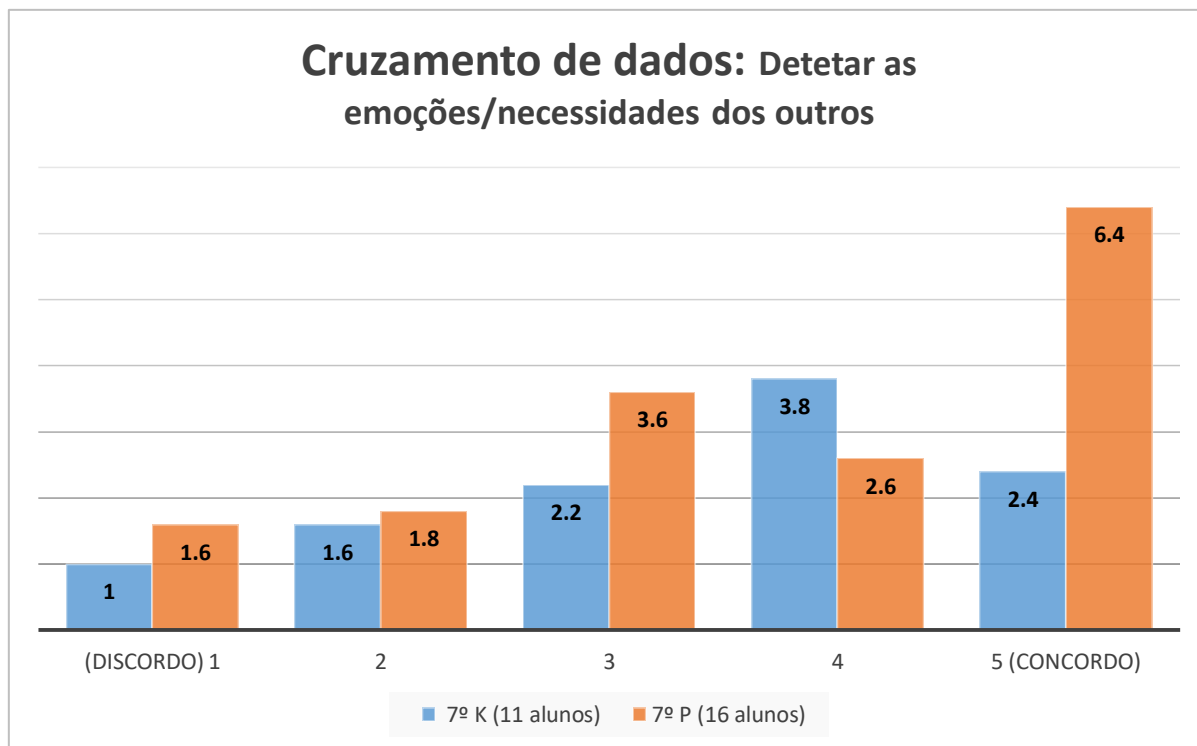
Anexo 8: Apresentação dos resultados do Questionário aos alunos de ILE - Inteligência Emocional



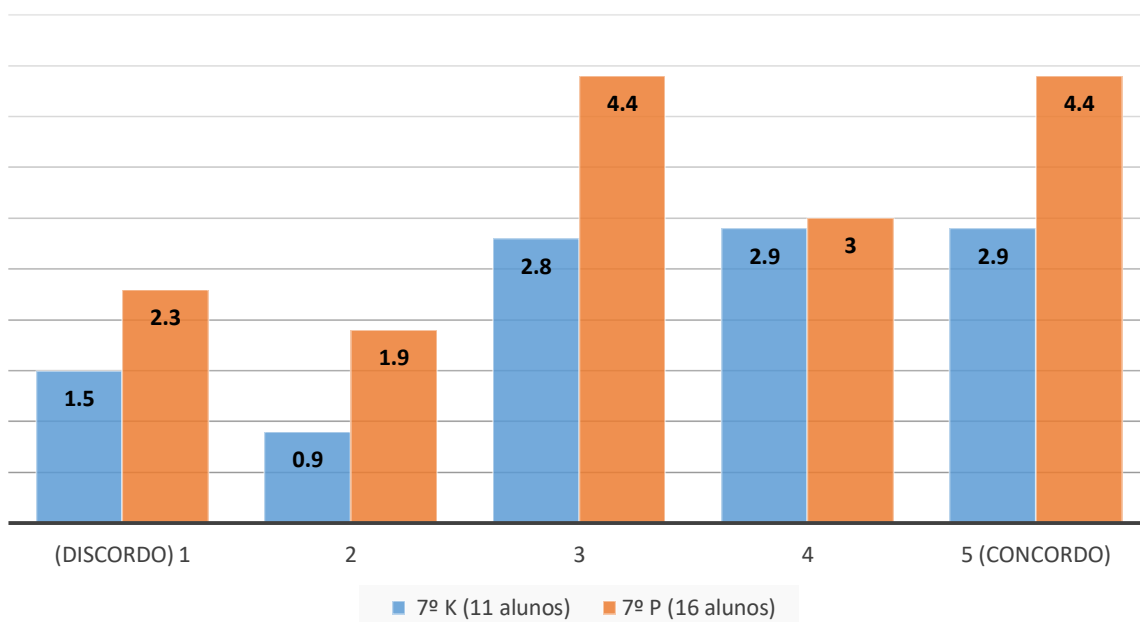




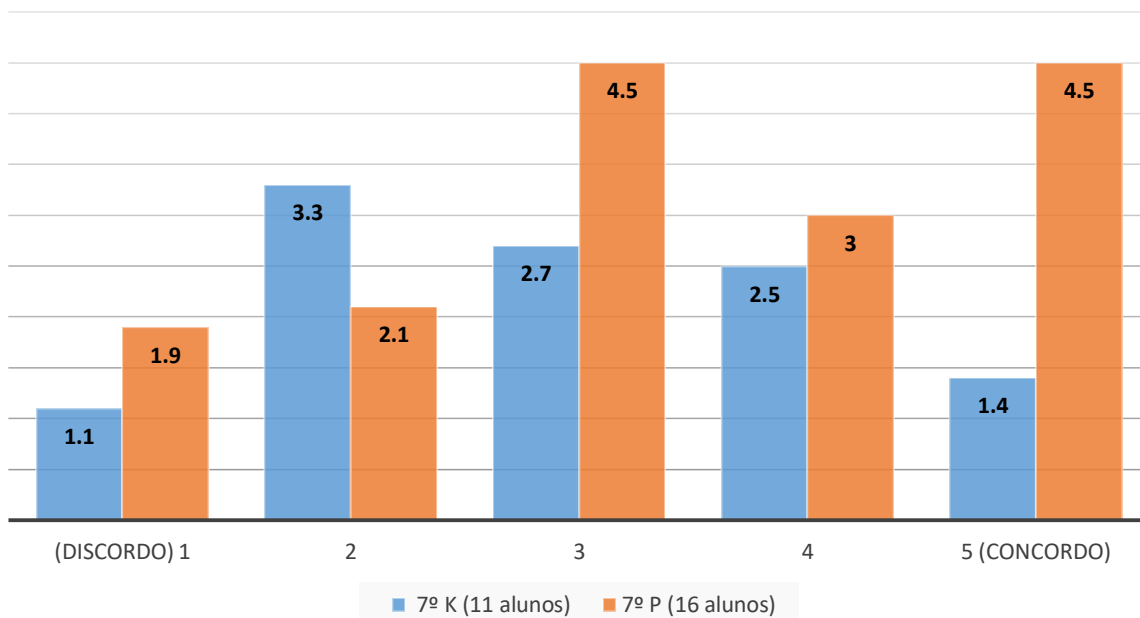
Anexo 9: Apresentação do cruzamento de dados do Questionário aos alunos de ELE e ILE - Inteligência Emocional

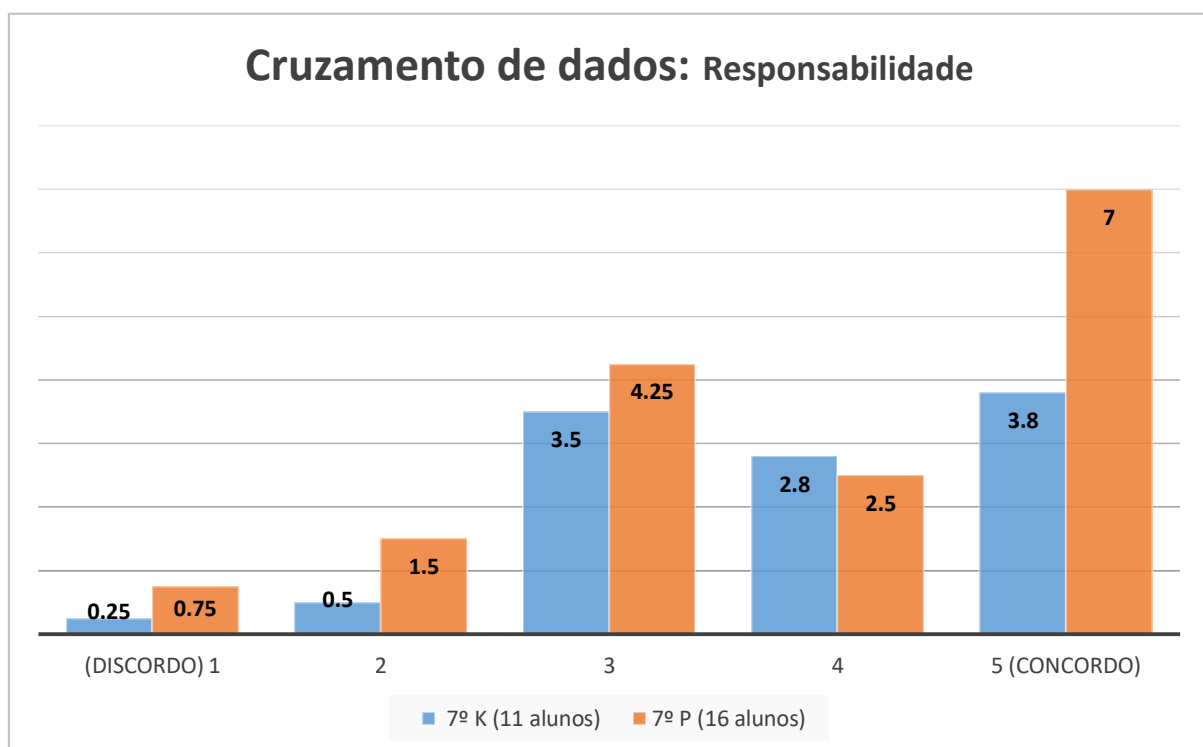
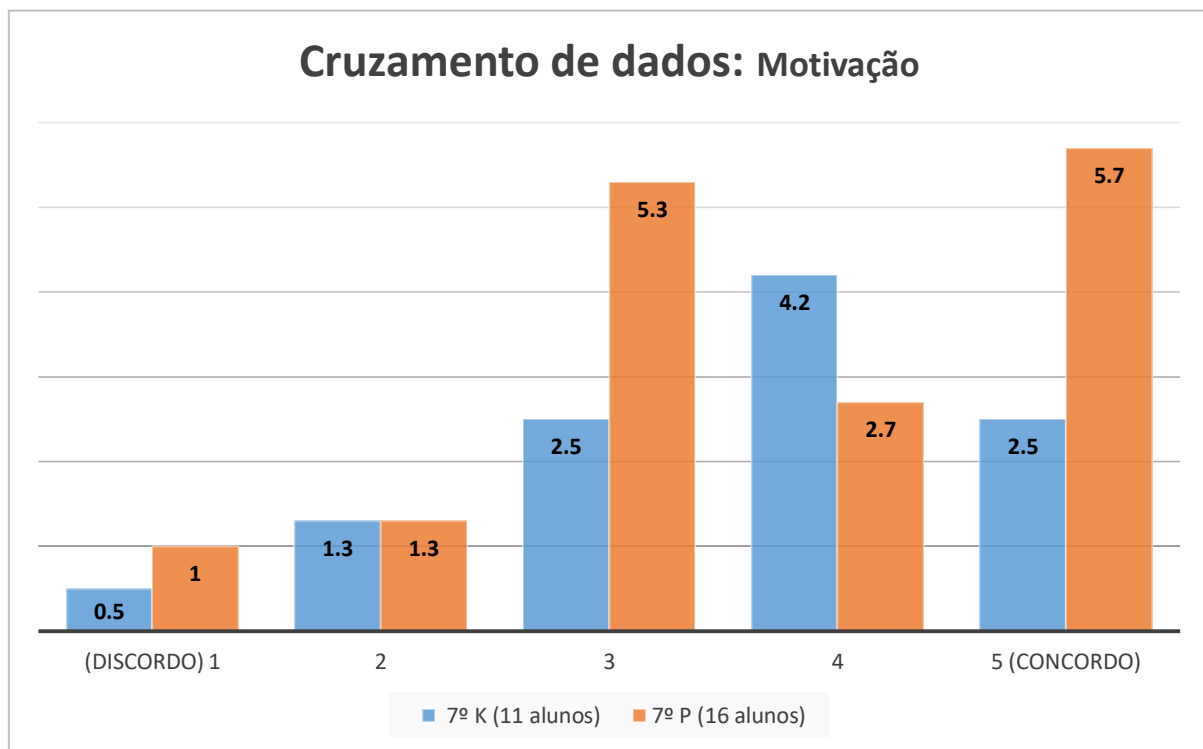


Cruzamento de dados: Atitude positiva

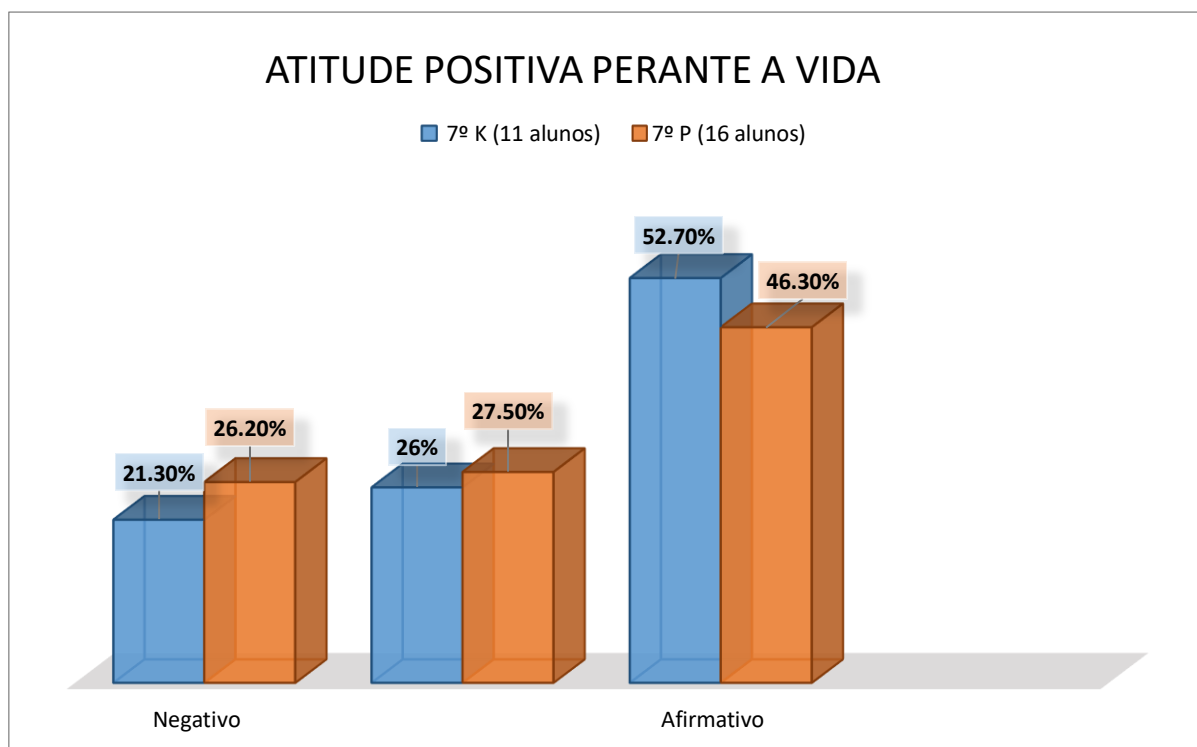
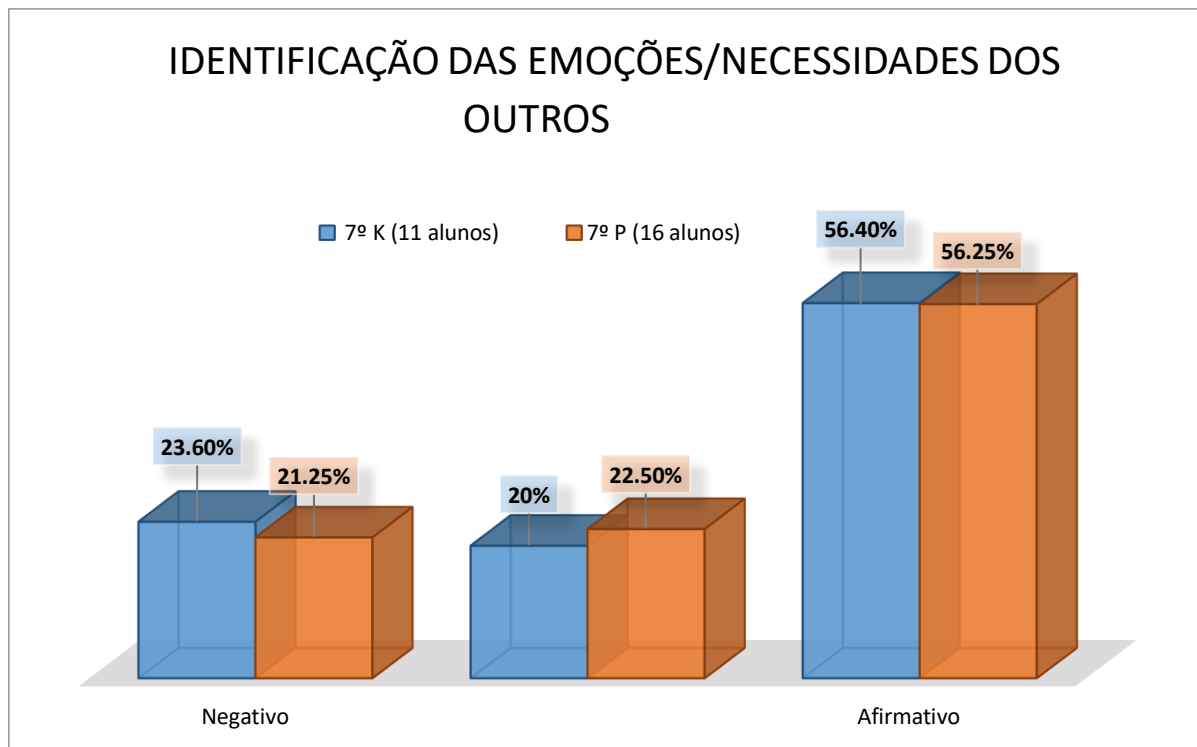


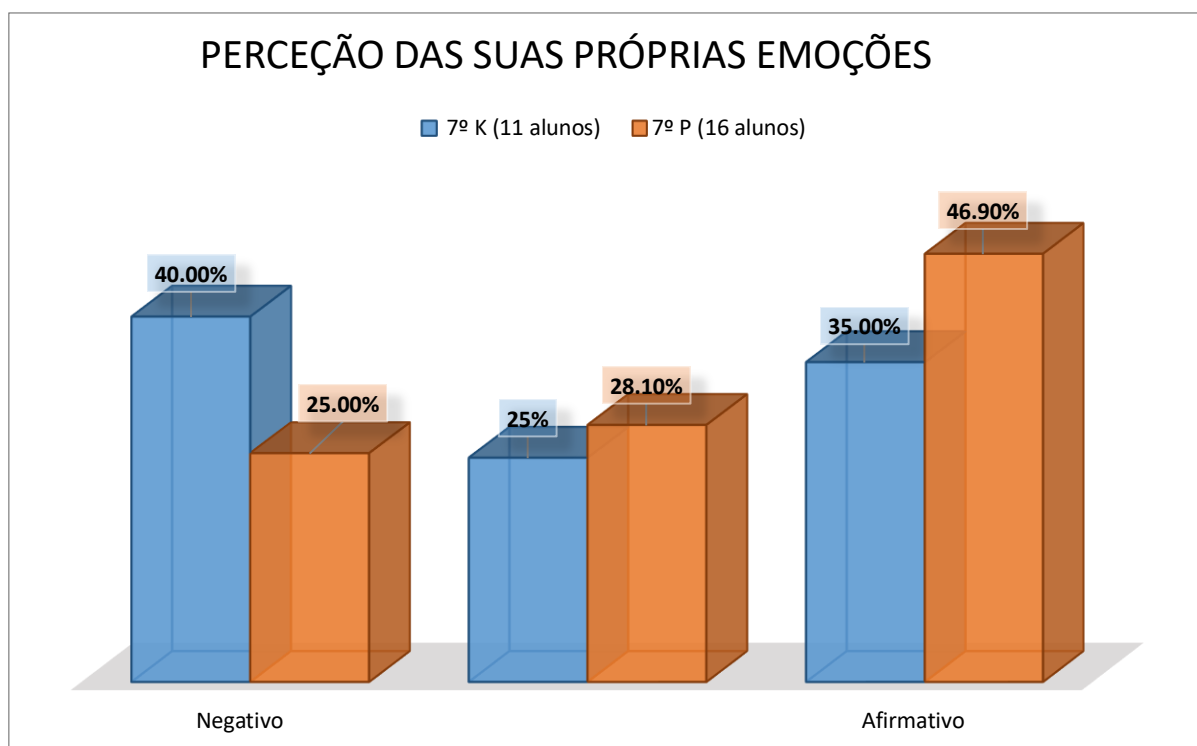
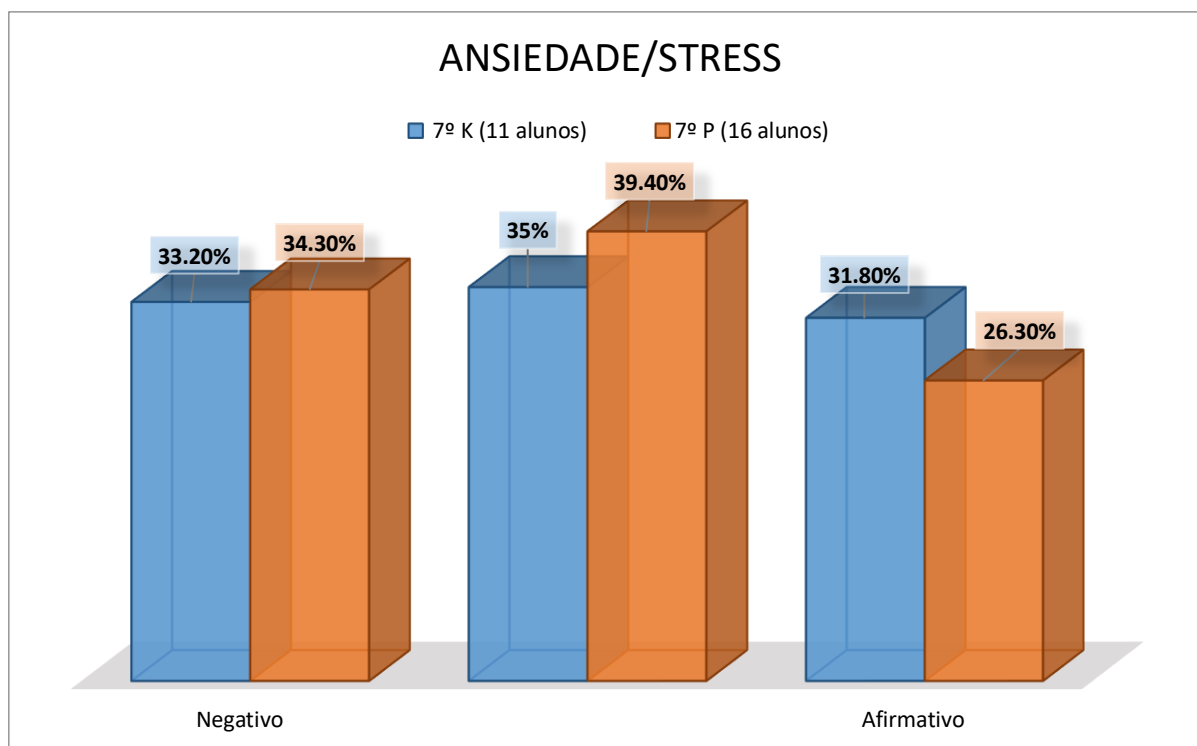
Cruzamento de dados: As suas próprias emoções



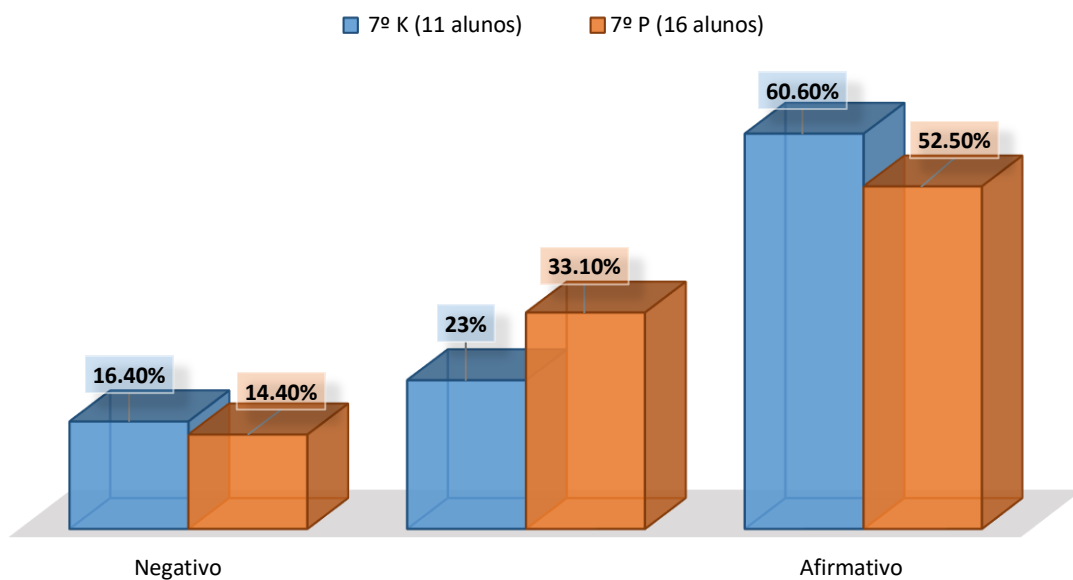


Anexo 10: Apresentação dos resultados do Questionário aos alunos de ELE e ILE
(percentual) - Inteligência Emocional

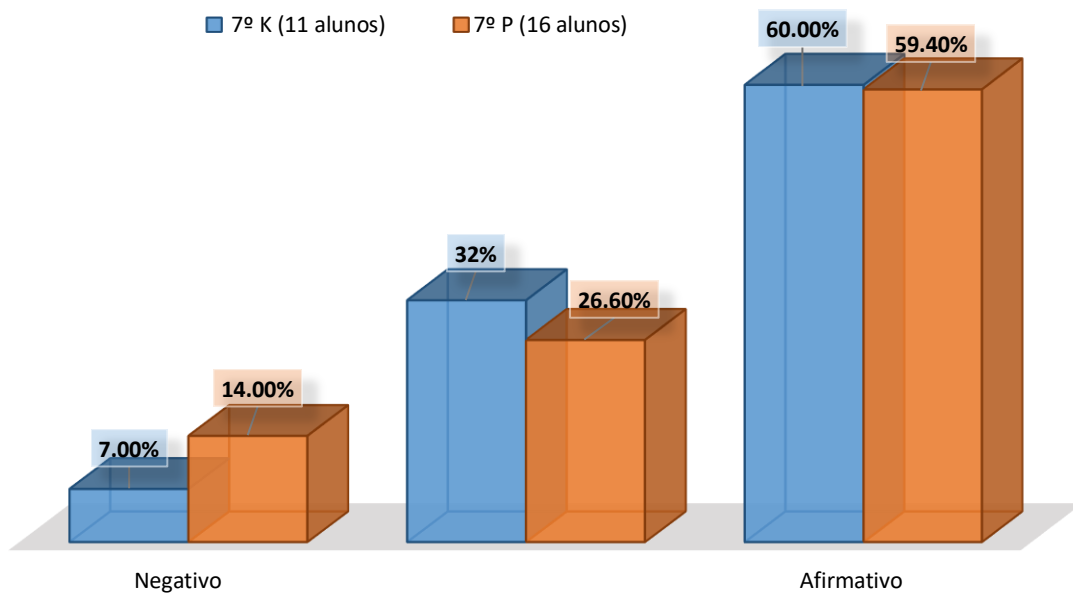




MOTIVAÇÃO



RESPONSABILIDADE



Anexo 11: Atividade realizada aquando da visualização do vídeo *Voy al Instituto*

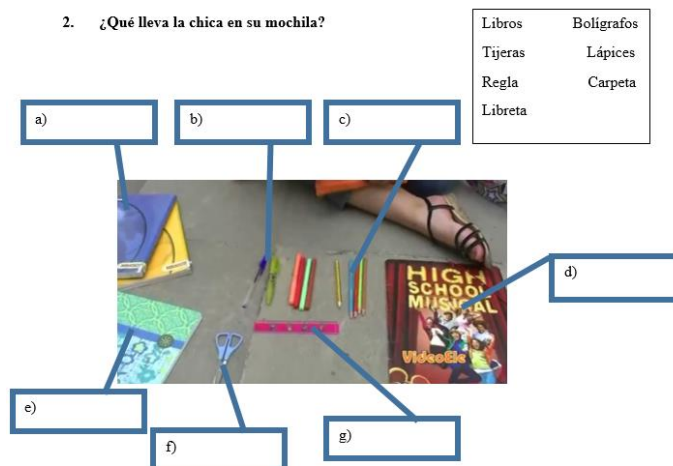
1. Mientras visionas el video, ordena las acciones.

- a) La alumna hace el examen. ☐
- b) La profesora escribe en la pizarra. ☐
- c) La alumna entra en clase. ☐
- d) La profesora trabaja con el ordenador. ☐
- e) La alumna se sienta en su silla. ☐
- f) La alumna estudia. ☐
- g) La alumna va al instituto. ☐



Anexo 12: Atividades de introdução/descoberta de vocabulário relacionado com a sala de aula

2. ¿Qué lleva la chica en su mochila?



Anexo 13: Atividade de compreensão oral/escrita e de produção escrita

¿Cómo es tu aula?



Describe esta aula a tu compañero: ESTUDIANTE A

En mi aula, la puerta está a la derecha y la ventana a la izquierda. Hay diez mesas con diez sillas en dos filas de cinco mesas, y encima de cada mesa hay un libro y un bolígrafo. En frente a las mesas hay una pared con una pizarra y la mesa de la profesora: nuestra profesora casi nunca se sienta en su mesa, siempre está en la pizarra o en nuestras mesas.

En la mesa de la profesora está el ordenador, el radiocasete, folios en blanco y muchos libros. Cerca de la pizarra hay un tablón donde la profesora pone nuestros dibujos y cosas importantes de gramática. La papelera está a la derecha de la puerta.

Dibuja aquí el aula de tu compañero:

Ahora describe tu aula:



Anexo 14: Imagem de mala de viagem – atividade inicial de *brainstorming*



Anexo 15: Ficha de trabalho de atividade de visualização de vídeo *Mr. Bean packing for holidays*

Packing for holidays:

Mr. Bean is going to pack

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

in his suitcase.



What didn't Mr. Bean pack in his suitcase?

Anexo 16: Guião de brainstorming de atividade inicial de revisão de léxico sobre as viagens

If the weather is	warm and sunny	you will need a _____ in your suitcase.
	cold and snowy	
	cold and dry	
	wet	
If you're going to	sightseeing and visit museums	you will need a _____
	do some summer sports while travelling	in your suitcase.

Anexo 17: Atividade de compreensão leitora/produção escrita

New York City is the exciting place that never sleeps. The home of Broadway theater, culture of all kinds and the only pizza and bagels that are worthy of their names, so it should come as no surprise that it's also the most interesting place that ever existed. If you want to travel to this beautiful city, you will need to be prepared for lots of exciting places to visit. Popular tourist destinations within the city include The Broadway Theatre District, The Bronx Zoo, Ellis Island Museum, The Empire State Building, and The Metropolitan Museum of Art.



Don't forget to take a camera with you to register all the amazing moments you spend there. You will also need money so that you can enjoy all the incredible museums and the world-wide renowned shopping places. If you want to enjoy it to the most, you will need a map to guide you through the city.

adapted from (2014) <http://www.nycgo.com/onlyinnyc>

You have a friend that wants to visit Porto. What would you say he will need in his suitcase?



Anexo 18: Atividade de compreensão oral do vídeo *Comer Bien* de Los Algos

1. Mientras escuchas la canción, escribe las palabras que están en el cuadro en los huecos.

 Canción: Comer bien
Intérpretes: Los Algos

verdura
como
carnes
contigo
fruta

ensaladas
bien
comer
amigo
cereales

_____ de todo, como despacio
Como _____ pongue eres mi _____
Como _____ como pescado
Como _____ y algún helado
Como legumbres y _____
Como _____ y también _____
Comer _____ comer comer comer
Para poder crecer
Comer comer comer comer _____
Comer comer comer comer bien
Para poder crecer
Ummm qué rico!

adaptado de MAROTO, María Hidalgo. *Los alimentos*.

Anexo 19: Atividade de interação oral com o grupo para exploração do vocabulário no restaurante





Fotografias:

<http://www.sproutgeek.com/restaurant-target-market/>

<https://fuzionblog.wordpress.com/2012/07/23/watching-the-mistake/>

<http://www.sproutgeek.com/restaurant-target-market/>

<http://www.dreamstime.com/photos-images/restaurant-menu.html>

<http://peachworks.com/category/project-peach/manager-log/>

<http://www.shutterstock.com/s/waiter+serving+food/search.html>

<https://www.lawontheweb.co.uk/personal/food-and-restaurants>

<http://www.shutterstock.com/s/ask-restaurant/search.html>

<http://www.coastalmerchantsinc.com/restaurant/>

Anexo 20: Guião da interação oral no restaurante com vocabulário meta

Target Language:

It's a	nice	restaurant	The food is	incredible
	modern			full of flavour
	small			really tasty
	cosy			delicious

Ordering food in a restaurant

Waiter: Good afternoon! / Good evening! Welcome to... |
 Customer: Thank you. We would like to have dinner.
 Waiter: Please follow me. (...)
 ...
 Waiter: Here is your table.
 Customer: Thank you!
 Waiter: Here are your menus. Today's special is... I'll be back to take your order in a minute.
 ...
 Waiter: Are you ready to order?
 Customer: Yes. I'd like...
 Waiter: Would you like anything to drink?
 Customer: I'll have..., please.
 Waiter: OK. So that's ... I'll take your menus.
 ...
 Waiter: Here is your food. Enjoy your meal.
 Customer: Thank you!
 ...
 Waiter: How was everything?
 Customer: Delicious, thank you. / Sorry, this is not what I ordered. / Excuse me, this food is cold.
 Waiter: I'm sorry. I'll bring you a new meal.
 ...
 Waiter: Would you like anything for dessert?
 Customer: The bill, please.
 Waiter: That's \$6.75.
 Customer: Here you are. Thank you very much.
 Waiter: You're welcome. Have a good day.
 Customers: Thank you, the same to you.

Anexo 21: Ficha de autoavaliação da produção escrita de ELE e ILE

Ficha de autoavaliação da produção escrita			
Sou capaz de...			
Escrever um texto sobre um determinado assunto sem o auxílio da professora.			
Expressar preferências e gostos.			
Dar conselhos acerca de um determinado tema.			
Identificar e reconhecer vocabulário das temáticas tratadas.			
Organizar informação e formular parágrafos, utilizando conectores discursivos nos meus textos.			

Fonte: Pacheco, L. (2012). *¡Ahora Español! 1*. Porto: areal editores.

Apêndices

Apêndice 1: Michael Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence (ICC) Müller- Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditzfurth; Marita (2007). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett. (Fonte: https://teachingenglishmf.weebly.com/uploads/1/0/3/4/10340840/byram_icc_model.pdf)

Apêndice 2: Petrides, K. V. (2009). *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form* – adaptado para o Questionário sobre a Inteligência Emocional realizado aos alunos de ELE e ILE (Fonte: <http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/The%20TEIQue-SF%20v.%201.50.pdf>)

Apêndice 3: Imagem retirada do vídeo *Voy al Instituto*. Acedido em:

< <https://www.youtube.com/watch?v=zr8MFR50Kvg> >

Apêndice 4: Vídeo *Voy al Instituto*. Acedido em:

< <https://www.youtube.com/watch?v=zr8MFR50Kvg> >

Apêndice 5: Texto interpretado em aula – “¿Cómo elegir la mochila escolar adecuada?”. Adaptado de:

<<http://mimaravatio.com/como-elegir-la-mochila-escolar-adecuada-para-tu-hijo/>>

Apêndice 6: PowerPoint sobre as preposições de lugar e revisão de vocabulário. Adaptado de: <<http://www.aprenderespanol.org/gramatica/preposiciones-2.html>>

Apêndice 7: Vídeo *Mr. Bean packing for holidays*. Acedido em:

< https://www.youtube.com/watch?v=6r0dr_juOIl >

Apêndice 8: Vídeo *Comer Bien de Los Algos*. Acedido em:

< <https://www.youtube.com/watch?v=UX2tS9rqW18> >

Apêndice 9: Artesero, J. J. M.(2010) Los horarios y comidas en España. *tecla*. Revista de la Consejería de Educación.

Apêndice 10: Menu de um restaurante para a interação oral em pares (cliente/empregado de mesa)

Apêndice 11: Crítica de um restaurante *The Orchid*. Acedido em: <<http://www.onestopenglish.com/skills/reading/pdf>>

Apêndice 1: Michael Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence (ICC) Müller- Hartmann, Andreas / Schocker-von Dittfurth; Marita (2007). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett. (Fonte: https://teachingenglishmf.weebly.com/uploads/1/0/3/4/10340840/byram_icc_model.pdf)

Michael Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence (ICC) Müller- Hartmann, Andreas / Schocker-von Dittfurth; Marita (2007). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.

Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge (autostereotypes +/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes so has about other cultures)] knowledge about social interaction <u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...	Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) ability to evaluate critically on basis of explicit criteria, perspectives, practices, products in one's own culture / other cultures, countries, closely connected with cultural studies, dealing with speakers from another culture always involves the evaluation of a culture – this often leads to an exchange of stereotypes, aiming for a critical evaluation of another culture – development of all the other 4 levels / competences necessary, including a critical perspective on one's own culture <u>How can it be developed in class?</u> critical comparison how Australian and German society deals with immigration	Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge (autostereotypes +/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes so has about other cultures)] knowledge about social interaction <u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...
Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge (autostereotypes +/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes so has about other cultures)] knowledge about social interaction <u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...	Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge (autostereotypes +/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes so has about other cultures)] knowledge about social interaction <u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...	Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge (autostereotypes +/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes so has about other cultures)] knowledge about social interaction <u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...
Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge (autostereotypes +/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes so has about other cultures)] knowledge about social interaction <u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...	Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge (autostereotypes +/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes so has about other cultures)] knowledge about social interaction <u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...	Savoirs / Knowledge <u>What?</u> (explanation) not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge (autostereotypes +/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes so has about other cultures)] knowledge about social interaction <u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...

Apêndice 2: Petrides, K. V. (2009). *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form* – adaptado para o Questionário sobre a Inteligência Emocional realizado aos alunos de ELE e ILE (Fonte: <http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/The%20TEIQue-SF%20v.%201.50.pdf>)

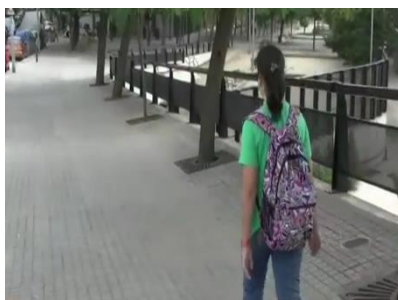
TEIQue-SF

Instructions: Please answer each statement below by putting a circle around the number that best reflects your degree of agreement or disagreement with that statement. Do not think too long about the exact meaning of the statements. Work quickly and try to answer as accurately as possible. There are no right or wrong answers. There are seven possible responses to each statement ranging from 'Completely Disagree' (number 1) to 'Completely Agree' (number 7).

1 2 3 4 5 6 7
Completely Disagree **Completely Agree**

1. Expressing my emotions with words is not a problem for me.	1	2	3	4	5	6	7
2. I often find it difficult to see things from another person's viewpoint.	1	2	3	4	5	6	7
3. On the whole, I'm a highly motivated person.	1	2	3	4	5	6	7
4. I usually find it difficult to regulate my emotions.	1	2	3	4	5	6	7
5. I generally don't find life enjoyable.	1	2	3	4	5	6	7
6. I can deal effectively with people.	1	2	3	4	5	6	7
7. I tend to change my mind frequently.	1	2	3	4	5	6	7
8. Many times, I can't figure out what emotion I'm feeling.	1	2	3	4	5	6	7
9. I feel that I have a number of good qualities.	1	2	3	4	5	6	7
10. I often find it difficult to stand up for my rights.	1	2	3	4	5	6	7
11. I'm usually able to influence the way other people feel.	1	2	3	4	5	6	7
12. On the whole, I have a gloomy perspective on most things.	1	2	3	4	5	6	7
13. Those close to me often complain that I don't treat them right.	1	2	3	4	5	6	7
14. I often find it difficult to adjust my life according to the circumstances.	1	2	3	4	5	6	7
15. On the whole, I'm able to deal with stress.	1	2	3	4	5	6	7
16. I often find it difficult to show my affection to those close to me.	1	2	3	4	5	6	7
17. I'm normally able to "get into someone's shoes" and experience their emotions.	1	2	3	4	5	6	7
18. I normally find it difficult to keep myself motivated.	1	2	3	4	5	6	7
19. I'm usually able to find ways to control my emotions when I want to.	1	2	3	4	5	6	7
20. On the whole, I'm pleased with my life.	1	2	3	4	5	6	7
21. I would describe myself as a good negotiator.	1	2	3	4	5	6	7
22. I tend to get involved in things I later wish I could get out of.	1	2	3	4	5	6	7
23. I often pause and think about my feelings.	1	2	3	4	5	6	7
24. I believe I'm full of personal strengths.	1	2	3	4	5	6	7
25. I tend to "back down" even if I know I'm right.	1	2	3	4	5	6	7
26. I don't seem to have any power at all over other people's feelings.	1	2	3	4	5	6	7
27. I generally believe that things will work out fine in my life.	1	2	3	4	5	6	7
28. I find it difficult to bond well even with those close to me.	1	2	3	4	5	6	7
29. Generally, I'm able to adapt to new environments.	1	2	3	4	5	6	7
30. Others admire me for being relaxed.	1	2	3	4	5	6	7

Apêndice 3: Imagem retirada do vídeo *Voy al Instituto*. Acedido em:
< <https://www.youtube.com/watch?v=zr8MFR50Kvg>>



Apêndice 4: Vídeo *Voy al Instituto*. Acedido em:
< <https://www.youtube.com/watch?v=zr8MFR50Kvg>>



Apêndice 5: Texto interpretado em aula – “¿Cómo elegir la mochila escolar adecuada?”. Adaptado de:
<<http://mimaravatio.com/como-elegir-la-mochila-escolar-adeuada-para-tu-hijo/>>

Apêndice 6: PowerPoint sobre as preposições de lugar e revisão de vocabulário.
Adaptado de: <<http://www.aprenderespanol.org/gramatica/preposiciones-2.html>>

Apêndice 7: Vídeo *Mr. Bean packing for holidays*. Acedido em:
< https://www.youtube.com/watch?v=6r0dr_juOil >



Apêndice 8: Vídeo *Comer Bien* de Los Algos. Acedido em:
< <https://www.youtube.com/watch?v=UX2tS9rqW18> >



Apêndice 9: Artesero, J. J. M.(2010) Los horarios y comidas en España. *tecla*. Revista de la Consejería de Educación.

Apêndice 10: Menu de um restaurante para a interação oral em pares (cliente/empregado de mesa)

Sally's restaurant

Main Courses

Cheeseburger	£4.39
Double cheeseburger	£4.99
Chicken curry with rice	£3.99
Macaroni cheese	£4.19
Seafood salad	£4.49
Egg salad	£3.99
Fish and chips	£4.69



● = vegetarian

Pizza

Bolognese pizza	£4.55
-----------------	-------

Mushroom pizza	£4.60
Spinach pizza	£4.10
Meat pizza	£4.75
Seafood pizza	£4.75

Desserts

Ice cream (vanilla, chocolate, strawberry)	£1.99
Banana cake	£2.39
Fruit cake	£2.29

Fruit

Apple	£0.59
Orange	£0.59
Banana	£0.69
Pear	£0.69
Mixed fruits (3 fruits)	£1.29

Drinks

Orange juice	£0.99
Apple juice	£0.99

Tea	£0.59
Coffee	£0.59
Water	£0.49



adapted from <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/restaurant>

Apêndice 11: Crítica de um restaurante *The Orchid*. Acedido em:
<<http://www.onestopenglish.com/skills/reading/pdf>>