

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

Impacto da noção de autoeficácia na participação oral e no envolvimento em aulas de Inglês e Espanhol

Joana Filipa Sá Silva Mesquita Dinis

M

2024



Joana Filipa Sá Silva Mesquita Dinis

Impacto da noção de autoeficácia na participação oral e no envolvimento em aulas de Inglês e Espanhol

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientada pelo Professor Doutor Carlos Júlio Lindade Rodrigues e pela Professora Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

A Deus

À minha família

Sumário

Agradecimentos.....	9
Resumo	10
Abstract	11
Resumen	10
Índice de Tabelas (ou Quadros)	13
Índice de Gráficos	14
Lista de abreviaturas e siglas	15
Introdução	16
1. Contextualização e justificação da ação	20
1.1. Contexto escolar	20
1.2. Caracterização das turmas	23
1.2.1. 8º ano - Inglês	23
1.2.2. 12º ano - Inglês	25
1.2.3. 7º ano - Espanhol	26
1.2.4. 10º ano - Espanhol	27
1.2.5. 11º ano - Espanhol	29
1.3. Identificação do tema de investigação-ação	30
2. Enquadramento teórico	34
2.1. Autoeficácia	34
2.2. Origem das crenças de autoeficácia – como são formadas?.....	40
2.3. Distinção de conceito inter-relacionados com autoeficácia.....	42
2.3.1. Autoconfiança	42
2.3.2. Autoestima.....	43
2.3.3. Autoconceito.....	44
2.3.4. Autorregulação	45
2.3.5. Motivação: intrínseca e extrínseca	46
2.3.6. Expectativa de resultados	47
2.3.7. Locus de controlo	49
2.4. Autoeficácia e participação oral	51

2.5. Autoeficácia e envolvimento	53
2.5.1. Fatores que influenciam a participação oral e o envolvimento em aulas de línguas estrangeiras	54
2.6. Papel dos professores	58
2.7. Como fomentar a autoeficácia em aula?	59
3. Plano de ação.....	65
3.1. Metodologia	65
3.2. Instrumentos de recolha de dados	66
3.2.1. Instrumentos quantitativos e qualitativos.....	66
3.3. Intervenção	69
4. Apresentação de resultados	71
4.1. Dados obtidos no ciclo 0 de investigação-ação	71
4.1.1. Inglês	71
4.1.2. Espanhol.....	72
4.2. Dados obtidos no ciclo 1 de investigação-ação	73
4.2.1. Inglês	73
4.2.2. Espanhol.....	79
4.3. Dados obtidos no ciclo 2 de investigação-ação	84
4.3.1. Inglês	84
4.3.2. Espanhol.....	91
4.3.3. Dados de investigação adicionais	96
4.4. Discussão de resultados	97
Considerações Finais	132
Referências Bibliográficas.....	102
Anexos	102
Apêndices	102

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório de estágio, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Porto, 15/09/2024

Joana Filipa Sá Silva Mesquita Dinis

Agradecimentos

Aos meus orientadores, Professor Doutor Carlos Lindade Rodrigues e Professora Mónica Barros Lorenzo, gostaria de expressar o meu sincero agradecimento pelo seu papel fundamental na realização desta dissertação. Em primeiro lugar, agradeço por terem aceitado o desafio de orientar este trabalho e pela competência e dedicação demonstradas ao longo de todo o processo. Sou grata pela seriedade e pelo profissionalismo com que abordaram cada etapa da orientação, assim como pela dedicação e disponibilidade constantes.

Às professoras orientadoras, Dra. Marisa Pereira e Dra. Mónica Neves, gostaria de deixar o meu agradecimento por toda a receptividade e forma como me fizeram sentir integrada no colégio, nas salas de aula, nas reuniões de turma; e também por toda a orientação e apoio ao longo deste ano letivo, que, certamente, me vão ficar como referência!

Aos alunos das turmas com quem contactei, que com o seu entusiasmo e empenho, tornaram esta experiência muito gratificante.

Ao Colégio Júlio Dinis, pela oportunidade de realizar estágio.

Aos meus pais, pelo apoio constante e pelo amor incondicional que foram fundamentais ao longo de todo o meu percurso académico. Obrigada por estarem sempre ao meu lado e por acreditarem em mim.

À minha irmã, Lita, um agradecimento especial, pelo apoio constante e encorajamento ao longo desta jornada.

Aos meus persinhas, Mel e Sol, pela companhia constante.

À Elsa pelo apoio incondicional.

Por último e, acima de tudo, a Deus!

Resumo

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolver uma relação positiva com a aprendizagem é essencial (Schunk & DiBenedetto, 2021). A autoeficácia define-se como o conjunto de crenças acerca da própria capacidade para organizar, planejar e executar ações necessárias para atingir metas específicas. Este estudo visa explorar como as crenças de autoeficácia dos alunos em inglês e espanhol influenciam a participação oral e o envolvimento em sala de aula, bem como o impacto das abordagens de ensino sobre essas crenças.

Foi adotada como metodologia a investigação-ação, que proporcionou uma análise contínua e reflexiva da prática pedagógica, permitindo uma análise compreensiva das necessidades dos alunos. Para a recolha de dados e obtenção de conclusões, foi utilizada uma abordagem mista.

Os resultados indicam que a percepção positiva de autoeficácia está significativamente associada a um maior envolvimento e participação oral dos alunos nas aulas. As abordagens de ensino que favorecem um ambiente de apoio e encorajamento têm um impacto positivo na autoeficácia.

Palavras-chave: línguas estrangeiras; autoeficácia; participação oral; envolvimento; *feedback*.

Abstract

In foreign language learning, developing a positive relationship with the learning process is essential (Schunk & DiBenedetto, 2021). Self-efficacy is defined as the set of beliefs about one's ability to organize, plan, and execute the actions necessary to achieve specific goals. This study aims to explore how students' self-efficacy beliefs in English and Spanish influence their oral participation and classroom engagement, as well as the impact of teaching approaches on these beliefs.

The methodology employed was action research, which provided a continuous and reflective analysis of pedagogical practice, allowing for a comprehensive assessment of students' needs. A mixed-methods approach was used for data collection and analysis.

The results indicate that a positive perception of self-efficacy is significantly associated with greater engagement and oral participation in class. Teaching approaches that promote a supportive and encouraging environment have a positive impact on self-efficacy.

Keywords: foreign languages; self-efficacy; oral participation; engagement; feedback.

Resumen

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, desarrollar una relación positiva con el proceso de aprendizaje es esencial (Schunk & DiBenedetto, 2021). La autoeficacia se define como el conjunto de creencias sobre la capacidad propia para organizar, planificar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas específicas. Este estudio tiene como objetivo explorar cómo las creencias de autoeficacia de los alumnos en inglés y español influyen en su participación oral y en su implicación en el aula, así como el impacto de los enfoques de enseñanza sobre estas creencias.

Se adoptó como metodología la investigación-acción, que permitió un análisis continuo y reflexivo de la práctica pedagógica, facilitando una evaluación integral de las necesidades de los alumnos. Para la recogida de datos y obtención de conclusiones, se utilizó un enfoque metodológico mixto.

Los resultados indican que una percepción positiva de la autoeficacia está significativamente asociada con un mayor compromiso y participación oral en clase. Los enfoques de enseñanza que fomentan un ambiente de apoyo y aliento tienen un impacto positivo en la autoeficacia.

Palabras clave: lenguas extranjeras; autoeficacia; participación oral; implicación de los estudiantes; *feedback*.

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – CONFIANÇA E PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	75
TABELA 2 – MOTIVAÇÃO E METAS ACADÉMICAS.....	75
TABELA 3 – PARTICIPAÇÃO E COMUNICAÇÃO	76
TABELA 4 – CONFIANÇA E PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA	80
TABELA 5 – MOTIVAÇÃO E METAS ACADÉMICAS.....	81
TABELA 6 – PARTICIPAÇÃO E COMUNICAÇÃO	82

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- CLASSIFICAÇÃO FINAL DO ANO LETIVO DOS ALUNOS DE 8.º ANO	25
GRÁFICO 2 – CLASSIFICAÇÃO FINAL OBTIDA PELOS ALUNOS DE 12-º ANO	26
GRÁFICO 3 – RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS DE 7.º ANO	27
GRÁFICO 4 – RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS DE 10.º ANO	30
GRÁFICO 5 – RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS DE 11.º ANO	31
GRÁFICOS 6 – PRIMEIRA ABORDAGEM	88
GRÁFICOS 7 – SEGUNDA ABORDAGEM	90
GRÁFICOS 8 – TERCEIRA ABORDAGEM	91
GRÁFICOS 9 – PRIMEIRA ABORDAGEM	94
GRÁFICOS 10 – SEGUNDA ABORDAGEM	96

Lista de abreviaturas e siglas

CEFR QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

CJD COLÉGIO JÚLIO DINIS

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

IST INDEPENDENT SCHOOLS TROPHY

ODS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

PASEO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Introdução

O presente relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito da unidade curricular: Iniciação à Prática Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Este estágio pedagógico foi realizado no Colégio Júlio Dinis durante o ano letivo de 2023/2024, com início em outubro e término em junho, onde ao longo do mesmo foi desenvolvido o projeto de investigação-ação com cinco turmas: 7º, 8º, 10º, 11º e 12º anos.

A primeira interação da professora estagiária com as professoras orientadoras do colégio para apresentação do local de estágio/instalações ocorreu no início de setembro de 2023. Contudo, devido à mudança de instalações da escola e à necessidade de organização e adaptação à nova estrutura educativa, a assistência das atividades letivas pelos estagiários iniciou-se somente no dia 4 de outubro. No início das atividades letivas, em outubro, foi definido o horário a implementar para dar início ao trabalho de estágio. Numa primeira fase, foi privilegiada a ambientação ao contexto escolar, passando pelo conhecimento das diferentes turmas.

A observação começou com um total de dez turmas, desde o 5º ao 12º ano, cujo horário foi cumprido na íntegra com exceção de ausência para consultas médicas inadiáveis, desde outubro até dezembro, inclusive, conforme ilustrado na Figura 1, apresentada na página seguinte. No entanto, a partir do mês de janeiro, foi realizada uma reestruturação do mesmo devido à seleção de cinco das dez turmas observadas, em conformidade com as necessidades da investigação-ação. Esta adaptação foi também necessária para permitir um melhor equilíbrio entre o tempo dedicado à investigação e as aulas/responsabilidades da faculdade. O horário inicial, pelo facto de ser a tempo integral, estava a comprometer o tempo necessário para o planeamento e execução da investigação-ação, tendo sido fundamental realizar um ajuste para atender a ambas as demandas de forma adequada.

Figura 1 – Horário de estágio pedagógico 2023/2024



Horas	2.ª feira	3.ª feira	Sala	4.ª feira	Sala	5.ª feira	Sala	6.ª feira	Sala
8h30		5AB	C0.9	8CD	H1.1	7ABC	C1.11	8AB	H0.5
9h20									
10h30				SEMINÁRIO ING		SEMINÁRIO ESP			
11h20		12ano T1	F0.1	10 inic FE	J1.3			8CD	10 inic FE
12h20						10 inic FG	J0.2	12ano T1	
13h10									
14h20		12ano T2	F0.1					8CD	11 inic FE
15h10									
16h20		9ABE	H0.1	11 inic FE	J0.2	12ano T2	F0.1		
17h10						9ABE	H0.1		
18H00				TC					

Fonte: Horário realizado pelas professoras orientadoras do estágio pedagógico

Durante as primeiras semanas de observação, foi detetada uma problemática: níveis variáveis de participação oral e de envolvimento, e, a relação existente ou não com a autoeficácia dos alunos. Assim, o objetivo desta investigação foi explorar como as crenças de autoeficácia dos alunos em inglês e espanhol influenciam a participação oral e o envolvimento em sala de aula, bem como o impacto das abordagens de ensino sobre essas crenças. Para tal, procurou-se entender como os professores podem promover um ambiente de aprendizagem seguro, no qual haja um à-vontade na sala de aula para uma participação oral e um envolvimento positivos dos alunos, onde foi adotado o feedback positivo e construtivo como parte integrante do processo de aprendizagem. Neste sentido, foram adotadas, ao longo do ano letivo, várias abordagens pedagógicas, que visaram reforçar a crença dos alunos nas suas próprias capacidades, uma vez que postura do professor é determinante para o desenvolvimento de uma boa autoeficácia), dado que o *feedback* positivo, a validação e a criação de um ambiente inclusivo são essenciais para o desenvolvimento das crenças dos alunos nas suas próprias competências (Hattie, 2019; Pajares, 2020). Neste sentido, um ambiente educacional que promova a autoeficácia pode melhorar significativamente o envolvimento dos alunos e, consequentemente, os resultados de aprendizagem (Pajares, 2002).

A aprendizagem de línguas estrangeiras pode representar um desafio para muitos alunos, sendo influenciada por diversos fatores: cognitivos, afetivos e sociais. Entre estes, a noção de autoeficácia, desenvolvida dentro da Teoria Social Cognitiva por Albert Bandura, mostra-se importante no processo de aprendizagem, especialmente no contexto de segundas línguas. Neste sentido, a noção de autoeficácia, conforme definido por Bandura (1997), refere-se à crença na própria capacidade para organizar e executar as ações necessárias para alcançar objetivos e enfrentar desafios específicos. Por conseguinte, a autoeficácia no contexto em estudo refere-se às crenças que os alunos têm sobre a própria capacidade de aprender e utilizar a língua estrangeira de forma eficaz. Estas crenças podem desempenhar um papel crucial na forma como os alunos se envolvem e participam no processo de aprendizagem das línguas, dada toda a prática oral e interação envolvidas. Por conseguinte, alunos com uma elevada autoeficácia tendem a abordar a sua aprendizagem com uma maior confiança e perseverança, enfrentando os desafios encontrados com uma atitude positiva e resiliente (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2021). Por outro lado, aqueles que apresentam uma baixa autoeficácia podem evitar situações comunicativas, participando, assim, menos nas aulas, e tendem, também, a desistir mais facilmente diante dificuldades (Bandura, 1997).

Compreender a relação entre as crenças de autoeficácia dos alunos e a sua capacidade para participar oralmente de forma confiante e apresentar um envolvimento positivo em sala de aula, levou à opção pela problemática em estudo, *Impacto da Noção de Autoeficácia na Participação e Envolvimento dos Alunos na Aprendizagem de Inglês e Espanhol*. Para tal, pretendeu-se analisar as crenças de autoeficácia dos alunos e como influenciam a sua participação oral e envolvimento em aulas de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol); além de perceber como respondiam a diferentes abordagens pedagógicas. Neste sentido, pretendeu-se responder às seguintes questões: *Qual é a relação entre as crenças de autoeficácia dos alunos e o seu nível de participação oral e envolvimento nas aulas de Inglês e Espanhol?; De que forma as abordagens pedagógicas têm impacto na autoeficácia dos alunos e influenciam a sua participação oral e envolvimento?*

No decurso desta investigação-ação, a prática foi conduzida de forma cíclica, permitindo ajustes contínuos com base na análise dos dados recolhidos em cada fase

investigativa. Através da adoção de uma metodologia de recolha de dados mista - quantitativa e qualitativa – recorreu-se ao uso de instrumentos qualitativos, entre os quais o diário do investigador, dados das grelhas de observação e dos questionários; e quantitativos, onde se incluem dados das grelhas de observação e dos questionários. Esta metodologia mista permitiu uma triangulação de dados, que proporcionou uma visão mais completa e precisa dos resultados obtidos ao longo da investigação (Creswell & Plano Clark, 2018); algo que se revelou especialmente benéfico neste contexto, com a junção dos pontos fortes tanto da abordagem quantitativa como da qualitativa, minimizando as suas limitações individuais (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

De modo a refletir todo o processo investigativo, o presente relatório de estágio está organizado em quatro capítulos: no primeiro são apresentados o contexto educativo, a caracterização das turmas selecionadas e o motivo da opção pelas mesmas, a pertinência e a relevância desta investigação-ação no contexto educativo do Colégio Júlio Dinis, bem como os objetivos e as questões de investigação. No segundo expõe-se uma revisão da literatura/estado da arte existente sobre a autoeficácia, conceitos relacionados e a sua aplicação no contexto educativo e de aprendizagem, especificamente de línguas estrangeiras. No terceiro é descrita a metodologia utilizada na investigação-ação, descrevendo as fases da investigação, os participantes/amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos. No quarto apresenta-se os resultados obtidos e a análise de dados, destacando as principais relações estabelecidas entre a autoeficácia, a participação oral e o envolvimento dos alunos em sala.

Por fim, são deixadas algumas considerações finais, com a referência às principais contribuições para a prática pedagógica, bem como limitações do estudo e sugestões para linhas de investigação futuras. São ainda apresentadas as referências bibliográficas que guiaram e sustentaram a prática desenvolvida pela professora estagiária, localizando-se nos anexos e apêndices os recursos utilizados no desenvolvimento desta investigação-ação.

Capítulo 1: Contextualização e justificação da ação

Este capítulo apresenta a justificação da investigação-ação realizado durante o estágio pedagógico no Colégio Júlio Dinis (CJD) no ano letivo de 2023/2024.

Primeiramente, será descrito o contexto escolar onde a investigação foi conduzida, incluindo a localização, estrutura e características específicas do contexto escolar. A seguir, será apresentada uma caracterização das cinco turmas envolvidas na investigação, e também o que levou à identificação e seleção da temática em estudo. Por fim, será apresentada a problemática desta investigação, detetada na etapa inicial da mesma (ciclo zero), juntamente com os objetivos e as perguntas de investigação que nortearam este estudo.

1.1. Contexto escolar

O CJD é uma instituição de ensino privada, localizada na cidade do Porto, na Rua Porto Feliz, na freguesia de Campanhã. Fundado em 1934, é um dos mais antigos colégios do país, e destaca-se por oferecer uma educação baseada em valores humanísticos, proporcionando aos alunos um conhecimento académico, em conjunto com uma formação moral e social. A filosofia educacional do colégio é, por conseguinte, centrada no desenvolvimento integral do aluno, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, de acordo com o seu projeto educativo.

Esta escola defende então a promoção e oferta de uma educação holística e inclusiva, pelo que se destaca na proposta de um crescimento educativo a nível do desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, o CJD oferece um percurso educativo completo, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, onde a estrutura física da instituição está organizada em função dos diferentes níveis de ensino. Para tal, o colégio dispõe de instalações modernas, amplas e bem equipadas, devido à recente mudança de instalações.

Este novo campus do colégio ocupa as antigas instalações da Universidade Lusíada, com quatro hectares e muitos espaços ao ar livre e zonas de convívio, oferecendo um ambiente favorável à aprendizagem e à socialização. Esta nova localização dispõe de boas acessibilidades, apesar de afastada do centro da cidade, está próxima a uma das principais vias de acesso do Porto, a VCI e mantém a proximidade a várias paragens de autocarro.

Respeitante à composição estudantil do colégio, a mesma é heterogénea, abrangendo desde classes mais favorecidas até estratos sociais que enfrentam maiores dificuldades económicas. De acordo com o projeto educativo do CJD, esta instituição com o mote “Conquistar desafios inspira-nos”, encara a heterogeneidade como um aspeto fundamental para um ambiente educativo inclusivo e enriquecedor, que preza por um desenvolvimento integral dos alunos.

Neste contexto de inclusão, este estabelecimento de ensino mantém um protocolo com o Futebol Clube do Porto, onde quase todas as turmas além de compostas por alunos regulares, têm também estudantes desportistas, e ainda, outras compostas maioritariamente por futebolistas, até intituladas pelos professores do colégio como “turmas Porto”. Neste sentido, esta parceria abrange uma diferenciação horária para os alunos-atletas envolvidos, permitindo-lhes conciliar o seu percurso escolar até ao 12º ano, com os treinos e os compromissos desportivos exigidos pelo clube. Além disso, a escola dispõe de um apoio académico particularizado neste sentido, incluindo programas de recuperação escolar (realização de tarefas e testes) adequados às necessidades destes discentes. Além disso, dentro do âmbito desportivo, o colégio tem equipas desportivas da própria instituição, nomeadamente uma equipa de *rugby* formada em 2022/2023, composta por elementos de diferentes faixas etárias, que conquistou o primeiro lugar no Torneio IST (*Independent Schools Trophy*) na categoria sub-11.

É relevante mencionar que a escola está envolvida numa variedade de projetos que enriquecem a experiência educativa dos alunos, incluindo parceria com a *Cambridge University Press*, que visa uma aprendizagem de excelência da língua inglesa, representando um carimbo de qualidade de referência mundial neste âmbito. O colégio

recebe, assim, manuais e materiais, direcionados para a preparação dos exames de *Cambridge*, os quais têm como objetivo certificar o domínio da língua e valorizar o currículo dos estudantes. Outros programas importantes de mencionar, dos quais o colégio está implicado são, a nível de intercâmbio cultural como o *Erasmus+*, o *eTwinning*, iniciativas de serviço comunitário, atividades extracurriculares e campos de férias (que decorrem nas instalações da escola), que proporciona aos alunos oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula e contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social. Estas iniciativas refletem a política educativa desta escola, que prioriza uma educação integral, assente não só no conhecimento académico e formal, mas também na preparação dos estudantes enquanto cidadãos desenvolvidos a nível interpessoal, cultural e social.

Neste quadro, em junho de 2023, o CJD juntou-se ao grupo britânico *Dukes Education*, que visa proporcionar uma educação “extraordinária”, assente num plano de melhoria de desenvolvimento pedagógico e de infraestruturas, garantindo uma maior prosperidade económica para a escola, e a ampliação dos seus horizontes a nível educativo. A rede de instituições *Dukes Education* caracteriza-se por uma adesão seletiva, que procura criar um ambiente coeso e colaborativo, sem a uniformização das escolas, mas sim com a celebração da diversidade, mantendo a identidade única de cada instituição.

No que concerne ao departamento de línguas estrangeiras, o grupo de professores responsável mantém uma constante partilha de ideias, desde a opção pelos manuais escolares, formato de testes, divisões dos alunos em função do seu nível de proficiência (mesmo sendo do mesmo ano de escolaridade) de modo a personalizar e a adaptar melhor o ensino às necessidades de cada turma. A título de exemplo, distingue-se a divisão de todas as turmas de inglês nas primeiras semanas do ano letivo com base nos resultados de um exame escrito inicial. Esta avaliação permite ajustar os grupos conforme o nível de proficiência identificado, assegurando que o ensino seja mais eficaz e alinhado às necessidades de cada aluno.

Além disso, o departamento organiza e participa em diversas atividades extracurriculares e eventos escolares, como celebrações do *Halloween* e do *Día de la*

Hispanidad, proporcionando aos alunos oportunidades adicionais para aplicar e desenvolver suas competências linguísticas em contextos mais amplos e culturais.

Por fim, é importante referir que todas essas informações anteriormente mencionadas, foram obtidas através do *website* da escola, de reuniões de departamento, seminários com as orientadoras e a participação em diferentes atividades do colégio.

1.2. Caracterização das turmas

No que diz respeito às turmas observadas e acompanhadas, foram selecionadas cinco devido à sua necessidade de intervenção, uma vez que apresentavam variações significativas a nível de participação oral e envolvimento, alguns alunos dominavam a participação oral e mostravam um bom nível de envolvimento em aula, enquanto outros permaneciam passivos e desmotivados. Por isso, a opção pelas turmas para intervenção foi estratégica, com o objetivo de investigar e abordar essas disparidades. Neste sentido, foram selecionadas as turmas: 8º U 12º Z, na disciplina de Inglês; 7º T, 8º U, 10º V, 11º X na disciplina de Espanhol; onde as caracterizações a seguir apresentadas provêm dos seminários com as orientadoras, da presença em reuniões de conselho de turma intercalares e finais; e essencialmente da observação e acompanhamento das mesmas ao longo do ano letivo.

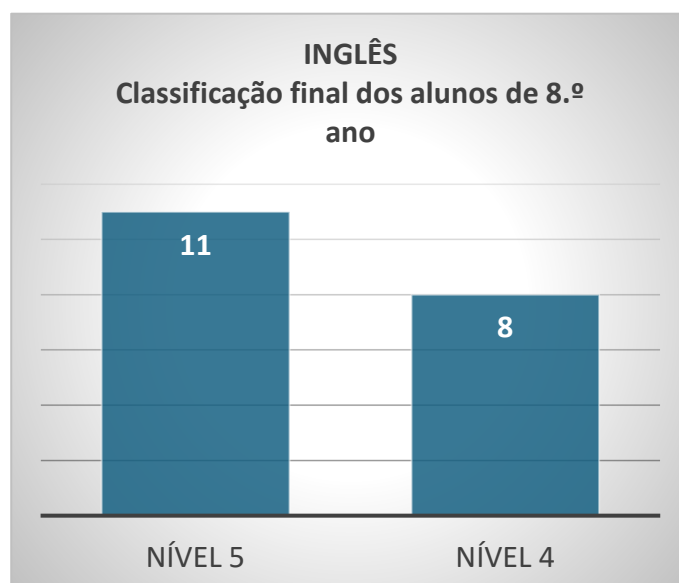
1.2.1. 8.º ano – Inglês

A turma de 8º ano é composta por 18 alunos (5 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos. A composição deste grupo inclui elementos provenientes de diferentes turmas, por estarem agrupados de acordo com o seu nível de proficiência. Os tempos letivos semanais são de 200 minutos, distribuídos da seguinte forma: 100 às quartas-feiras (das 8h30 às 10h10), 100 às sextas-feiras, divididos em dois períodos de 50 cada (das 11h20 às 12h10 e das 14h20 às 15h10).

Através da observação das aulas, dos seminários com as orientadoras, das notas tomadas no diário do docente investigador e também da participação em reuniões de conselho de turma, intercalares e de avaliação é possível afirmar que a turma demonstra interesse na aprendizagem e reage positivamente às atividades propostas. No entanto, a maioria dos alunos são pouco participativos no que diz respeito à oralidade, o que requereu estratégias pedagógicas neste sentido pela professora titular e pela professora estagiária, tais como a solicitação direta de participação, a dinamização de mais atividades em pares e grupos e o incentivo à comunicação e interação através das atividades propostas em aula. Além disso, um aspeto positivo deste grupo é que, de um modo geral, manifesta um bom comportamento, interagindo de forma amigável e respeitosa com colegas e as professoras titular e estagiária.

Para proporcionar uma caracterização mais precisa da turma, serão apresentadas as classificações finais obtidas ao longo do ano letivo. Em relação às mesmas, a turma demonstrou um desempenho muito bom, com notas de 4 e 5 numa escala de níveis de 1 a 5 (onde o nível 1 corresponde a um desempenho muito insuficiente, o nível 2 a insuficiente, o nível 3 a suficiente, o nível 4 a bom e o nível 5 a muito bom), que se mostra no gráfico a seguir, realizado pela professora estagiária no *Microsoft Excel*, com dados fornecidos pelas professoras orientadoras.

Gráfico 1 – Classificação final do ano letivo dos alunos de 8.º ano

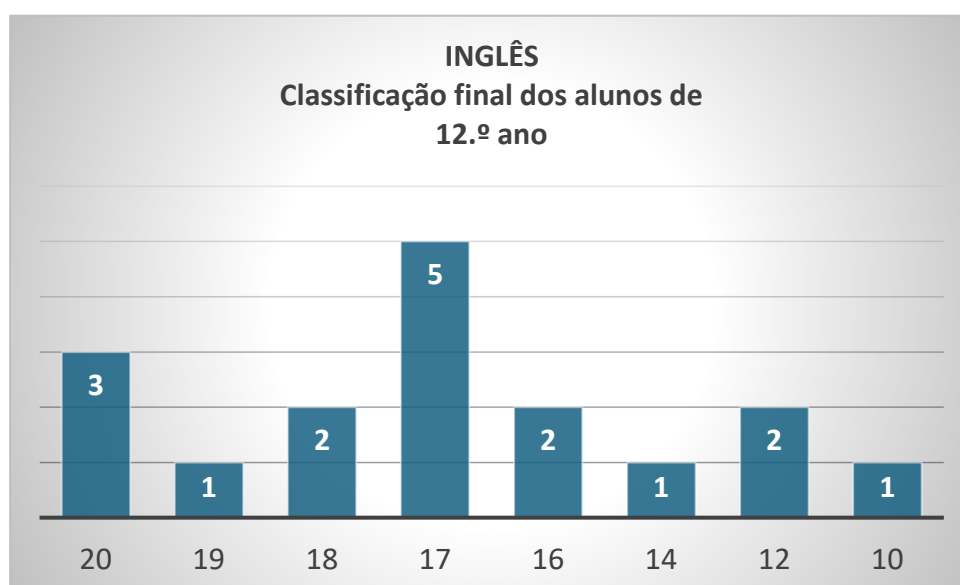


1.2.2. Inglês – 12.º ano

O grupo de 12.º ano é composto por 17 elementos (8 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Há alunos de diferentes turmas, por se tratar de uma disciplina opcional. Os tempos semanais são de 150 minutos, e as aulas têm lugar às terças-feiras (das 14h20 às 15h10) e às quintas-feiras (das 15h10 às 17h10). É um grupo bastante dinâmico e interessado; contudo o nível de proficiência é desigual, sendo que alguns estudantes apresentam um bom nível linguístico, enquanto outros demonstram lacunas significativas a nível do controlo vocabular/ domínio de léxico, entre outros. Apesar destas diferenças individuais, é exibido um comportamento global positivo e colaborativo durante as aulas.

Neste sentido, para uma melhor caracterização da turma a nível de classificações, serão a seguir apresentados os resultados obtidos pelos alunos no final do ano letivo 2023/2024, no gráfico 2. É importante mencionar que as notas foram atribuídas numa escala de 0 a 20 valores, onde 0-4 refere-se a um desempenho muito insuficiente, 5-9 a insuficiente, 10-13 a suficiente, 14-16 a bom, 17-20 a muito bom.

Gráfico 2 – Classificação final obtida pelos alunos de 12.º ano



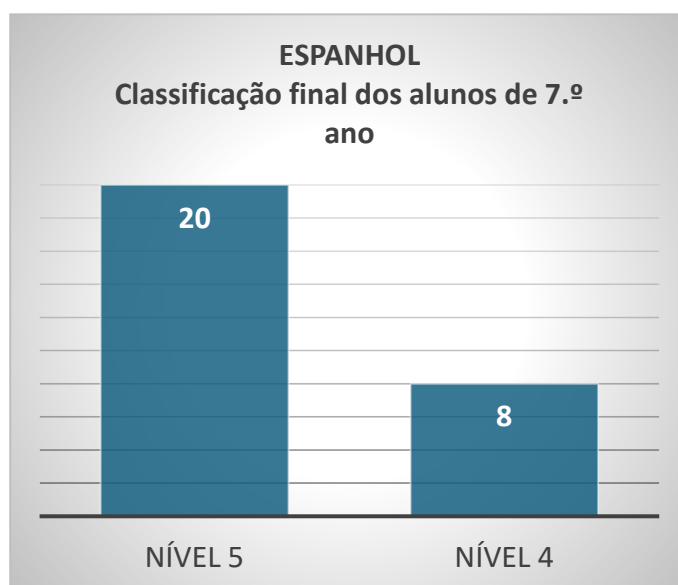
1.2.3. Espanhol – 7.º ano

O 7.º ano é um grupo composto por 28 alunos (11 do género feminino e 17 do género masculino), com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Esta turma inclui alunos de diferentes turmas reunidos pela opção de Espanhol. Têm aulas às segundas-feiras (das 9h20 às 10h10) e às quintas-feiras (das 8h30 às 10h10), fazendo um total de 150 minutos semanais. Estes alunos destacam-se pelo seu entusiasmo, e pela sua distinta energia participativa, algo que torna as aulas muito dinâmicas e envolventes. Os alunos são curiosos e motivados, sempre dispostos para explorar novos conhecimentos e se envolver nas atividades propostas.

É relevante mencionar que a turma inclui um aluno enquadrado nas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão universais, com paralisia cerebral, no entanto, até ao momento, tem conseguido acompanhar, de forma admirável, as aulas quase sem a necessidade de adaptações nos materiais didáticos. Os colegas, por sua vez, demonstram uma compreensão e solidariedade notáveis, mostrando-se muito atenciosos.

A seguir apresentam-se as classificações finais obtidas no gráfico 3, numa escala de níveis de 1 a 5, já mencionada anteriormente, onde os alunos obtiveram resultados de 4 e 5.

Gráfico 3 – Resultados obtidos pelos alunos de 7.º ano



1.2.4. Espanhol – 10.º ano

O 10º ano é um grupo composto por 11 alunos (3 do género feminino e 8 do género masculino), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Este grupo inclui estudantes de diferentes turmas reunidos pela opção de Espanhol; são um grupo de iniciação, onde os tempos semanais são de 150 minutos. Assim, o horário das atividades letivas tem lugar às segundas-feiras (das 11:20 às 13:10) e às quintas-feiras (das 12:20 às 13:10), sendo relevante mencionar que às segundas-feiras havia uma sobreposição horária com as aulas da faculdade, só sendo possível assistir quando não havia conflito de horário, como por exemplo, no período de pausa de semestre da faculdade, ou outras situações. Com base na observação realizada ao longo do ano, das notas tomadas no diário docente investigador e das reuniões de professores, é possível afirmar que é uma turma pacífica e pouco participativa em termos de interação oral e envolvimento em aula, com a exceção de alguns estudantes.

A turma é maioritariamente composta por elementos do sexo masculino, onde três são jogadores do futebol clube do Porto, sendo que a sua integração, motivação e interesse se revelou mais desafiante devido ao forte espírito de 'balneário' vivido fora do ambiente escolar. Esta dinâmica extracurricular competiu, diversas vezes, com o foco e empenho dos alunos, o que exigiu estratégias adicionais por parte da professora titular, Dra. Mónica Neves e, também, por parte da professora estagiária, de modo a promover a sua participação e concentração nas atividades letivas. As abordagens adotadas incluíram a adaptação de atividades mais dinâmicas, e também colaborativas, de modo que estes alunos conseguissem manter a sua atenção e interesse ao longo da aula; além disso, foram introduzidos sistemas de recompensa, tais como o reforço positivo e prémios simbólicos no final das atividades, para destacar o desempenho dos alunos.

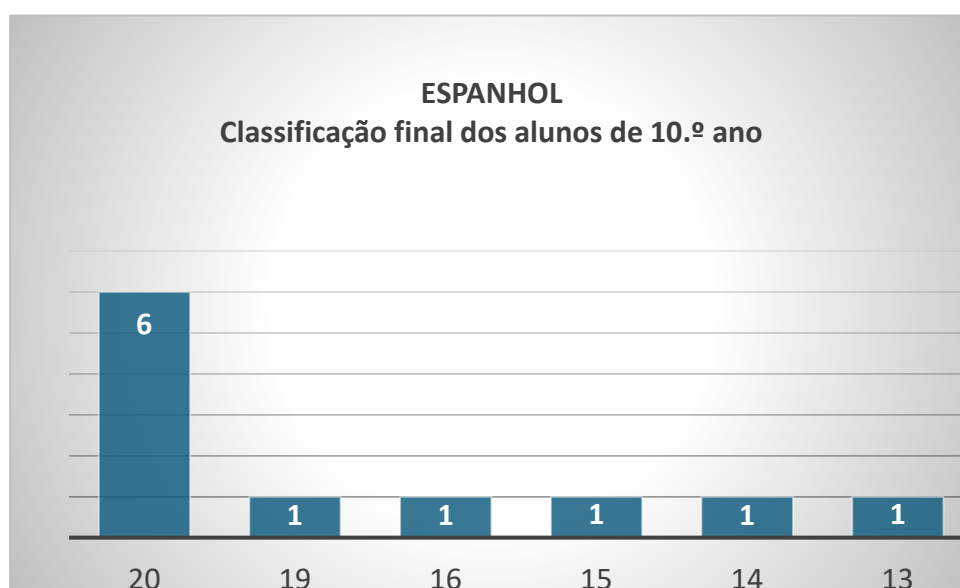
No que se refere à participação oral, a mesma é dificultada devido à presença de alunos de diferentes turmas, o que inibe o à-vontade em sala de aula, levando a uma certa preguiça e desmotivação numa fase inicial de aprendizagem da língua, muito devido ao receio de cometer erros e ao julgamento dos colegas (aspeto mencionado pelos alunos nos questionários iniciais realizados). No entanto, apesar dos desafios mencionados anteriormente, os estudantes mostram um bom comportamento e uma

interação positiva em aula; onde é relevante mencionar a presença de um aluno nativo, que se destaca pelas suas contribuições a nível de oralidade, e que ajuda a estimular neste grupo, uma interação mais dinâmica e participativa.

Neste sentido, é de destacar o ambiente harmonioso e a relação cordial estabelecida entre a turma e a professora estagiária, sempre caracterizada por uma atitude respeitadora e pró-ativa em relação às atividades propostas. Inicialmente, o desafio consistiu em conquistar a participação e confiança dos alunos, e para tal a professora estagiária empenhou-se em conhecê-los melhor e criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde se sentissem à-vontade para expressar as suas ideias e opiniões; algo que consistiu na implementação de dinâmicas em grupo, e atividades de quebra-gelo e atividades adaptadas alinhadas, na medida do possível, com os interesses dos alunos; algo que se revelou fundamental para que os discentes começassem a sentir-se mais confortáveis em participar entre eles e com a professora estagiária. Além disso, o reforço positivo foi uma ferramenta crucial para encorajar a participação oral e envolvimento, uma vez que lhes proporcionava oportunidades para experimentarem pequenos sucessos, com um estímulo constante.

Adicionalmente, para uma caracterização mais holística e completa da turma estão apresentadas abaixo as classificações finais obtidas no ano letivo de 2023/2024 no gráfico 4, numa escala de 0 a 20 valores, explicitada anteriormente. De um modo global, a classificação final dos alunos é positiva, onde seis elementos obtiveram a nota máxima.

Gráfico 4 – Resultados obtidos pelos alunos de 10.º ano



1.2.5. Espanhol – 11.º ano

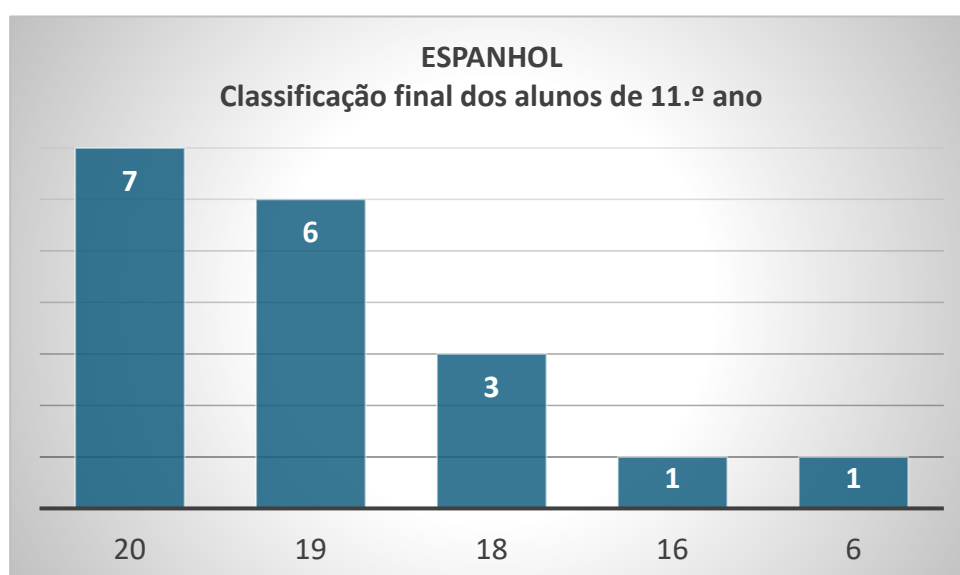
A turma de 11.º ano, é composta por 18 alunos (5 do sexo feminino e 13 do sexo masculino) entre os 16 e os 18 anos, destacando-se pelo seu dinamismo e energia na aula. São um grupo de formação específica, pelo que a sua carga horária é considerável: terças e quartas-feiras (das 16:20 às 18:00) e sextas-feiras (das 14:20 às 15:10), perfazendo 5 horas e 30 minutos ao longo da semana. A maioria dos alunos são do género masculino, essencialmente jogadores de futebol, o que contribui para um comportamento algo imprevisível. É importante mencionar que em diversas ocasiões mostraram uma conduta inadmissível na aula, chegando a faltar ao respeito à professora titular, com condutas disruptivas. Embora participassem na aula, faziam-no desordenadamente. Esta turma revelou-se um desafio, principalmente a nível comportamental, e também em relação a este tema de investigação-ação.

As classificações obtidas no final do ano letivo 2023/2024, apresentam-se numa escala de 0 a 20 valores, no gráfico 5. É relevante mencionar que embora a turma seja problemática e difícil a nível comportamental, a maior parte dos alunos possui boas competências, fundamentalmente em avaliações escritas, como testes de avaliação e tarefas realizadas em casa. Por conseguinte, o gráfico também expõe uma discrepância

entre o desempenho a nível de resultados e a conduta em sala de aula, frequentemente caracterizada por comportamentos preguiçosos, pouca participação e interrupções, à exceção de alguns alunos. Não obstante, os resultados obtidos são, regra geral, muito positivos, um número considerável de alunos com a nota máxima e outros com notas aproximadas, com apenas uma classificação negativa.

Além disso, é importante destacar que estas classificações refletem o empenho da professora titular, que se esforçou para atender às necessidades específicas dos alunos ao longo de todo o ano letivo.

Gráfico 5 – Resultados obtidos pelos alunos de 11.º ano



1.3. Identificação do tema de investigação-ação

Durante o estágio pedagógico, foi realizada uma extensa observação de dez turmas, das quais cinco foram selecionadas para uma intervenção mais aprofundada devido à sua relevância para esta investigação-ação. O foco emergiu da observação direta, constatando-se uma diferença notável no nível de participação e envolvimento dos alunos em aula. Para apoiar a observação e interpretação das sessões observadas, procedeu-se, inicialmente no ciclo 0, a um estudo de dados das mesmas, onde foram

avaliadas, através de grelhas de observação, diversas matérias: os padrões de interação, a identificação e as técnicas de correção de erros, os tipos de comunicação (verbal e não-verbal) em sala, as instruções e o *feedback*, os graus de participação dos alunos, as estratégias para lidar com a indisciplina e mau comportamento e os padrões de resposta dos alunos face às mesmas, os tipos de atividades implementadas nas aulas, bem como a sua sequência e contexto.

Assim, o ciclo inicial de observação focou-se na ambientação ao local de estágio e às respetivas turmas, onde foram observadas diversas questões, tal como referido.

Neste sentido, após a identificação da área de intervenção, foram lecionadas três atividades experimentais no contexto dos momentos/aulas 0, que tiveram como objetivo reunir dados introdutórios. Observaram-se diversas turmas de diferentes níveis escolares, desde o 5º ao 12º ano, onde foi possível perceber padrões significativos no comportamento e na atitude dos alunos em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Observou-se o nível de participação dos diferentes elementos das turmas durante as aulas, identificando que perfil de estudantes se mostravam mais ativos e quais tendiam a retrair-se. Analisou-se a frequência com que os mesmos utilizavam a língua-alvo em comparação com a língua materna durante as atividades em sala de aula, onde se notou que os alunos menos confiantes preferiam utilizar a língua materna; por outro lado, os que se sentiam mais capazes enfrentavam desafios comunicativos com maior entusiasmo. Avaliou-se, ainda, a dinâmica de interação em grupo, especialmente como os alunos se comunicavam entre si e como colaboravam nas atividades de grupo, podendo eventualmente estar relacionado com um nível de confiança mais baixo.

Após estas observações iniciais, foram conduzidas as aulas/momentos 0 e as aulas das primeiras unidades didáticas, tendo sido implementadas as primeiras atividades. (ver anexos A e B)

Os resultados das atividades foram registados nas grelhas de observação e complementados com reflexões no diário do docente investigador. A análise desses dados revelou áreas específicas que necessitavam de ajustes, como a necessidade de implementar mais atividades interativas e adaptar o feedback para atender melhor às necessidades individuais dos alunos. Com base nessas informações, foram realizados

ajustes no plano de intervenção, com o objetivo de responder de forma mais eficaz às necessidades das turmas acompanhadas e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer das observações, tornou-se evidente que, enquanto alguns alunos demonstravam entusiasmo e participavam de forma ativa, outros adotavam uma postura mais passiva, limitando-se a responder apenas quando eram diretamente interpelados. Esta disparidade emergiu como um ponto central de atenção, orientando a formulação das estratégias subsequentes da professora estagiária. Para tal, pretendeu-se analisar as crenças de autoeficácia dos alunos e como influenciam a sua participação/envolvimento em aulas de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol); além de perceber como respondiam a diferentes abordagens pedagógicas. Neste sentido, pretendeu-se responder à seguinte questão: Qual é a relação entre a autoeficácia percebida pelos alunos e o seu nível de participação oral e o envolvimento nas aulas de Inglês e Espanhol, como línguas estrangeiras? Não obstante, também se procurou dar respostas à seguinte pergunta: De que forma as abordagens pedagógicas têm impacto na autoeficácia dos alunos e influenciam a sua participação oral e envolvimento?

No que concerne à recolha de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: o diário do docente investigador, que foi essencial para descrever minuciosamente as atividades observadas e lecionadas, possibilitando uma análise qualitativa das práticas pedagógicas e das reações dos alunos, ao longo de todo o ano letivo. A observação direta, facilitada por grelhas de observação, permitiu identificar os padrões de participação e envolvimento nas atividades implementadas a nível quantitativo e qualitativo. Por fim, os inquéritos por questionário, avaliaram inicialmente as crenças de autoeficácia dos alunos e, posteriormente, a eficácia das atividades do último ciclo de investigação, instrumentos que proporcionaram uma avaliação quantitativa (através de perguntas objetivas, incluindo “Discordo totalmente”; “Discordo”; “Não concordo nem discordo”; “Concordo”; e “Concordo totalmente” para cada pergunta, e também através da seleção de opções de resposta) e qualitativa, (facilitada por uma pergunta aberta, e pela possibilidade de acrescentar objeções personalizadas noutras questões, marcadas com a opção de “Outro/a”).

Os dados foram analisados através de uma combinação de técnicas qualitativas e quantitativas. A análise cruzada dos resultados dos questionários, observações e registos possibilitou uma avaliação detalhada do impacto das atividades na motivação dos alunos. Este processo foi essencial para identificar as atividades mais eficazes e a influência da autoeficácia, seguindo os critérios propostos por Cohen, Manion e Morrison (2011). A comparação dos resultados dos questionários com as observações e registos permitiu identificar padrões de impacto e realizar uma reflexão crítica para ajustar as práticas baseadas na análise dos dados recolhidos.

Em conclusão, para uma compreensão mais aprofundada e completa das variáveis identificadas e da intervenção pedagógica realizada, é fundamental situá-las dentro de um contexto teórico. Assim, o próximo capítulo pretende complementar e justificar as informações apresentadas anteriormente, com base na literatura existente.

Capítulo 2: Enquadramento teórico

Este capítulo tem como objetivo proporcionar um enquadramento teórico da presente investigação-ação. Em primeiro lugar, será definido o conceito de autoeficácia, em segundo lugar como se formam as crenças na própria competência, nomeadamente no contexto das línguas estrangeiras. Depois, serão abordadas as ligações entre a autoeficácia, a participação oral, o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências linguísticas. Por fim, serão referidas e analisadas investigações recentes neste âmbito.

2.1. Autoeficácia

Para compreender o conceito de autoeficácia, é essencial situá-lo dentro da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Albert Bandura. De acordo com a mesma, o comportamento humano resulta de uma interação recíproca entre três elementos: os processos cognitivos, afetivos e biológicos; o comportamento; e o ambiente. Estes elementos não operam de forma isolada, mas influenciam-se mutuamente de maneira contínua e dinâmica (Bandura, 1986, 1997, 2006).

De acordo com Bandura (1986) este modelo de inter-relação, denominado de reciprocidade triádica, postula que o comportamento humano não é determinado apenas por fatores internos ou externos isoladamente, mas pela contínua interdependência entre o que pensa (processos cognitivos), o que se faz (comportamento) e o ambiente em que se está inserido. Assim, segundo esta teoria, os seres humanos não são passivos mediante influências ambientais, mas sim reconhecidos como agentes ativos que utilizam processos cognitivos para interpretar e responder ao meio envolvente.

Primeiramente, Bandura (1986) refere que os processos cognitivos correspondem às funções mentais envolvidas no processamento de informações, como atenção, memória, raciocínio e perceção, cruciais para a formação e modificação das crenças de autoeficácia, pois é através deles que é possível interpretar e avaliar as próprias experiências. Por exemplo, ao encarar uma nova tarefa, é necessário utilizar as

suas capacidades cognitivas para lembrar experiências anteriores semelhantes, avaliar a dificuldade e a posse das competências necessárias para a executar com sucesso.

Por sua vez, o autor menciona que o comportamento se refere às ações observáveis realizadas em resposta a uma dada situação, sendo influenciado por fatores internos (crenças, emoções, cognições) e pelo contexto externo. Uma autoeficácia elevada tende a ser sinónimo de comportamentos mais proativos e perseverantes, encarando possíveis desafios com uma maior determinação e o uso de diferentes estratégias para os superar. Deste modo, este ciclo de ação e *feedback* é contínuo, onde o sucesso obtido em determinadas ações reforça a crença nas próprias capacidades, enquanto o fracasso pode diminuí-la, a menos que seja interpretado como uma oportunidade de aprendizagem e ajuste das estratégias comportamentais.

Por outro lado, o ambiente inclui todos os fatores externos, como o contexto social, as condições físicas, as normas culturais e as expectativas dos pares. Neste sentido, o meio interage dinamicamente com os processos cognitivos e comportamentais (Bandura, 1986).

Deste modo, a autoeficácia define-se como o conjunto de crenças acerca da própria capacidade para organizar, planear e executar ações necessárias para atingir metas específicas. Esta noção reflete-se na perceção da própria competência para realizar tarefas com sucesso, o que, por sua vez, afeta diretamente a motivação e a resiliência perante desafios. Quando a crença na própria eficácia é elevada, os desafios tendem a ser abordados com maior confiança e empenho. Por outro lado, uma confiança nas próprias capacidades mais baixa traduz-se numa maior propensão ao desânimo frente a obstáculos, e a uma evasão de situações desafiadoras. Por conseguinte, a noção da própria eficácia determina as estratégias de resolução de problemas e a quantidade de *stress* experimentada mediante situações mais exigentes (Bandura, 1997). Este construto não é estático, mas sim dinâmico e está em constante evolução, sendo continuamente reforçado ou desafiado por experiências e interações. Portanto, a perceção da própria competência influencia significativamente o comportamento e as reações ao ambiente, moldando, assim, a forma como se age, se interpreta e se responde às experiências e ao *feedback* recebido, que por sua vez, ajustam essas crenças individuais (Bandura, 1986, 1997).

No contexto escolar, as crenças de autoeficácia têm um impacto profundo no comportamento e na motivação dos alunos, influenciando a forma como estes abordam as suas responsabilidades educacionais e como encaram os desafios que encontram. No contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, a autoeficácia assume um papel central. Mills, Pajares e Herron (2006) destacam que a percepção de competência tem uma influência direta sobre a participação dos alunos em atividades de comunicação oral, onde a confiança nas próprias capacidades linguísticas está correlacionada com a quantidade e qualidade das interações orais. Por outro lado, McDonald (2009) realça que a crença na capacidade de se expressar fluentemente na língua-alvo determina a disposição dos alunos em assumir riscos e enfrentar desafios linguísticos.

Com base na definição de Bandura (1977), a autoeficácia no contexto das línguas estrangeiras pode ser entendida como as crenças dos alunos acerca das suas capacidades para realizar atividades relacionadas com a aprendizagem da língua-alvo e a sua utilização em contextos específicos. Pajares (2002) corrobora esta ideia ao afirmar que a autoeficácia influencia diretamente a motivação, o desempenho e a persistência dos alunos. Estudantes com elevada autoeficácia tendem a adotar estratégias mais eficazes, como a prática autónoma e a procura por oportunidades de imersão linguística (Zimmerman, 1995).

Lee e Schallert (2020) enfatizam que alunos com uma forte crença nas suas capacidades linguísticas tendem a participar mais nas discussões em sala de aula, a assumir riscos ao falar a língua-alvo e a envolver-se em atividades linguísticas fora do ambiente formal, como ver filmes, ouvir música ou conversar com falantes nativos. Discentes com uma elevada autoeficácia tendem a adotar uma abordagem de aprendizagem mais autossuficiente e confiante no processo de aquisição da língua, permitindo-lhes encarem os erros de forma positiva. Da mesma forma, estes estudantes tendem a utilizar estratégias como a prática voluntária e a procura de oportunidades de imersão linguística, consolidando assim os seus conhecimentos (Zimmerman, 1995).

Tal como sublinha Dörnyei (2005), a autoeficácia não deve ser considerada de forma isolada, mas no âmbito da motivação global do aluno para aprender uma língua estrangeira, sendo um dos pilares essenciais para a manutenção do esforço necessário ao sucesso. A integração das crenças de autoeficácia com outros componentes

motivacionais, como os objetivos de aprendizagem e a valorização pessoal da língua, proporciona uma visão mais holística de como estas crenças influenciam não apenas a disposição dos alunos para enfrentar desafios, mas também a sua capacidade de persistir em contextos de dificuldade. Esta compreensão mais abrangente da autoeficácia torna-se ainda mais relevante ao considerar que alunos com uma forte crença nas suas capacidades linguísticas tendem a envolver-se mais ativamente em atividades comunicativas, demonstrando maior resiliência em situações desafiantes. É neste sentido que Mills, Pajares e Herron (2006) evidenciam que esta confiança nas próprias capacidades transcende a mera participação em sala de aula, refletindo-se num maior empenho em atividades orais e numa disposição mais positiva para enfrentar tarefas complexas, como debates ou apresentações em língua estrangeira. Alunos com níveis elevados de autoeficácia tendem a ser mais resilientes perante adversidades, demonstrando maior perseverança em tarefas complexas e comprometimento no processo de aprendizagem. Estes estudantes manifestam uma atitude proativa em relação à sua educação, participando ativamente nas atividades letivas e procurando oportunidades para desenvolver as suas competências. A resiliência e o empenho demonstrados por estes alunos resultam num aumento da motivação e na adoção de estratégias mais eficazes para a resolução de problemas, culminando num melhor desempenho académico (Schunk e Pajares, 2009).

Schunk (2022) e Pajares (2001) sublinham a importância de estratégias pedagógicas que promovam não só o sucesso académico, mas também o fortalecimento da autoeficácia. Propostas como a aprendizagem colaborativa, onde os estudantes podem aprender com os seus pares, e as avaliações formativas, que permitem monitorizar o progresso e ajustar as estratégias de estudo, são exemplos de abordagens que fomentam o desenvolvimento de uma maior motivação intrínseca, e de uma perspetiva onde os erros são entendidos como parte integrante do processo de aprendizagem. A autoeficácia revela-se, assim, um fator determinante na motivação e no desempenho académico, influenciando diretamente a forma como os alunos enfrentam desafios e gerem o seu processo de aprendizagem (Zimmerman, 2000). Além disso, a autoeficácia está fortemente associada à aprendizagem autorregulada, um processo em que os alunos cultivam a sua capacidade de monitorizar, avaliar e ajustar

as suas estratégias de estudo conforme necessário. Pintrich (2004) enfatiza que estudantes com uma elevada percepção de autoeficácia tendem a utilizar estratégias metacognitivas, como o planeamento, a monitorização e a autoavaliação, com o objetivo de otimizar os resultados obtidos. Estes alunos demonstram maior autonomia e proatividade no seu percurso académico, o que reforça a sua competência para gerir o próprio processo de aprendizagem. A autorregulação promovida pela autoeficácia transcende o ambiente académico e estende-se a outras áreas da vida dos estudantes, como a gestão do tempo e a organização de tarefas. Consequentemente, a autoeficácia fortalece não só o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Schunk & Pajares, 2009).

A investigação recente de Derakhshan (2023) complementa esta perspetiva, ao demonstrar que a autoeficácia está também relacionada com a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino de línguas. Alunos que acreditam nas suas capacidades linguísticas são mais ativos nas aulas e demonstram maior competência na escolha de estratégias de aprendizagem, como a prática autónoma e a procura de *feedback* corretivo, resultando num desempenho superior.

Por fim, Schunk (1991) reforça que a autoeficácia está associada ao uso de estratégias cognitivas mais complexas, facilitando a compreensão e a retenção da informação. Zimmerman (2000) complementa esta ideia ao indicar que alunos com elevada autoeficácia tendem a organizar e sintetizar informações de forma mais eficaz, otimizando assim o processo de aprendizagem. Estes alunos não só se mostram mais persistentes perante obstáculos, como também demonstram maior resiliência emocional, sendo capazes de gerir a ansiedade e o stress de forma mais eficaz em situações de avaliação (Bandura & Wood, 1989; Pajares, 2002).

No que toca à motivação, a autoeficácia revela-se um preditor crucial do envolvimento e da perseverança dos alunos. Aqueles que possuem uma autoeficácia elevada demonstram maior resiliência, mesmo em tarefas difíceis, utilizando estratégias de resolução de problemas mais adaptativas e eficazes. Esta capacidade de persistir, mesmo face a dificuldades, reflete-se na crença firme de que, com esforço e estratégias adequadas, o sucesso é alcançável. Por outro lado, conforme observado por Pajares (2002), a baixa autoeficácia pode reduzir significativamente a motivação e levar ao

evitamento de tarefas percebidas como excessivamente desafiantes, limitando o progresso acadêmico, uma vez que aumenta a ansiedade, e pode gerar um ciclo de *feedback* negativo: perpetuando a sensação de inadequação/ incompetência.

De acordo com Schunk (1995), alunos com alta autoeficácia tendem a selecionar tarefas mais desafiadoras e a buscar oportunidades que correspondam às suas competências. Eles envolvem-se mais ativamente em atividades que requerem a aplicação de habilidades e conhecimentos adquiridos, como projetos e atividades extracurriculares relacionadas com a língua. Em contraste, alunos com baixa autoeficácia podem evitar atividades que percebem como demasiado difíceis ou que não estão alinhadas com as suas crenças nas próprias capacidades, limitando as suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. A autoeficácia está intimamente ligada a diversos aspetos do desempenho escolar, incluindo sucesso acadêmico, motivação intrínseca e qualidade geral do desempenho (Schunk & Pajares, 2009; Klassen & Usher, 2010). Alunos com alta autoeficácia são mais propensos a utilizar estratégias de aprendizagem autorreguladas, o que contribui para um desempenho acadêmico superior (Zimmerman, 2000).

Neste sentido, Bandura e Wood (1989) afirmam que uma elevada autoeficácia está associada à redução da ansiedade e do stress em situações de comunicação pública, como apresentações ou testes. Alunos com alta autoeficácia conseguem lidar melhor com a ansiedade e a frustração, mantendo uma atitude positiva e aberta ao erro como parte do processo de aprendizagem. Esta capacidade de gerir emoções contribui para uma melhor participação e desempenho em atividades de língua estrangeira. Investigações como as de Abedini e Rahimi (2009) e Hsieh (2008) demonstram que a autoeficácia é um indicador crucial do desempenho em tarefas linguísticas e um preditor significativo de sucesso acadêmico em línguas estrangeiras. Hsieh e Kang (2010) mostraram que a autoeficácia influencia a capacidade dos alunos em tarefas de fala e compreensão auditiva. Discentes com uma alta autoeficácia tendem a sentir-se mais confortáveis participando em discussões de grupo e compreendendo discursos rápidos, o que reflete uma maior competência nessas áreas.

Adicionalmente, Tilfarlioğlu e Cinkara (2011) investigaram a eficácia de várias estratégias educacionais para melhorar a autoeficácia dos alunos em contextos de

aprendizagem de línguas. Os autores descobriram que um ambiente de aprendizagem positivo, caracterizado por apoio emocional e feedback construtivo, tinha um impacto significativo na autoeficácia dos alunos.

Além disso, a definição de metas claras e a celebração de sucessos foram identificadas como práticas eficazes para manter uma autoeficácia elevada, ajudando os alunos a superar desafios e a manter uma atitude positiva em relação à aprendizagem de línguas. É, assim, destacada a importância da formação de professores na criação de um ambiente de aprendizagem seguro e encorajador, especificamente sobre como reforçar a autoeficácia dos alunos, visando o desenvolvimento das suas crenças nas próprias capacidades (Wang, Spencer e Xing, 2009).

2.2. Origem das crenças de autoeficácia – como são formadas?

As crenças de autoeficácia são moldadas e influenciadas por quatro principais fontes: as experiências de mestria, as experiências vicárias, a persuasão verbal e os estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1977).

As experiências de mestria são as mais importantes na formação das crenças de autoeficácia, pois baseiam-se em sucessos e fracassos anteriores, os quais influenciam diretamente a percepção das próprias competências. Neste sentido, os sucessos experimentados anteriormente tendem a reforçar as crenças nas próprias capacidades, enquanto as situações percebidas como fracassos tendem a enfraquecê-las, a menos que sejam interpretadas de uma maneira construtiva. No contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo o que foi referido anteriormente, é possível afirmar que as situações e circunstâncias nas quais os alunos têm a oportunidade de utilizar a língua-alvo desempenham um papel fundamental na formação da sua autoeficácia. A mesma é moldada através de um sistema contínuo de êxitos e insucessos, que contribui para a percepção das próprias capacidades linguísticas; os sucessos frequentes reforçam a crença nas suas competências, enquanto os fracassos, se não forem bem geridos, tendem a diminuí-la (Bandura, 1997).

Por outro lado, as experiências vicárias envolvem a observação de modelos e o impacto que esses modelos têm nas crenças de autoeficácia. Através da observação de pares, especialmente aqueles com os quais se possui uma maior identificação, o impacto das experiências vicárias pode ser significativo. Modelos bem-sucedidos tendem a aumentar as crenças de autoeficácia, ao demonstrar que o sucesso é possível, enquanto falhas observadas podem diminuir essas crenças, dependendo da relevância percebida do modelo para o observador (Bandura, 1986).

No contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, os alunos podem ter como modelos sociais tanto os colegas de turma como os professores, assim como falantes nativos da língua que estão a aprender, entre outras influências. Esta noção de "modelagem" ou "aprendizagem observacional" pode ser transferida para o contexto escolar onde os alunos aprendem através da observação do comportamento dos pares (colegas e professores) especialmente daqueles que consideram competentes e/ou relevantes para o seu processo de aprendizagem (Bandura, 1977).

Além disso, a persuasão verbal refere-se ao *feedback* e encorajamento recebidos de figuras de autoridade, como pais, professores e colegas. Persuasão verbal positiva pode aumentar a autoeficácia ao reforçar a crença na própria competência, enquanto *feedback* negativo pode ter o efeito oposto. No âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, a persuasão social pode manifestar-se através das observações e incentivos fornecidos pelos professores, colegas de turma e pais em relação às competências do aluno. Neste sentido, o *feedback* positivo e construtivo dos professores é fundamental para a formação e manutenção da autoeficácia dos alunos. De acordo com Mills, Pajares e Herron (2018), "o *feedback* positivo não só reforça a crença dos alunos nas suas capacidades, mas também promove um ambiente de aprendizagem no qual os alunos se sentem mais confiantes para enfrentar novos desafios" (p. 73). Estes autores argumentam que um *feedback* bem direcionado ajuda os alunos a perceberem que são capazes de superar dificuldades, o que é crucial para o desenvolvimento de uma autoeficácia robusta.

No âmbito da aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Dörnyei (2005) destaca que "positive feedback is particularly effective in oral production activities as it helps students feel more confident in their communication skills" (p. 112). Já no âmbito

da discência de espanhol, McDonald (2009) reforça que "alunos com elevada autoeficácia são mais propensos a arriscar-se na comunicação oral, pois acreditam na sua capacidade de melhorar continuamente com base no *feedback* recebido" (p. 45). Segundo o autor "o *feedback* encorajador e a validação das tentativas de comunicação, mesmo quando incorretas, são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que promove a autoeficácia" (p. 50).

Por fim, os estados fisiológicos e emocionais incluem a interpretação dos próprios estados emocionais e físicos durante a realização de tarefas. Altos níveis de ansiedade ou *stress* podem ser interpretados como sinais de incapacidade, diminuindo a autoeficácia. Em contraste, sentimentos de calma e confiança tendem a fortalecer estas crenças (Bandura, 1997). De igual modo, uma investigação realizada por Saito, Garza e Horwitz (2018) indagou como a ansiedade na aprendizagem línguas estrangeiras afeta a autoeficácia e o desempenho académico dos alunos. Este estudo que envolveu 262 estudantes universitários, e indicou que níveis elevados de ansiedade estão associados a uma menor autoeficácia e a um desempenho académico inferior.

2.3. Distinção de conceitos inter-relacionados com autoeficácia

A autoeficácia, pode ser confundida, erradamente, com outros conceitos proximais que se pretende descrever a seguir, para uma melhor clareza e compreensão da sua inter-relação e distinção.

2.3.1. Autoconfiança

De acordo com Bandura (1997), a autoconfiança é uma crença que não se restringe a um domínio particular, mas que abrange uma confiança global numa variedade de contextos. Por outro lado, a autoeficácia é uma crença mais específica e situacional relacionada com a avaliação das competências para superar desafios concretos (Bandura, 1997; Schunk, 1995).

Neste sentido, é importante distinguir a autoconfiança da autoeficácia, apesar de sua inter-relação: a autoconfiança corresponde a uma visão geral da competência e eficácia próprias em diversos contextos. Embora se relacione com a autoeficácia, a autoconfiança abrange uma visão mais ampla da capacidade pessoal, que se estende a diferentes áreas e não se limita a competências específicas para tarefas concretas (Bandura, 1997).

Hsieh (2008) refere que alunos com maior autoconfiança tendem a ter um desempenho melhor em atividades de escrita e leitura em inglês como língua estrangeira. Deste modo, abordam as tarefas com uma atitude mais positiva e menos ansiedade, o que facilita a sua capacidade de realizar tarefas complexas e de superar obstáculos. Além disso, a autoconfiança pode afetar a forma como são percebidas e utilizadas as oportunidades de aprendizagem; por esse motivo, estudantes com alta autoconfiança estão mais dispostos a experimentar e praticar a língua, buscando novas estratégias de aprendizagem e explorando diferentes contextos para melhorar suas habilidades. Eles são menos propensos a evitar situações desafiadoras ou a se sentir desmotivados diante de erros e dificuldades, o que é fundamental para o progresso na aprendizagem de uma língua estrangeira (Schunk, 1991).

De acordo com Pajares e Schunk (2001), a autoconfiança, por mais que esteja relacionada com a autoestima e a motivação, não é um indicador direto de sucesso em tarefas específicas. O aluno pode, de forma geral, sentir-se confiante em contextos sociais ou acadêmicos, mas essa confiança global não garante o desempenho em atividades específicas de aprendizagem de uma língua estrangeira, como a produção escrita.

2.3.2. Autoestima

A autoestima refere-se a uma avaliação afetiva global, que reflete a percepção do próprio valor e dignidade num contexto abrangente, sem se restringir a tarefas ou a contextos específicos. Por sua vez, a autoeficácia é uma crença específica sobre a capacidade de executar ações e enfrentar desafios em situações determinadas e bem definidas (Bandura, 1997).

MacIntyre e Gardner (1991) destacam que a autoestima elevada pode estar associada a uma maior motivação para aprender uma nova língua e a uma atitude mais positiva em relação ao processo de aprendizagem. Alunos com uma autoestima positiva tendem a envolver-se mais proativamente nas atividades de aprendizagem e a enfrentar desafios com uma mentalidade mais resiliente.

Por outro lado, a baixa autoestima pode contribuir para uma maior ansiedade linguística, afetando negativamente o desempenho dos alunos. Horwitz (2001) observa que a ansiedade linguística é frequentemente mais pronunciada em discentes com uma baixa autoestima, o que resulta, normalmente, em dificuldades adicionais na comunicação e na prática da língua estrangeira.

2.3.3. Autoconceito

O autoconceito é uma construção do *self* desenvolvida a partir de experiências diretas e avaliações realizadas por pessoas significativas (Bandura, 1986, 1997). De acordo com Pajares (1997), o autoconceito pode ser específico para certas áreas, como acadêmicas ou sociais, mas mantém uma perspectiva geral sobre a própria identidade e valor. O autoconceito é moldado por experiências diretas, e também por avaliações realizadas por figuras significativas e pela comparação social (Marsh & Shavelson, 1985).

Hsieh e Kang (2010) conduziram uma investigação focada em como o autoconceito dos alunos afeta o desempenho em tarefas de fala e compreensão auditiva no contexto da aprendizagem de línguas. O estudo revelou que um autoconceito positivo está fortemente associado a um desempenho superior nessas áreas. Os alunos que percebem suas habilidades linguísticas de forma positiva tendem a demonstrar maior confiança ao enfrentar situações de comunicação em uma língua estrangeira. Essa confiança não só facilita a participação ativa em atividades de língua estrangeira, mas também melhora a eficácia nas tarefas de fala e compreensão auditiva. A pesquisa sugere que a crença dos alunos em suas próprias habilidades pode reduzir a ansiedade e promover uma atitude mais proativa em relação ao uso da língua estrangeira.

Mills, Pajares e Herron (2006, 2007) exploraram o impacto do autoconceito na motivação e no sucesso dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras. Os autores

descobriram que um autoconceito positivo em relação às competências linguísticas tende a estar associado à adoção de estratégias de aprendizagem mais eficazes. Deste modo, estudantes com um autoconceito positivo estão normalmente mais envolvidos nas atividades de língua estrangeira e demonstram um maior esforço e persistência. O estudo destaca ainda, que um bom autoconceito melhora a motivação, e resulta num melhor desempenho académico. Além disso, Gardner e MacIntyre (1993) examinaram como o autoconceito dos discentes, especificamente a sua autoimagem em relação às competências linguísticas, influencia a motivação e a gestão das tarefas de aprendizagem de línguas estrangeiras. Os autores concluíram que uma autoimagem positiva está associada a uma maior disposição para participar em atividades linguísticas e a uma redução da ansiedade associada ao uso da língua-alvo. O estudo sugere, então, que um autoconceito positivo pode melhorar significativamente a disposição para comunicar e aumentar o envolvimento nas atividades de aprendizagem.

2.3.4. Autorregulação

Bandura (1986) refere que a autorregulação envolve o estabelecimento de metas, a observação do comportamento e a reflexão sobre os resultados, influenciando a autoeficácia e a motivação. Este processo contínuo de monitorização e ajuste contribui para o reforço da autoeficácia, pois permite observar o progresso real em direção às metas, e aumenta a motivação ao proporcionar uma sensação de controlo sobre o próprio comportamento e os respetivos resultados.

Neste sentido, Zimmerman (2002) propõe um modelo cíclico de autorregulação que inclui três fases: a antecipação (definição de metas e planeamento), o desempenho (execução e monitorização), e a autorreflexão (avaliação e ajuste). Winne e Hadwin (1998) observam que a aprendizagem autorregulada é um processo dinâmico onde os alunos ajustam seu comportamento com base no *feedback* recebido. Pintrich (2000) enfatiza que esta autorregulação na aprendizagem envolve processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, onde os alunos são capazes de monitorizar a própria aprendizagem de uma maneira eficaz. No contexto da aprendizagem de línguas, esses discentes têm uma maior capacidade de adaptar as estratégias de estudo às suas

necessidades específicas e superar desafios. Por conseguinte, a relação entre a autorregulação e autoeficácia é particularmente importante, uma vez revelado que a autorregulação é uma competência fundamental na construção da autoeficácia.

2.3.5. Motivação: intrínseca e extrínseca

De acordo com Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca refere-se àquela que surge a partir do interesse pessoal e do prazer intrínseco em realizar uma atividade, simplesmente pela satisfação que a mesma proporciona; por exemplo, alunos que estudam porque experimentam uma satisfação genuína ao obter conhecimento sobre a matéria em questão. Por outro lado, a motivação extrínseca é impulsionada por recompensas externas, como o estudar para obter uma boa nota ou receber uma recompensa; ou ainda pela necessidade de evitar punições, como sanções dos professores e/ou pais. Assim, a motivação extrínseca é associada a metas e recompensas específicas, além da atividade em si.

Dörnyei (2005) propõe uma visão mais ampla da motivação, explorando como os objetivos de longo prazo e a autoimagem dos aprendentes influenciam o seu empenho na aprendizagem de uma língua estrangeira. De facto, a motivação desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, particularmente no contexto das línguas estrangeiras. No entanto, para além desta distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, o autor proporciona uma perspetiva mais abrangente no contexto do ensino de línguas estrangeiras, propondo que a motivação para aprender uma língua pode ser maioritariamente influenciada pela "autoimagem futura", ou seja, como o discente se vê no futuro utilizando a língua-alvo. Esta abordagem reconhece que a aprendizagem de uma língua estrangeira, envolve, muitas vezes, mais do que simplesmente dominar um conjunto de regras gramaticais ou de vocabulário; implicando uma projeção pessoal de como essa competência linguística pode impactar o seu futuro. Por exemplo, um aluno que encara sua capacidade de falar inglês ou espanhol como uma ferramenta, seja para melhorar as suas oportunidades a nível profissional, quanto a nível pessoal pode deparar-se com uma fonte de motivação mais estável e significativa.

No contexto do ensino de línguas, a motivação intrínseca e extrínseca, a autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem estão, portanto, profundamente entrelaçados. A implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e reforcem estes fatores pode conduzir a um maior sucesso dos alunos na aquisição de uma língua estrangeira. Quando os discentes estão motivados, acreditam nas suas próprias capacidades e têm acesso a estratégias de aprendizagem eficazes, são mais propensos a envolver-se ativamente nas aulas, a persistir diante de desafios e, em última análise, a alcançar os seus objetivos de aprendizagem.

2.3.6. Expectativa de resultados

A expectativa de resultados refere-se à antecipação dos efeitos ou consequências para obter algo, ao realizar uma determinada tarefa ou comportamento. Por outras palavras, trata-se da crença sobre as consequências que virão como resultado da execução de uma ação. As expectativas de resultado influenciam a motivação, a escolha de tarefas e o nível de esforço, baseando-se na percepção de que essas ações levarão a efeitos desejados ou indesejados. A autoeficácia refere-se à crença na própria capacidade de realizar tarefas, enquanto a expectativa de resultados está relacionada com a antecipação dos efeitos do desempenho (Bandura, 1986).

Gardner e MacIntyre (1993) discutem como a expectativa de resultados influencia a motivação e o desempenho dos alunos em tarefas linguísticas. Eles destacam que um autoconceito positivo e expectativas de resultados favoráveis podem reduzir a ansiedade associada ao uso de uma língua estrangeira e aumentar a disposição dos alunos para participar em atividades de língua. Isso é crucial, pois a ansiedade pode ser um obstáculo significativo para o sucesso na aprendizagem de línguas. Por exemplo, um aluno que acredita que suas apresentações em espanhol serão bem-sucedidas pode sentir menos ansiedade e estar mais disposto a se envolver em situações desafiadoras, como falar em público. Neste sentido, os autores abordam como a expectativa de resultados influencia a motivação e o desempenho dos alunos em tarefas linguísticas. De acordo com os mesmos, um autoconceito positivo e expectativas favoráveis de sucesso podem reduzir a ansiedade associada ao uso de uma língua estrangeira e

aumentar a disposição dos alunos para se envolver em atividades desafiadoras. Esta relação é fundamental porque a ansiedade pode ser um obstáculo significativo para o sucesso na aprendizagem de línguas; por exemplo, um aluno que acredita que suas apresentações em espanhol serão bem-sucedidas pode sentir menos ansiedade e estar mais disposto a envolver-se em situações desafiantes, como falar em público. MacIntyre e Gardner (1991) corroboram-no, demonstrando que a expectativa positiva de resultados reduz a ansiedade e melhora o desempenho em atividades linguísticas. A investigação de Schunk e Pajares (2002) também reforça a importância da expectativa de resultados na educação, onde os autores argumentam que a crença nas próprias capacidades e nas expectativas de sucesso é um fator determinante para o esforço e a persistência dos alunos.

Após a pandemia COVID-19, as expectativas de resultados dos alunos em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras mudaram significativamente devido à transição para o ensino online e às novas formas de interação educacional. É importante mencionar que antes da pandemia, o desempenho escolar era essencialmente avaliado através de testes uniformizados e exames presenciais, focados em resultados meramente quantitativos. Investigações recentes como o de Guskey (2020) indicaram que a necessidade de adaptação dos métodos de avaliação levou a um maior destaque da avaliação formativa e contínua, algo que permitiu uma melhor consideração das circunstâncias individuais dos alunos e das dificuldades enfrentadas também durante o período de ensino à distância.

O ensino de línguas estrangeiras enfrentou desafios significativos com a mudança para o ensino *online*, com inovações nas práticas pedagógicas, onde é discutido como a autoeficácia dos estudantes em aprender línguas estrangeiras foi afetada pelo ambiente digital. As expectativas de resultados passaram a incluir a eficácia das ferramentas e plataformas digitais para promover a prática e a interação em língua estrangeira. A investigação revela que, apesar das dificuldades iniciais, muitos discentes beneficiaram de novas oportunidades para praticar línguas através de tecnologias que antes não eram tão utilizados (Schoonman & Knoors, 2015).

2.3.7. Locus de controle

O locus de controle, conforme definido por Rotter (1966), refere-se as crenças relativas ao grau de domínio sobre eventos da vida quotidiana, distinguindo-se entre o interno que atribui os resultados às próprias ações, enquanto o externo considera fatores externos, como por exemplo, a sorte, o destino ou a influência de outras pessoas. Levenson (1981) expande essa definição ao introduzir três dimensões do locus de controle: a internalidade, que se refere à crença na capacidade de possuir domínio sobre eventos pessoais; a externalidade de "outros" poderosos, que atribui o controle a influências externas ou a poderosos; e a externalidade do acaso, que vê os eventos como resultado de sorte ou destino aleatório. Neste sentido, enquanto o locus de controle se refere à própria percepção global sobre a capacidade de influenciar os eventos e resultados quotidianos; a autoeficácia, conforme definida por Bandura (1977, 1997), refere-se à crença específica na capacidade de executar ações determinadas e enfrentar desafios concretos com sucesso.

No contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, o locus de controle pode desempenhar um papel significativo na motivação e no desempenho dos alunos. Para tal, diversas investigações demonstram que alunos que apresentam um locus de controle interno tendem a assumir maior responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso (Schunk, 2003). Por exemplo, um aluno que acredita que a sua dedicação e esforço são determinantes para o seu progresso na escola está motivado para praticar e superar as dificuldades que encontrar. Esta crença está normalmente associada a uma abordagem mais proativa em relação à aprendizagem, como evidenciado por Dörnyei (2005), que destaca a importância da autoeficácia e do locus de controle na motivação dos alunos para aprender segundas línguas.

Contrariamente, um locus de controle externo é sinónimo de uma motivação menor e de um sentimento de falta de controle sobre a própria aprendizagem. Williams e Burden (1997) indicam que alunos que atribuem os seus sucessos e/ou fracassos a fatores externos, como a qualidade do ensino ou a dificuldade de uma língua, mostram menor perseverança e envolvimento as atividades de discência. Além disso, a pesquisa

de Weiner (1985) também sugere que a percepção dos alunos sobre as causas dos seus resultados afeta diretamente as suas emoções e atitudes em relação à escola.

Efetivamente, aprender uma nova língua pode ser uma experiência intimidante, especialmente em termos de comunicação oral, onde muitos alunos enfrentam ansiedade e medo de cometer erros, o que pode inibir a sua participação em atividades orais. A autoeficácia pode auxiliar na mitigação desses sentimentos, proporcionando aos alunos a confiança necessária para se envolverem plenamente no processo de aprendizagem (Hsieh & Schallert, 2008). Neste sentido, Schoonman e Knoors (2015) destacam que a semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola pode contribuir para uma percepção mais positiva das próprias competências linguísticas, promovendo um aumento na autoeficácia dos alunos. Além disso, estudos como o de Schunk e Pajares (2009) confirmam que a maior similaridade entre a língua materna e a língua-alvo está associada a níveis mais elevados de autoeficácia, uma vez que crença de que as suas competências linguísticas podem ser transferidas com maior facilidade tendem a demonstrar uma maior confiança na aprendizagem e utilização da nova língua. Devido às semelhanças com o português, atividades que destaquem essas similaridades ajudam os alunos a sentirem-se mais seguros e a interagir mais dinamicamente na prática da língua (Schoonman & Knoors, 2015).

Por outro lado, a língua inglesa, apresenta estruturas gramaticais e fonológicas significativamente diferentes do português. A ausência de conjugação verbal regular, a presença de fonemas não encontrados no português e o vocabulário com menos semelhanças diretas podem gerar maiores níveis de ansiedade e insegurança. Estes fatores podem impactar negativamente a autoeficácia inicial dos discentes, levando-os a sentir que a aprendizagem de inglês é mais desafiante. Lee e Schallert (2020) sugerem que as complexidades adicionais do inglês podem diminuir a confiança na capacidade de dominar a língua e para colmatar isso, a exposição contínua e a prática intensiva são essenciais. Adicionalmente, Zimmerman (2000) ressalta a importância de estratégias de prática deliberada e *feedback* construtivo para superar as barreiras linguísticas e construir uma autoeficácia sólida ao longo do tempo.

De igual modo, a pandemia COVID-19 influenciou o locus de controlo dos alunos, uma vez que a transição para o ensino remoto e a adaptação a novas formas de

aprendizagem alteraram a percepção dos alunos sobre o controle que têm sobre seu desempenho. Investigações recentes indicaram que a pandemia pode ter exacerbado o locus de controle externo para alguns alunos, que agora atribuem as suas dificuldades a fatores como a falta de interação presencial e recursos inadequados (Bozkurt et al., 2020).

2.4. Autoeficácia e participação oral

A definição de participação oral é complexa e frequentemente debatida no contexto educativo, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Apesar do seu extensivo uso, a definição clara de participação permanece ambígua. De acordo com Bernalles (2016), embora seja um termo amplamente empregado, a definição explícita ainda é desafiadora. O autor destaca que, na literatura existente, associa-se a mesma à atividade verbal dos alunos, como a produção oral ou a interação na língua-alvo. Outros estudos mostram que a participação oral vai além da frequência de respostas ou a quantidade de fala, envolvendo também a qualidade das interações e a profundidade da comunicação (Ellis, 2008; Mackey, 2012; Lyster, 2007).

Por outro lado, Delaney (2012) sugere que a participação oral nas aulas de línguas estrangeiras pode ser compreendida como o ato de falar na língua-alvo durante tarefas e atividades didáticas. Essa perspectiva destaca a importância da produção ativa da língua como uma componente crucial da participação. A ideia é que a participação oral envolve a utilização efetiva da língua em contextos autênticos e significativos, contribuindo para o desenvolvimento da fluência e competência comunicativa dos alunos (Richards & Rodgers, 2014; Thornbury, 2005).

Neste sentido, a participação oral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da fluência e precisão da língua-alvo, uma vez que proporciona oportunidades para uma prática da produção espontânea de discurso. De facto, é fundamental que os alunos recebam um *feedback* imediato e ajustem a sua produção linguística em função disso (Ellis, 2008). A abordagem comunicativa, como descrita por Littlewood (1981), foca-se na interação como meio principal de aprendizagem, enfatizando a fluência e a capacidade de usar a língua em contextos reais.

Além disso, Canale e Swain (1980) definem a competência comunicativa como o uso da língua de forma apropriada em diferentes contextos, o que inclui a formação gramaticalmente correta de frases, e a eficácia na utilização da língua em situações sociais e culturais variadas. Esta definição foi refletida e expandida na versão mais recente do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR)*. O *CEFR* de 2018 reforça a importância da competência sociocultural, destacando a necessidade de compreender e adaptar-se a diferentes contextos sociais e culturais, o que está alinhado com a visão de Canale e Swain de que a competência comunicativa vai além da correção gramatical, englobando a adequação e eficácia na comunicação em variados contextos (Council of Europe, 2018). Esta abordagem abrangente assegura que a competência comunicativa avaliada pelo *CEFR* esteja alinhada com as necessidades e práticas da comunicação moderna, refletindo tanto as dimensões tradicionais quanto as novas exigências da interação linguística global.

No contexto desta investigação-ação, a participação oral entendeu-se como a interação dos alunos tanto com o conteúdo das aulas com a professora quanto com os seus colegas, incluindo a frequência e a qualidade das contribuições orais dos estudantes, utilizando da língua-alvo. Smith e Richards (2022) investigaram novas abordagens pedagógicas para estimular a participação oral dos alunos. Eles identificaram que técnicas como discussões em pares e grupos pequenos, assim como atividades de *role-playing*, são particularmente eficazes para aumentar a confiança dos alunos e a qualidade de sua participação oral. Essas estratégias ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo, onde os alunos se sentem mais confortáveis para expressar suas opiniões e praticar suas habilidades linguísticas. A pesquisa sugere que a prática em contextos menores e mais seguros pode reduzir a ansiedade associada à participação em grandes grupos e encorajar uma participação mais dinâmica e significativa.

Assim, a participação oral é um indicador importante do envolvimento em sala de aula, pois os alunos que participam em discussões e interações verbais estão normalmente mais envolvidos com o processo de aprendizagem. A participação oral reflete, portanto, o envolvimento comportamental, cognitivo e emocional dos discentes (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

2.5. Autoeficácia e envolvimento

Segundo Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), o conceito de envolvimento é multifacetado e inclui três dimensões principais: comportamental, cognitiva e emocional.

Neste sentido, a faceta comportamental diz respeito às ações observáveis dos alunos durante as atividades de aula, como a frequência às aulas, a participação em discussões, a realização de tarefas e a colaboração em atividades em grupo. Para tal, estudantes que demonstram este envolvimento comportamental estão mais comprometidos na realização de tarefas escolares e são mais propensos a adotarem comportamentos que contribuem para o sucesso escolar (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Por sua vez, o aspecto cognitivo refere-se ao nível de atenção e esforço mental que os discentes aplicam na compreensão e processamento do conteúdo. Neste sentido, inclui-se a capacidade de pensar criticamente, refletir sobre o material e conectar novas matérias com conhecimentos prévios. Assim, um elevado envolvimento cognitivo tende a ser sinónimo de um maior investimento e esforço na análise e aplicação dos conteúdos aprendidos (Schunk, 2001).

Por outro lado, a dimensão emocional do envolvimento engloba as reações emocionais dos estudantes em relação ao conteúdo curricular, incluindo sentimentos de interesse, prazer e satisfação no que diz respeito à aprendizagem. Assim, alunos que estão emocionalmente implicados tendem a experimentar emoções positivas em relação ao processo de aprendizagem, o que pode aumentar sua motivação e persistência (Pekrun, 2006).

Fredricks et al. (2004) definem o envolvimento em sala de aula como o grau de interesse nas atividades de aprendizagem, incluindo a parte comportamental, emocional e cognitiva. Neste sentido, o mesmo pode prever positivamente a autoeficácia dos discentes, que, por sua vez, influencia o desempenho académico (Schunk & Pajares, 2002).

Adicionalmente, Hattie e Anderman (2024) investigaram o impacto da personalização do ensino e o estudo conduzido por estes autores revelou que estratégias de ensino adaptativas, que consideram os interesses e necessidades individuais dos aprendizes, são eficazes para aumentar o seu envolvimento e melhorar o desempenho escolar. A personalização do ensino abrange a adaptação dos conteúdos, métodos e avaliações para atender às diferenças individuais de cada aluno, para elevar o interesse e a motivação dos mesmos.

Por outro lado, Jansen e Meijer (2024) exploraram a influência da autoeficácia no envolvimento dos alunos nas atividades colaborativas. Este estudo demonstrou que uma elevada autoeficácia é sinónimo de maior imersão em atividades de grupo e de maior resiliência em tarefas desafiantes. Por conseguinte, a crença nas próprias capacidades incentiva os estudantes a participar de forma mais proativa em atividades de colaboração e interação com os colegas.

Adicionalmente, Goh e Lee (2023) examinaram o papel do *feedback* na autoeficácia, e conclui-se que o mesmo, se for positivo e construtivo, aumenta a frequência e a qualidade da participação oral e encoraja os alunos a implicarem-se mais dinamicamente nas discussões e a praticar as suas competências linguísticas com maior confiança. Além disso, um *feedback* que é claro, específico e orientado cria um ambiente de aprendizagem de maior apoio, promovendo um maior envolvimento e participação oral por parte dos alunos.

2.5.1. Fatores que influenciam a participação oral e o envolvimento em aulas de línguas estrangeiras

A participação dos alunos em aulas de línguas estrangeiras é influenciada por uma variedade de fatores contextuais e individuais. Entre os fatores contextuais, o horário das aulas é um aspeto relevante que tem gerado resultados variados em pesquisas.

Deste modo, uma investigação conduzida por Qudoos e Samad (2022) analisou o impacto do horário das aulas na participação dos alunos, revelando diferenças

significativas na atividade e no envolvimento ao longo do dia. O estudo, realizado em escolas secundárias com alunos entre os 15 e 18 anos, demonstrou que as aulas da manhã estão associadas a níveis mais elevados de energia e participação, o que pode ser explicado pelos menores níveis de fadiga no início do dia. Consequentemente, a participação oral dos alunos nas aulas matinais tende a ser mais elevada, refletindo um ambiente mais atento e produtivo.

Por outro lado, observou-se que a participação nas aulas da tarde diminuiu significativamente, um fenómeno atribuído ao cansaço acumulado ao longo do dia. A fadiga física e mental afeta negativamente a capacidade dos alunos de se manterem concentrados e envolvidos, levando a um menor envolvimento nas atividades. Este efeito é corroborado por diversas investigações que sublinham a influência do ritmo circadiano e da fadiga na capacidade de concentração e no envolvimento dos alunos (Gordon et al., 2014; Figueiro et al., 2017).

No entanto, é crucial considerar que outros fatores também desempenham um papel significativo neste contexto. As abordagens de ensino, por exemplo, podem ter um impacto profundo na capacidade de concentração e no envolvimento dos alunos. Métodos pedagógicos que promovem a interação ativa e a personalização da aprendizagem tendem a aumentar a motivação e a participação dos alunos, contribuindo para uma melhor gestão da fadiga e uma maior eficácia na utilização do tempo (Dörnyei, 2005; Schunk, 2022).

Além disso, o ambiente de aprendizagem e a organização das atividades também podem influenciar estes fatores. Ambientes que oferecem variedade nas atividades e permitem pausas adequadas podem ajudar a mitigar os efeitos da fadiga e melhorar a concentração dos alunos. A implementação de estratégias pedagógicas que considerem os ritmos naturais dos alunos e ofereçam apoio adaptativo para manter o envolvimento é fundamental para otimizar a aprendizagem e o desempenho académico (Schunk & Pajares, 2009; Pintrich, 2004).

Freeman et al. (2014) conduziram uma revisão abrangente de métodos pedagógicos e descobriram que abordagens ativas, como o ensino baseado em projetos e a aprendizagem colaborativa, são significativamente mais eficazes na promoção da

aprendizagem em comparação com métodos tradicionais de ensino. Os pesquisadores descobriram que essas abordagens aumentam a participação dos alunos, e também a compreensão e retenção do material, destacando a importância de metodologias que envolvam os discentes de maneira mais profunda. Além disso, Hattie (2009) destaca que o impacto positivo das abordagens pedagógicas participativas se traduz em melhores resultados acadêmicos e numa maior satisfação estudantil.

No que diz respeito aos fatores individuais, a autoeficácia desempenha um papel crucial. Alguns alunos evitam participar oralmente em aulas de línguas estrangeiras devido à crença de não possuírem as capacidades ou conhecimentos necessários. Este estudo é significativo porque traz uma perspectiva focada na autoeficácia, frequentemente negligenciada em estudos mais amplos sobre a participação em sala de aula. Este conceito é uma crença, fundamental, que pode ter impacto na disposição dos alunos para se envolverem em atividades na língua-alvo (Tepfenhart, 2011).

Adicionalmente, Dweck (2006) sugere que promover um pensamento onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizagem, pode ajudar os alunos a superar as barreiras relacionadas com a autoeficácia. Esta abordagem pode incentivar uma participação mais acentuada nas atividades de sala de aula, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e produtivo.

A motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula são significativamente influenciados pelas crenças de autoeficácia e pelas atribuições que fazem acerca dos seus sucessos e fracassos (Eccles & Wigfield, 2002). A compreensão dos processos motivacionais é fundamental para promover a autoeficácia e o envolvimento dos alunos. Bandura (1990) também destacou três formas principais de motivação cognitiva que estão relacionadas com a autoeficácia: a teoria da atribuição, a teoria da expectativa-valor e a teoria dos objetivos. A teoria da atribuição explora a forma como as crenças dos alunos relativamente às causas do seu sucesso ou fracasso, e como afetam a sua motivação e participação. A teoria da expectativa-valor examina como as expectativas de sucesso e a importância percebida de uma tarefa influenciam a motivação. A teoria dos objetivos analisa como os objetivos específicos e desafiadores afetam o desempenho e o envolvimento dos alunos. Primeiramente, a teoria da atribuição investiga como os indivíduos explicam as causas dos seus sucessos e fracassos

– sejam internas ou externas, estáveis ou variáveis – afetam a sua motivação futura e o seu comportamento (Weiner, 1985). Neste caso, se os alunos atribuem os seus sucessos às suas próprias competências e esforços, e os fracassos a fatores controláveis como a falta de preparação, tendem a manter uma alta autoeficácia e motivação. Em contraste, atribuir um fracasso a uma falta inata de habilidade pode reduzir a motivação e a confiança. A compreensão e a intervenção nas atribuições dos alunos podem ajudar a criar um ambiente que promove a resiliência e o envolvimento contínuo.

A teoria da expectativa-valor sugere que a motivação para realizar uma tarefa é determinada pela expectativa de sucesso e pelo valor atribuído à tarefa (Eccles & Wigfield, 2002). A mesma afirma que a crença dos alunos na sua capacidade de realizar uma tarefa e a importância que atribuem à mesma são fatores cruciais que moldam o seu nível de envolvimento. Se os alunos acreditam que têm uma alta probabilidade de sucesso e que a tarefa é relevante para as suas metas e interesses, estão mais propensos a envolverem-se e a persistir na atividade. Assim, os professores devem criar atividades que, não apenas desafiem os alunos, mas também realcem a relevância das tarefas para aumentar a motivação e a autoeficácia.

Estudos mais recentes confirmam a teoria de que a motivação dos alunos é fortemente influenciada pela forma como as tarefas de aprendizagem se alinham com seus interesses e metas pessoais. Schunk e DiBenedetto (2020) ressaltam que a motivação é ampliada quando os alunos percebem as atividades como relevantes para suas aspirações individuais e quando acreditam que têm uma alta probabilidade de sucesso. Essa percepção de relevância não só aumenta o envolvimento dos alunos, mas também reforça a sua persistência e dedicação. Por exemplo, quando os alunos são capazes de ver como um conteúdo específico pode contribuir para seus objetivos profissionais ou pessoais futuros, a sua motivação intrínseca tende a aumentar (Pintrich, 2016). A criação de contextos de aprendizagem que destacam a aplicabilidade prática do material e como ele se relaciona com os interesses e ambições dos alunos pode, portanto, desempenhar um papel crucial na promoção de uma aprendizagem mais envolvida e significativa.

A teoria dos objetivos, investiga como a definição de objetivos tem impacto sobre a motivação e o desempenho e segundo esta, a formulação de objetivos claros e

desafiadores pode estimular a motivação e a persistência dos alunos. Objetivos de mestria que enfatizam a melhoria pessoal e a aprendizagem contínua, promovem uma percepção do progresso das capacidades. Por outro lado, objetivos de *performance*, que focam a comparação com os outros, podem criar uma pressão competitiva que pode ser tanto motivadora quanto desmotivadora, dependendo do contexto e da percepção do sucesso.

No entanto, a literatura mais recente sugere que a eficácia dos objetivos pode variar dependendo do tipo de meta estabelecida, e a distinção entre os de mestria e de desempenho tem sido amplamente debatida. Assim, os objetivos de mestria, focam-se no desenvolvimento de competências e na compreensão profunda, e podem promover um envolvimento mais intrínseco e uma aprendizagem mais duradoura. Por outro lado, os de desempenho, estão orientados para a comparação e destaque em relação aos pares (Schunk & DiBenedetto, 2021).

2.6. Papel dos professores

O suporte do docente e um ambiente de sala de aula positivo são essenciais para fomentar o envolvimento dos alunos e desenvolver a sua autoeficácia (Wentzel, 1997). Neste sentido, a relação com os alunos é uma componente essencial, docentes que demonstram empatia, compreensão e apoio, podem fortalecer a autoeficácia dos estudantes, ao favorecer um contexto onde estes se sentem seguros para expressar as suas ideias e dúvidas (Hamre & Pianta, 2006).

Assim, o *feedback* é uma ferramenta poderosa na aprendizagem, dado que desempenha um papel chave na construção da autoeficácia e no envolvimento dos alunos (Hattie & Timperley, 2007). Para ser eficaz, o *feedback* deve ser específico, orientado para a tarefa e encorajador, auxiliando os estudantes a persistirem e a melhorarem as suas competências (Kluger & DeNisi, 1996; Brookhart, 2008; Shute, 2008). Os professores desempenham um papel crucial em fornecer este *feedback*, estabelecer expectativas e criar atividades envolventes que apoiem a autoeficácia e a participação (Richards & Rodgers, 2014).

O suporte à autonomia e autorregulação pode melhorar a autoeficácia e o envolvimento ao permitir que os alunos assumam a responsabilidade pela própria aprendizagem (Deci & Ryan, 2000). O estabelecimento de relações positivas com os professores apresenta-se como fundamental para a motivação e autoeficácia dos estudantes, o que, por sua vez, melhora o envolvimento e a participação (Pianta, 1999). Os docentes que modelam competências de comunicação eficazes oferecem exemplos que podem aprimorar as suas próprias competências e autoeficácia (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Proporcionar oportunidades para a prática e reflexão é fundamental para a construção da autoeficácia dos alunos, permitindo-lhes avaliar o seu progresso e o aumento de confiança (Zimmerman, 2000).

Os professores podem promover a autoeficácia ao criar um ambiente de aprendizagem seguro e encorajador. Quando os alunos se sentem apoiados e valorizados, é mais provável que se sintam confiantes para participar em atividades orais e assumir riscos na aprendizagem (Schunk & Pajares, 2009). Um ambiente positivo reduz a ansiedade e o medo de erros, permitindo que os alunos se envolvam mais ativamente nas tarefas linguísticas. Estudos mostram que a percepção de apoio e encorajamento por parte dos professores está diretamente relacionada com o aumento da autoeficácia dos alunos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Para tal, definir objetivos claros e alcançáveis é uma estratégia importante para fomentar a autoeficácia. Os professores devem ajudar os alunos a estabelecer metas que sejam desafiadoras, mas alcançáveis, para que possam experimentar sucessos graduais e construir confiança (Locke & Latham, 2002). A definição de objetivos deve ser colaborativa, permitindo que os alunos participem no processo, o que pode aumentar seu compromisso e motivação.

2.7. Como fomentar a autoeficácia em aula?

A autoeficácia, como crença fundamental na capacidade de realizar tarefas e alcançar objetivos, pode ser desenvolvida através de uma variedade de experiências de aprendizagem, mesmo que estas não sejam especificamente projetadas para promover tal competência. Como já mencionado anteriormente, Bandura (1997), argumenta que a crença nas próprias competências é moldada por experiências de sucesso, observação

de modelos e *feedback* positivo. Assim, qualquer atividade que proporcione a oportunidade de experimentar sucesso e progresso pode contribuir para a construção da autoeficácia.

A utilização de estratégias de ensino diferenciadas, que atendam às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, pode também promover a autoeficácia e o envolvimento. De acordo com o Decreto-Lei 54/2018, que orienta práticas pedagógicas no contexto educacional português, a diferenciação do ensino é um princípio essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de atingir seu potencial máximo. O documento enfatiza que os professores devem ajustar suas abordagens pedagógicas para atender às características individuais dos alunos, reconhecendo que cada estudante possui um perfil de aprendizagem único. Isso inclui a adaptação de atividades, a modificação de estratégias de ensino e a utilização de recursos variados para atender às diferentes formas de aprendizagem. Por sua vez, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) incentiva a utilização de metodologias que considerem as necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem onde todos possam se sentir apoiados e desafiados de acordo com suas capacidades e interesses. A aprendizagem colaborativa, por exemplo, permite que os estudantes trabalhem juntos em tarefas, e partilhem conhecimentos, o que pode refletir uma maior confiança e sentido de competência (Johnson & Johnson, 1999). Por conseguinte, criar um ambiente de sala de aula seguro e inclusivo, onde os estudantes se sintam valorizados e respeitados, é crucial para promover a autoeficácia. Um meio onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizagem, e não como falhas, encoraja os discentes a assumir riscos e a participar ativamente nas atividades de aprendizagem (Dweck, 2006).

Para tal, promover a autonomia e a autorregulação dos alunos é outra estratégia eficaz para melhorar a autoeficácia. Quando os mesmos têm a oportunidade de definir objetivos, monitorizar o seu próprio progresso e refletir sobre as suas aprendizagens, desenvolvem um maior senso de controle e responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem (Bandura, 1997). Brookhart (2008) sugere também que o *feedback* positivo pode aumentar a motivação, encorajando a persistência do esforço e da participação. Ainda, a prática intencional e a resolução de problemas, como discutido

por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), são exemplos de atividades que podem melhorar a autoeficácia através da observação de resultados tangíveis nos seus esforços. O *feedback* desempenha um papel crucial nesse processo. Hattie e Timperley (2007) enfatizam que o *feedback* específico e encorajador pode melhorar a autoeficácia ao ajudar os estudantes a reconhecerem as suas conquistas e a entenderem como melhorar. Mesmo em atividades que não têm o objetivo explícito de desenvolver a autoeficácia, o *feedback* contínuo e construtivo pode facilitar esse processo ao oferecer uma visão clara do progresso e das áreas em que precisam aprimorar.

Schunk (1991) sugere que a exposição a uma ampla variedade de tarefas desafiantes, que exigem esforço e persistência, pode reforçar a crença nas próprias capacidades. Atividades acadêmicas, como projetos de grupo e debates, bem como experiências extracurriculares, como desportos e artes, podem oferecer oportunidades para experienciar situações de sucesso e desenvolver uma maior confiança nas competências. Zimmerman (2000) complementa esta visão ao afirmar que a autoeficácia pode ser fomentada por meio de qualquer atividade que permita praticar, refletir e receber *feedback* sobre o seu desempenho. O envolvimento em atividades diversas que desafiem os alunos e permitam que eles percebam seu progresso contribui para a construção de uma autoeficácia robusta.

A modelagem eficaz, descrita por Schunk (2001), envolve a demonstração de habilidades por outros, o que ajuda os alunos a perceberem que a tarefa é possível e alcançável. Schunk e Pajares (2002) reforçam que a autoeficácia progride através da experiência prática e do *feedback*, independentemente do tipo específico de atividade. Além disso tarefas que englobem um contexto real e aplicável ao mundo real, podem aumentar o envolvimento dos alunos e a relevância percebida do conteúdo abordado (Wiggins, 1998).

Adicionalmente, a aprendizagem colaborativa é particularmente eficaz no ensino de línguas estrangeiras, onde os alunos trabalham juntos em pares ou grupos para completar atividades linguísticas. Assim, é promovida uma interação, através da troca de ideias e da prática da língua num ambiente social (Oxford, 1997). Diversos estudos mostram que a aprendizagem colaborativa pode aumentar a autoeficácia dos alunos ao

proporcionar apoio mútuo e ao criar um sentimento de coletividade em sala de aula (Johnson & Johnson, 1999). Tarefas que promovam esta interação significativa e que proporcionem um contexto autêntico para a prática da língua são essenciais para o desenvolvimento das competências comunicativas (Nunan, 2004). Além disso, proporcionam oportunidades para que os alunos pratiquem a língua de maneira mais natural e significativa, o que pode levar a uma melhor compreensão e domínio das competências linguísticas necessárias para interações efetivas em contextos do mundo real.

De igual modo, a abordagem baseada em problemas coloca os estudantes na posição de resolver problemas complexos e reais. Este método estimula a autoeficácia ao permitir enfrentar desafios de forma prática e autônoma, desenvolvendo competências críticas e de pensamento independente, promovendo a confiança nas suas capacidades de enfrentar e resolver questões (Barrows & Tamblyn, 1980). Uma abordagem também eficaz é a utilização de recursos audiovisuais, com vídeos, áudios e multimídia, uma vez que proporcionam uma exposição rica e variada à língua-alvo, em contextos autênticos (Rost, 2011). A integração de diferentes métodos e estratégias permite que os professores atendam às necessidades diversas dos alunos e proporcionem uma experiência de aprendizagem rica e variada. Este tipo de abordagem flexível auxilia a construção da autoeficácia ao prover diversas oportunidades para a prática e o sucesso em diferentes contextos (Brown, 2007).

Richards e Rodgers (2014) discutem a importância de estratégias de ensino que criem oportunidades para a prática e a reflexão: atividades como debates, discussões em grupo e *role-plays* proporcionam contextos autênticos para a prática da língua, permitindo que os alunos experimentem sucesso e construam a sua confiança (Nunan, 2004; Willis, 1996). Além disso, a prática real e interativa da língua contribui para a autoeficácia, ao proporcionar aos alunos oportunidades de experimentar sucesso em contextos autênticos (Lewis, 2022). Atividades interativas que envolvem a negociação de significados e a conversação ajudam a construir autoeficácia ao oferecer *feedback* imediato e oportunidades de prática relevante (Carter, 2018). Além disso, as estratégias de aprendizagem ativa, como o trabalho em grupo e as discussões, envolvem os alunos

de forma mais profunda e podem melhorar a autoeficácia ao proporcionar oportunidades para prática e *feedback* (Bonwell & Eison, 1991).

Deste modo, atividades que promovam a prática da oralidade, tais como discussões, debates e apresentações, são essenciais para o desenvolvimento da capacidade de argumentação, na expressão de opiniões e no negociação de significados (Ur, 1996). Também os *role-plays* são métodos eficazes, pois proporcionam contextos autênticos para o uso da língua, permitindo a prática e a interiorização das estruturas da língua de uma maneira significativa (Alderson e Bachman, 1988). Tendo em consideração que nestas circunstâncias a ansiedade pode ser desafiadora, devido à inibição e ao medo de cometer erros. Proporcionar um ambiente seguro e que encoraje os alunos a participar, é essencial para ajudá-los a superar essas barreiras (Horwitz et al., 1986).

Em suma, a autoeficácia, como evidenciado pela literatura (Schunk & Pajares, 2009; Klassen & Usher, 2010), desempenha um papel crucial na capacidade dos alunos de se envolverem ativamente e de persistirem diante de desafios académicos. Foi observado que a crença na própria capacidade para realizar tarefas linguísticas não só aumenta o nível de participação dos alunos, mas também influencia positivamente o seu desempenho e motivação. Analisou-se também como a aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas pode fortalecer a autoeficácia dos discentes. Atividades interativas, tais como discussões, debates e *role-plays*, demonstraram ser particularmente eficazes, proporcionando contextos autênticos para a prática da língua e facilitando o *feedback* imediato (Lewis, 2022; Carter, 2018).

Neste sentido, nesta investigação-ação em particular pretende-se incorporar estas estratégias para promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Por exemplo, através da utilização de debates e *role-plays* em sala de aula, discussões e debates que assentem na estimulação do pensamento crítico e da colaboração entre os alunos, e na criação de um espaço onde os mesmos se sintam confortáveis a experimentar a língua-alvo de forma interativa. Procura-se também incluir atividades que exijam a resolução de problemas e que integrem a aprendizagem de conteúdos específicos juntamente com o desenvolvimento de competências linguísticas.

Além disso, planeia-se que o *feedback* desempenhe um papel crucial na eficácia destas estratégias. Através de observações contínuas e de respostas durante as atividades, será possível oferecer correções e orientações precisas e ajustar o processo de ensino às necessidades individuais dos alunos. Almeja-se, acima de tudo, que esta prática contribua para a otimização do envolvimento e do progresso dos alunos, promovendo uma abordagem mais individualizada e eficaz na aprendizagem das línguas-alvo.

Capítulo 3: Plano de ação

Neste capítulo pretende-se apresentar a metodologia que foi adotada no projeto de investigação-ação, durante a realização do PES. Inicialmente, serão abordados os objetivos que nortearam esta investigação, bem como a abordagem adotada. Posteriormente, irão ser expostas as atividades desenvolvidas ao longo deste percurso. Por fim, descrever-se-ão os instrumentos de medida e recolha de dados, a opção pelos mesmos, e caracterizado o processo de observação e as interações com as turmas, em cada ciclo de investigação.

3.1. Metodologia

A metodologia utilizada nesta investigação-ação seguiu um ciclo contínuo de observação, planeamento, atuação e reflexão, assente nos pressupostos neste tipo de investigação. Inicialmente, foi realizada uma observação extensiva de diversas turmas, o que possibilitou identificar e selecionar a temática central de investigação. Com base nas informações obtidas durante a fase de observação, foi desenvolvido um plano de intervenção, que incluiu a definição dos objetivos e o curso da pesquisa. Após o planeamento, a intervenção foi colocada em prática, onde foi imprescindível monitorizar a eficácia das ações e recolher dados sobre o impacto das mesmas. Por fim, a reflexão sobre a prática foi realizada para avaliar os resultados obtidos e o sucesso obtido até ao momento, permitindo o ajuste de futuras ações, dentro de um processo de melhoria contínua e adaptativa. Assim, este processo envolveu observar, planear e intervir, para novamente observar as ações implementadas e avaliar a sua eficácia (Kemmis & McTaggart, 1988).

No entanto, para uma compreensão mais aprofundada da investigação-ação, é crucial considerar as contribuições de Anne Burns, figura proeminente na aplicação desta metodologia no ensino de línguas. Burns (2010) propõe uma abordagem dinâmica e flexível para a investigação-ação, enfatizando a importância da colaboração entre professores e a adaptação constante dos métodos em resposta às necessidades emergentes dos alunos. Segundo a autora, a investigação-ação não é um processo linear,

mas sim um ciclo contínuo de reflexão, onde os professores analisam criticamente as suas práticas e realizam ajustes necessários com base nos dados recolhidos.

Portanto, a presente investigação visou compreender a relação entre as crenças de autoeficácia e a participação oral e o envolvimento dos alunos em aulas de línguas estrangeiras. Para alcançar esse objetivo, foram formuladas duas questões de pesquisa principais: Qual é a relação entre a autoeficácia percebida pelos alunos e o seu nível de participação/envolvimento nas aulas de línguas estrangeiras?; De que forma as abordagens pedagógicas têm impacto na autoeficácia dos alunos e influenciam a sua participação oral e envolvimento?

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados desta investigação-ação, foram utilizados três instrumentos: o diário docente, grelhas de observação e inquéritos por questionário. Com o recurso a estes instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, privilegiou-se uma abordagem mista para uma melhor triangulação dos dados. Esta combinação permitiu uma análise mais compreensiva dos resultados, enquanto os dados quantitativos auxiliaram a resposta ao "o quê" e "quanto" das questões de investigação, os dados qualitativos explicaram o "como" e "porquê", o que proporcionou uma análise mais completa e contextualizada (Bryman, 2006).

3.2.1. Instrumentos quantitativos e qualitativos

Para o registo da observação direta, foram utilizadas grelhas de observação, optando-se por este instrumento de medida por se mostrar eficaz na avaliação sistemática dos comportamentos e das interações em sala de aula, em contextos reais de aprendizagem (McMillan, 2014).

No ciclo de observação inicial foram usadas as grelhas de observação da FLUP, que avaliaram os padrões de interação, a identificação e as técnicas de correção de erros, os tipos de comunicação (verbal e não-verbal) em sala de aula, as instruções e o *feedback*, os graus de participação dos alunos, as estratégias para lidar com a indisciplina

e mau comportamento e os padrões de resposta dos alunos face às mesmas, os tipos de atividades implementadas nas aulas, bem como a sua sequência e contexto. Posteriormente, à medida que a investigação avançou, tornou-se necessário ajustar as ferramentas de observação para atender de forma mais precisa ao tema específico em estudo. Assim, foram elaboradas pela professora estagiária novas grelhas, que se diferenciavam das iniciais, por estarem focadas nos aspetos particulares do tema de investigação, e pelo seu detalhe em certos critérios. Durante o ciclo 0 e o primeiro ciclo de investigação, foi utilizada uma grelha de observação com o objetivo de analisar a frequência e a natureza das participações dos alunos nas aulas, que foi fundamental para captar o nível de envolvimento dos alunos, permitindo um registo individuado das suas interações em sala de aula. A principal função desta grelha foi avaliar o número de participações dos alunos (classificadas de 1 a 5, ou mais) e classificar essas participações como voluntárias ou como solicitadas pela professora estagiária. Além disso, a grelha distinguia participações consideradas relevantes e irrelevantes, com base no impacto e pertinência dessas intervenções em relação ao objetivo da aula e ao conteúdo abordado. Neste sentido, as participações consideradas relevantes incluíam respostas, perguntas ou comentários que contribuíram positivamente para a atividade didática, incluindo a aplicação adequada dos conteúdos aprendidos, especialmente quando expressos na língua estrangeira. Por outro lado, as participações classificadas como irrelevantes foram aquelas que se desviaram do tema principal da sessão e que interromperam o decurso da mesma, como interrupções desnecessárias ou comentários fora de contexto. Além disso, foi anotado se as participações ocorreram na língua-alvo, para entender o grau de envolvimento linguístico dos alunos. Adicionalmente, a professora estagiária pôde anotar quaisquer detalhes que não fossem abrangidos pelos critérios quantitativos, tais como observações adicionais e/ou comentários mais específicos.

No segundo ciclo de investigação, a abordagem tornou-se mais específica, decorrente da evolução do processo investigativo, onde as grelhas de observação foram realizadas pela professora estagiária, ajustando-se ao tema em estudo, e preenchidas, desta vez, pelas orientadoras de estágio Dra. Marisa Pereira e Dra. Mónica Neves e pelo colega de estágio André Costa (realizada pelas professoras orientadoras, tanto para Inglês como para Espanhol, e pelo colega de estágio, unicamente em Espanhol), para

permitir uma informação complementar ao estudo que estava a ser desenvolvido. A opção do não preenchimento por parte da professora estagiária deveu-se ao facto de estarem a ser avaliados parâmetros mais abrangentes, como a frequência da participação oral de um modo geral; a avaliação da pertinência e clareza das contribuições dos alunos, incluindo o uso de vocabulário específico e a capacidade de comunicação; o interesse demonstrado pelos alunos em relação aos conteúdos da aula; a capacidade de compreensão do material didático apresentado; o nível de entusiasmo e interesse demonstrados; a aplicação eficaz dos conteúdos abordados; a avaliação da fluência e precisão na comunicação oral e escrita dos alunos; a observação da capacidade resiliência face a dificuldades; o grau de autorregulação, autonomia e organização exibidos; a capacidade para colaborar de forma eficaz com os colegas e a reação ao *feedback* da professora estagiária. Por fim, foi deixado um campo para a menção de considerações gerais, para o registo de observações adicionais ou incidentes que pudessem surgir durante a aula, com o objetivo de fornecer um panorama mais completo e contextualizado das dimensões comportamentais anteriormente referidas.

É relevante mencionar que todas as grelhas de observação utilizadas, tanto as disponibilizadas pela FLUP como as realizadas pela professora estagiária, proporcionaram a esta investigação uma avaliação quantitativa e qualitativa dos dados, uma vez que foram medidos critérios de avaliação específicos e também parâmetros que envolveram um registo subjetivo de opiniões. Deste modo, a avaliação quantitativa foi usada pelo facto de utilizar métodos numéricos para medir, atribuindo valores numéricos a determinados comportamentos ou desempenho dos alunos, o que possibilitou uma análise objetiva e mensurável desses dados. Além disso, a avaliação qualitativa permitiu compreensão e interpretação dos aspetos mais subjetivos e descritivos da aprendizagem, com a anotação e menção a anotações mais detalhadas sobre o comportamento, atitudes e competências dos alunos, que não poderiam ser reduzidas a dados numéricos. A opção pela inclusão destas duas abordagens permitiu uma análise mais profundada das particularidades observadas, e uma visão holística e mais contextualizada (Creswell & Creswell, 2018). (Ver apêndice 9)

O diário da docente investigadora foi utilizado como uma ferramenta de registo de reflexões diárias sobre as práticas pedagógicas observadas e lecionadas. Incluiu-se a

observação e reflexão de diversas matérias, desde o contacto inicial com todas as turmas até à identificação do tema de investigação. No primeiro e segundo ciclos de investigação foi privilegiado um registo de notas mais detalhada, algo imprescindível no decurso desta investigação-ação, nomeadamente o desempenho dos alunos face às abordagens de ensino e os desafios por eles enfrentados. Assim, a reflexão realizada através do diário docente permitiu uma reflexão sobre a própria prática pedagógica, identificando os aspetos a melhorar e ajustar as estratégias de ensino (Schön, 1983). Estas descrições e reflexões apresentam-se como fundamentais para a análise qualitativa de dados, uma vez que fornecem informação aprofundada e contextual sobre a prática pedagógica de acordo com Farrell (2015).

No contexto desta investigação-ação foram também aplicados quatro inquéritos por questionário. O primeiro visou avaliar as crenças de autoeficácia, e a sua influência nas perceções dos alunos sobre a sua participação/envolvimento em aula. Além disso, foram recolhidos e organizados os dados sociodemográficos de cada turma. Posteriormente, foram aplicados outros inquéritos no segundo ciclo de investigação, ao final de cada atividade. Estes inquéritos tiveram como propósito conhecer, também, qual a visão dos alunos sobre o seu próprio desempenho, participação, envolvimento; oferecendo a esta investigação, uma visão adicional da autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho em aula. DeVellis (2017) indica-nos que estes instrumentos se mostram eficazes na recolha de dados quantitativos sobre as crenças, atitudes e comportamentos, proporcionando um estudo significativo dos padrões identificados.

3.3. Intervenção

Para a realização desta investigação, foram selecionadas cinco turmas. As turmas de inglês abrangeram uma turma de 8º ano, com 19 alunos e uma de 12º ano (nível de continuação), com 17. Para as turmas de espanhol, foram escolhidas três turmas, uma de 7º ano (nível de iniciação), com 28 elementos; uma de 10º ano (nível de iniciação), com 12 e uma de 11º ano (nível de continuação), com 18.

A seleção desta amostra decorreu das interações variáveis em aula, onde se observou que alguns alunos se mostravam muito aplicados e participativos, enquanto

outros tinham um comportamento mais passivo, participando apenas quando interpelados pelo professor.

Deste modo, neste plano de ação, foram delineados três ciclos de investigação distintos: o ciclo 0, o ciclo 1 e o ciclo 2, que desempenharam um papel sequencial neste processo exploratório. O ciclo de pesquisa inicial, focou-se na observação e compreensão preliminar do contexto em estudo, onde nesta fase, o objetivo principal foi a familiarização com o ambiente escolar e com as características das turmas envolvidas. Este ciclo serviu como base para a identificação das áreas que necessitavam de uma exploração mais aprofundada e ajudou a formular hipóteses sobre as dinâmicas e desafios presentes no ambiente de aprendizagem em questão. Já no primeiro ciclo, a indagação avançou para uma fase mais estruturada e direcionada, baseando-se nas observações do ciclo anterior, tendo sido implementadas intervenções específicas para abordar a problemática identificada. O segundo ciclo representou uma fase de ajuste e avaliação das estratégias implementadas no ciclo 1, onde foram ajustadas as intervenções com base nos dados recolhidos e nas observações realizadas anteriormente. O segundo ciclo envolveu uma avaliação mais pormenorizada dos resultados das intervenções e uma reflexão crítica sobre as possíveis mudanças a implementar.

Cada ciclo, descrito mais minuciosamente a seguir, foi projetado para complementar o anterior, criando um processo de investigação contínuo, esta abordagem em ciclos garantiu que a pesquisa fosse dinâmica e responsiva às necessidades identificadas ao longo do processo.

Capítulo 4: Apresentação de resultados

Neste subcapítulo, serão exibidos os dados obtidos ao longo desta investigação através do diário docente, das grelhas de observação e dos inquéritos por questionário. Os dados serão descritos discriminadamente para cada turma, divididos entre o ciclo 0, o primeiro e o segundo ciclo de investigação. Os seguintes resultados serão patenteados, de modo a manter o anonimato das turmas e dos alunos, garantindo a sua confidencialidade. Para tal, as turmas serão apresentadas somente pelo ano de escolaridade e os alunos de forma codificada (identificados como A, B, C, D, E...; tal como realizado anteriormente).

4.1. Dados obtidos no ciclo 0 de investigação-ação

Este subcapítulo apresenta os dados recolhidos no ciclo 0 da investigação-ação, cujo propósito foi examinar a participação oral e o envolvimento dos alunos nas aulas de Inglês e Espanhol. Este ciclo inicial foi fundamental para a observação do comportamento dos estudantes em contexto de sala de aula, permitindo identificar a frequência e a relevância das suas intervenções, e avaliar o impacto das solicitações realizadas pela professora estagiária. De seguida, serão apresentados os resultados de forma organizada por disciplina, salientando os principais padrões observados.

4.1.1. Inglês

Na turma do 8.º ano de inglês, observou-se que a participação oral foi positiva, mas variada em frequência e relevância. Entre cinco alunos que participaram duas vezes, a maioria contribuiu de forma relevante, exceto um aluno. Quatro alunos participaram três vezes, com um esforço geralmente relevante, enquanto sete participaram uma vez, com a necessidade de estímulo por parte da professora estagiária. Destacou-se o aluno R, que participou mais de cinco vezes com contribuições relevantes. Estes dados evidenciam a eficácia da solicitação direta para envolver alunos mais reticentes, embora seja importante promover a sua participação mais voluntária e confiante.

De maneira complementar, foram também registadas algumas descrições e reflexões no diário docente. No que concerne à participação oral e envolvimento desta aula, a mesma foi muito positiva, dado que a maioria dos alunos demonstrou uma boa compreensão e interesse pelo conteúdo abordado em aula. Os estudantes intervieram, maioritariamente, de forma voluntária, e seis participaram quando lhes foi solicitado, destes discentes, dois deles contribuíram também uma vez de forma voluntária; a opção pelos estudantes que iam colaborando ia acontecendo à medida das necessidades logísticas da aula (fosse por distração com colegas, entre outros fatores). Além disso, notou-se que alguns estudantes necessitaram de ter a sua contribuição solicitada pela professora estagiária, caso contrário nunca contribuiriam. O aluno R demonstra uma forte vontade de se envolver e contribuir em aula. No entanto, é importante gerir este entusiasmo para garantir que todos os alunos tenham oportunidade de intervir. De um modo global, foi realizado um balanço positivo da interação oral nesta aula.

Na segunda aula do ciclo 0, com a mesma turma, foi realizada uma atividade de *role-play*, onde a turma demonstrou um bom desempenho durante a preparação e apresentação da tarefa. De acordo com as anotações tomadas no diário da docente investigadora, os alunos conseguiram de um modo geral, comunicar as suas ideias de forma clara e articulada, com apresentações bem estruturadas e coesas. O trabalho e interação com os colegas foi positivo em todos os pares (e um grupo de três elementos), atendendo aos objetivos da tarefa. Observou-se que todos os grupos demonstraram um bom nível de colaboração, evidenciado pela troca constante de ideias e pela apresentação que realizaram à turma, que foi ao encontro das expectativas propostas da atividade (todas as atividades que decorreram neste ciclo de investigação, estão presentes no anexo A).

4.1.2. Espanhol

Para a turma de 10º ano de espanhol, a participação também foi analisada. O aluno C participou quatro vezes de forma relevante, enquanto E e J participaram três vezes, com a contribuição de E sempre relevante e de J, ocasionalmente irrelevante. Os alunos B e H participaram duas vezes, com contribuições relevantes, embora H tenha

sido solicitado pela professora estagiária. O aluno K destacou-se pela alta frequência de participação.

Complementando, com as informações registadas no diário da docente investigadora, a interação dos alunos demonstrou um bom nível de envolvimento, refletindo um entendimento adequado dos conteúdos abordados em aula. No entanto, o elevado número de intervenções do estudante K, tanto com comentários pertinentes como com outros menos relevantes, indicou a necessidade de gerir mais eficazmente o tempo e o foco das suas intervenções durante a aula.

Por conseguinte, apesar de uma participação geral relevante, alguns alunos precisaram de estímulos adicionais para desenvolver uma maior autonomia. Assim, promover a confiança e incentivar uma participação mais proativa deve ser uma prioridade para esta turma (todas as atividades que decorreram neste ciclo investigativo, estão presentes no anexo B).

4.2. Dados obtidos no ciclo 1 de investigação-ação

Neste sentido, foram aplicados inquéritos por questionários com o objetivo de avaliar a perceção de autoeficácia dos alunos e a sua relação com a participação oral e o envolvimento (ver Apêndices 10 e 11), tendo sido avaliadas diferentes dimensões, para uma análise mais completa das crenças de autoeficácia (assinalados a verde os mais positivos e a vermelho os que merecem uma maior atenção, pelo facto de serem menos favoráveis).

4.2.1. Inglês

Neste ciclo de investigação, foi então primeiramente aplicado um inquérito por questionário ao 12º ano, que obteve os dados a seguir apresentados. A distribuição etária desta turma varia entre os 17 e os 19 anos, com 58,3% dos alunos do sexo masculino (7 alunos) e os restantes 41,7% do sexo feminino (5 alunas).

Tabela 1 – Confiança e percepção de competência

Perguntas	1	2	3	4	5
1- Sinto que consigo compreender e assimilar o conteúdo das aulas de inglês.	0%	0%	8,3%	33,3%	58,3%
2- Acredito que consigo ter sucesso em tarefas escolares desafiantes.	0%	0%	8,3%	50%	41,7%
3- Acredito na minha capacidade de superar obstáculos escolares com êxito.	0%	0%	16,7%	33,3%	50%
4- Sinto-me empenhado/a para alcançar bons resultados escolares.	0%	8,3%	33,3%	16,7%	41,7%
5- Atribuo mais facilmente o insucesso escolar à falta de esforço do que à incapacidade.	8,3%	0%	16,7%	33,3%	41,7%

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

A tabela 1 apresenta a confiança e percepção de competência dos participantes em relação ao seu desempenho escolar. Para tal, observa-se uma tendência positiva, com a maioria dos inquiridos a concordar ou concordar totalmente com afirmações que indicam confiança na sua capacidade de compreender conteúdos (58,3% na questão 1), superar obstáculos (50% na questão 3) e ter sucesso em tarefas desafiantes (41,7% na questão 2). No entanto, há uma ligeira variação no empenho percebido, com 41,7% dos participantes a sentirem-se motivados para alcançar bons resultados (questão 4). Por fim, na questão sobre a atribuição de insucesso, 41,7% associam-no mais à falta de esforço do que à incapacidade.

Tabela 2 – Motivação e metas académicas

Perguntas	1	2	3	4	5
6- Participo ativamente em discussões e debates em sala de aula.	8,3%	25%	16,7%	16,7%	33,3%
7- Sinto-me à vontade para levantar dúvidas ou pedir ajuda ao/à professor/a.	8,3%	33,3%	0%	25%	33,3%
8- Tenho metas académicas claras para o meu futuro.	16,7%	0%	16,7%	16,7%	50%
9- Acredito que as minhas metas académicas são exequíveis/alcançáveis.	0%	8,3%	8,3%	33,3%	50%
10- Sinto que tenho o apoio necessário para atingir os meus objetivos académicos.	8,3%	0%	8,3%	33,3%	50%

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

A tabela 2 explora a motivação e as metas acadêmicas dos inquiridos. A participação ativa em discussões e debates na sala de aula (questão 6) é moderada, com 33,3% dos participantes a responderem positivamente. Relativamente ao conforto em pedir ajuda aos professores (questão 7), há uma distribuição equilibrada, com 33,3% a sentirem-se à vontade e outros 33,3% a discordarem. Quanto às metas acadêmicas, 50% dos participantes afirmam ter metas claras para o futuro (questão 8) e a mesma percentagem acredita que essas metas são alcançáveis (questão 9). Além disso, 50% indicam sentir que têm o apoio necessário para atingir esses objetivos (questão 10).

Tabela 3 – Participação e comunicação

Perguntas	1	2	3	4	5
11- Quando enfrento dificuldades ao aprender algo novo, o mais fácil para mim é desistir.	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
12- Consigo alcançar os objetivos escolares que estabeleço para mim próprio/a.	0%	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%
13- Desistir de atividades ou compromissos escolares antes de os terminar é algo que faço frequentemente.	41,7%	50%	8,3%	0%	0%
14- Sinto-me confiante na minha capacidade para comunicar oralmente em inglês?	0%	8,3%	25%	25%	41,7%
15- Sinto-me confiante na minha capacidade para comunicar por escrito em inglês?	0%	0%	8,3%	33,3%	58,3%

Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

A tabela 3 aborda a participação e a comunicação dos inquiridos. A questão 11 revela que um terço dos participantes tende a desistir quando enfrenta dificuldades, enquanto os restantes apresentam atitudes mais resilientes. Na questão 12, há uma divisão quanto à capacidade de alcançar objetivos escolares, com 33,3% a concordarem e outros 33,3% a sentirem-se neutros. A desistência de compromissos escolares é rara, com 91,7% dos participantes a indicarem que não é uma prática comum (questão 13). Em termos de confiança na comunicação em inglês, 41,7% sentem-se confiantes na comunicação oral (questão 14) e 58,3% mostram confiança na comunicação escrita (questão 15).

Quando questionados sobre os fatores que contribuem para a sua confiança no uso do inglês, metade da turma referiu as suas experiências passadas e a autoconfiança

como elementos-chave. Esses aspetos estão em consonância com a literatura sobre autoeficácia, que aponta que a confiança dos alunos pode ser fortemente influenciada por experiências passadas de sucesso e pela percepção de suas próprias habilidades (Schunk & Pajares, 2009). Além disso, 33,3% destacaram o feedback construtivo do professor como um fator importante, evidenciando o papel crucial que o docente desempenha no desenvolvimento da autoconfiança dos alunos. Portanto, é essencial considerar estratégias pedagógicas que reforcem experiências positivas e construam a autoconfiança dos alunos para promover um maior envolvimento e sucesso na aprendizagem de uma segunda língua.

Relativamente às razões para a aprendizagem da língua-alvo, a maioria dos alunos (66,7%) identificou o desenvolvimento acadêmico e profissional, bem como a comunicação global, como os principais motivos, o que demonstra uma percepção clara das vantagens futuras associadas à proficiência deste idioma. As estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos alunos incluem ver filmes, séries e vídeos (91,7%) e ler livros (58,3%), evidenciando uma preferência por métodos mais autônomos e informais de discência.

Em termos de hesitações ao comunicar em inglês, 41,7% dos alunos mencionaram a preocupação com a possibilidade de cometer erros como um fator que os faz hesitar, o que reforça a importância de criar um ambiente de aprendizagem onde os erros sejam vistos como parte integrante do processo. Não obstante, 50% dos alunos afirmaram encarar os erros como uma parte normal e necessária para a sua aprendizagem; porém 16,7% relataram evitar situações comunicativas para não cometer erros, um dado que merece atenção, pois indica a presença de uma possível ansiedade em relação à comunicação e uma provável falta de confiança nas competências linguísticas.

Quanto às estratégias de ensino que influenciam positivamente a motivação dos alunos, 66,7% preferem abordagens interativas e lúdicas, como jogos e atividades que incentivem a participação; algo que reflete uma necessidade de um envolvimento mais ativo e de metodologias que promovam a interação entre os alunos e o professor. A criação de um ambiente seguro, onde os alunos se sintam à vontade para se expressarem sem julgamentos, foi destacada como uma prioridade, o que corrobora com os dados

anteriores relativamente a necessidade de aumentar a confiança dos alunos na sala de aula.

Por fim, foi proporcionada aos alunos a oportunidade de deixarem as descrições/sugestões de uma aula ideal que os motivasse e incentivasse a participar com confiança nas suas capacidades. Deste modo, os alunos destacaram a importância de um ambiente de aprendizagem seguro e interativo, onde pudessem participar sem julgamentos. As sugestões incluem, ainda, a realização de vários exercícios sobre a matéria explicada, debates pacíficos sobre temas interessantes, trabalhos de grupo, discussões sobre assuntos atuais e documentários. Onde se podem citar as seguintes frases de alguns alunos: “Uma aula interativa!”; “Uma aula onde existissem mais debates/conversas e trabalhos de grupo”; “Debates pacíficos, onde toda a gente respeitasse a opinião e tempo de fala das outras pessoas e não houvesse ninguém a levantar a voz e a desrespeitar os outros”.

Em suma, os dados evidenciam um grupo de alunos que, embora confiante nas suas capacidades em algumas áreas, ainda enfrenta desafios, especialmente em relação à compreensão e à comunicação escrita. No entanto, a disposição para participar oralmente em sala de aula é uma área que requer mais atenção. A insegurança, o medo de errar e a hesitação referidos pelos alunos refletem a necessidade de utilização de estratégias pedagógicas mais interativas e um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo.

Neste sentido, após a aplicação do inquérito por questionário da turma de 12º ano, foram realizadas atividades que conseguissem responder às sugestões mencionadas pelos alunos. Para tal, foram planificadas atividades na segunda aula da segunda unidade didática, e recolhidos dados relativos à participação oral e ao envolvimento dos estudantes, que se apresentam a seguir.

Na referida aula, o aluno L participou uma vez de forma relevante e voluntária. O estudante N interveio uma vez de forma relevante, solicitado pela professora estagiária. Os estudantes A, D, E, G e H participaram duas vezes de forma relevante; o aluno A teve uma contribuição solicitada, os discentes E e H intervieram as duas vezes de forma solicitada, e os estudantes D e G de forma voluntária. O aluno F participou três vezes, de

forma relevante, sendo uma delas solicitada. O estudante J interveio três vezes, sempre com intervenções relevantes, sendo uma delas solicitada. O aluno I participou quatro vezes de forma relevante, sendo uma delas solicitada. O pupilo B contribuiu cinco vezes, com intervenções relevantes e sem a solicitação da professora estagiária. Finalmente, os discentes C, K e M participaram mais de cinco vezes, de forma relevante e sempre de forma voluntária, à exceção de uma solicitada ao aluno K.

Adicionalmente, realizaram-se registos escritos no diário do investigador acerca de duas atividades realizadas no decorrer desta aula: uma tarefa de *role-play* e uma de produção escrita. No exercício de *role-play* a turma mostrou-se muito empenhada, envolvida e interessada, seguindo os passos estabelecidos para a atividade. Os alunos, em pares, selecionaram e simularam a perspetiva de um aluno do ensino regular ou de um estudante-atleta, o que permitiu a discussão dos pontos em comum e os díspares na rotina de ambos. A nível de motivação e de interação entre pares, é possível realizar um balanço muito positivo; a turma demonstrou uma boa adesão à atividade, dada a sua identificação com o tema, devido à presença considerável de alunos que praticam desporto, e um deles a nível profissional. Esta conclusão adveio das observações diretas durante a realização da atividade, bem como dos textos escritos pelos alunos no final da mesma, que evidenciaram o envolvimento e a compreensão da tarefa (ver anexo C).

Na atividade de produção escrita, foi visível o interesse e motivação dos alunos na realização da tarefa. A avaliação desta tarefa foi realizada exclusivamente pela professora estagiária, utilizando uma grelha de correção fornecida pela professora orientadora, correspondendo esta ao documento padrão do colégio para este tipo de atividade. Esta tabela de avaliação englobou critérios claros e objetivos, incluindo a precisão e relevância das informações apresentadas, a coerência e clareza na estrutura dos textos, bem como a criatividade e originalidade nas ideias expostas. Além disso, foram considerados aspetos como o uso adequado da linguagem, incluindo gramática e vocabulário apropriados. Por conseguinte, a professora estagiária corrigiu as produções escritas de 0 a 20 valores, atribuindo notas que revelaram um desempenho globalmente positivo: A – 18,2 valores, B – 18,5 valores; C – 19,3 valores; E – 18 valores; F – 17 valores; I – 19,2 valores; J – 17,1 valores; K – 19,5 valores; M – 17,5 valores e N – 14,7 valores.

Em suma, a maioria dos estudantes dedicou-se de forma bastante positiva na produção dos textos, em sequência do *role-play*, à exceção de dois alunos (G e H) que não os submeteram no final da tarefa. É ainda de referir que, devido a compromissos desportivos, dois elementos não estiveram presentes na segunda parte, não realizando, portanto, a tarefa.

Em conclusão, a aula foi caracterizada por uma boa participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. A atividade de *role-play* foi bem recebida e refletiu uma conexão interessante com o tema abordado, e a atividade de produção escrita revelou também um desempenho globalmente positivo. Estas duas atividades foram eficazes na promoção do envolvimento dos alunos e motivaram-nos a participar de forma significativa, evidenciando a importância de adaptar as atividades às necessidades e interesses dos alunos e otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

4.2.2. Espanhol

No primeiro ciclo da investigação- ação, foram recolhidos dados relativos à turma do 11º ano de Espanhol. A distribuição etária desta turma inclui alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo 50% da turma do sexo feminino, correspondente a 5 estudantes e 50% do sexo masculino, equivalente a 5 elementos também.

Tabela 4 – Confiança e perceção de competência

Perguntas	1	2	3	4	5
1- Sinto que consigo compreender e assimilar o conteúdo das aulas de espanhol.	0%	0%	0%	30%	70%
2- Acredito que consigo ter sucesso em tarefas escolares desafiantes.	0%	0%	10%	50%	40%
3- Acredito na minha capacidade de superar obstáculos escolares com êxito.	0%	0%	10%	50%	40%
4- Sinto-me empenhado/a para alcançar bons resultados escolares.	0%	0%	0%	60%	40%
5- Atribuo mais facilmente o insucesso escolar à falta de esforço do que à incapacidade.	0%	10%	20%	30%	40%

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

A tabela 4 avalia a confiança e percepção de competência dos inquiridos em relação ao seu desempenho nas aulas de espanhol. A maioria sente-se capaz de compreender e assimilar o conteúdo, com 70% a concordarem totalmente (questão 1). Relativamente ao sucesso em tarefas desafiantes, 50% concordam e 40% concordam totalmente (questão 2), refletindo uma confiança elevada. A mesma distribuição ocorre na questão sobre a capacidade de superar obstáculos (questão 3). Quanto ao empenho para alcançar bons resultados, 60% concordam e 40% concordam totalmente (questão 4). Finalmente, 40% dos participantes atribuem o insucesso à falta de esforço (questão 5).

Tabela 5 – Motivação e metas académicas

Perguntas	1	2	3	4	5
6- Participo ativamente em discussões e debates em sala de aula.	20%	0%	30%	40%	10%
7- Sinto-me à vontade para levantar dúvidas ou pedir ajuda ao/à professor/a.	0%	10%	20%	30%	40%
8- Tenho metas académicas claras para o meu futuro.	0%	0%	20%	20%	60%
9- Acredito que as minhas metas académicas são exequíveis/alcançáveis.	0%	0%	0%	40%	60%
10- Sinto que tenho o apoio necessário para atingir os meus objetivos académicos.	0%	0%	10%	30%	60%

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

A tabela 5 examina a motivação e as metas académicas dos inquiridos. Em relação à participação ativa em discussões em sala de aula (questão 6), a maioria dos participantes está dividida entre a neutralidade (30%) e a concordância (40%), com apenas 10% a concordarem totalmente. Quanto ao conforto para pedir ajuda ao professor, 40% sentem-se totalmente à vontade, enquanto 30% concordam (questão 7). No que diz respeito a metas académicas, 60% têm objetivos claros e alcançáveis (questões 8 e 9). Além disso, 60% sentem que possuem o apoio necessário para atingir esses objetivos (questão 10).

Tabela 6 – Participação e comunicação

Perguntas	1	2	3	4	5
11- Quando enfrento dificuldades ao aprender algo novo, o mais fácil para mim é desistir.	60%	10%	20%	0%	10%
12- Consigo alcançar os objetivos escolares que estabeleço para mim próprio/a.	0%	0%	30%	40%	30%
13- Desistir de atividades ou compromissos escolares antes de os terminar é algo que faço frequentemente.	60%	30%	0%	0%	10%
14- Sinto-me confiante na minha capacidade para comunicar oralmente em espanhol?	0%	0%	60%	30%	10%
15- Sinto-me confiante na minha capacidade para comunicar por escrito em espanhol?	0%	0%	30%	60%	10%

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

A tabela 6 aborda a participação e comunicação dos inquiridos. Na questão 11, 60% indicam que desistem facilmente ao enfrentar dificuldades, enquanto 10% discordam totalmente dessa afirmação. Relativamente à capacidade de alcançar objetivos escolares, 40% concordam e 30% concordam totalmente (questão 12). A desistência de compromissos escolares é baixa, com 60% a discordarem totalmente (questão 13). Quanto à confiança na comunicação em espanhol, 60% sentem-se neutros em relação à sua capacidade oral (questão 14) e 60% concordam quanto à confiança na comunicação escrita (questão 15).

Relativamente aos fatores que influenciam a confiança dos alunos ao utilizar o espanhol, 60% dos inquiridos, ou seja, seis elementos, apontaram o apoio do(a) professor(a) como um elemento fundamental. Além disso, 70% (sete elementos) destacaram a importância do feedback construtivo, enquanto 40% (quatro discentes) reconheceram que a sua autoconfiança desempenha um papel crucial. Um estudante (10%) mencionou que ver séries e filmes também contribui para a sua confiança.

Quando questionados sobre a possibilidade de melhorar as suas competências em espanhol, a grande maioria, 80% (oito elementos), mostrou-se confiante de que conseguirá, enquanto 20% (dois alunos) acreditam nessa possibilidade, embora com algumas reservas.

No que diz respeito às razões que consideram importantes para aprender espanhol, 50% (cinco estudantes) indicaram o desenvolvimento acadêmico e profissional como uma motivação significativa. A comunicação global e as oportunidades futuras foram mencionadas por 70% (sete discentes), e 20% (dois elementos) destacaram o papel das redes sociais e da tecnologia. Apenas um aluno (10%) indicou o acesso à informação como importante, enquanto 60% (seis estudantes) consideraram as viagens, o intercâmbio cultural e o entretenimento como razões essenciais.

Para melhorar a fluência em espanhol, 30% dos inquiridos (três alunos) mencionaram a participação ativa nas aulas, enquanto 80% (oito elementos) preferem ver filmes, séries e vídeos. Recursos online e aplicações de aprendizagem de idiomas foram escolhidos por 20% (dois discentes), e 30% (três alunos) referiram realizar exercícios de pronúncia e expressão oral. Apenas um estudante (10%) optou por aprender de forma autodidata, enquanto 60% (seis elementos) indicaram a prática regular como uma estratégia eficaz. Interagir com falantes nativos foi a opção de 20% (dois inquiridos).

Quanto à influência da confiança na participação em aula, 80% dos alunos (oito) afirmaram que é mais fácil participar quando se sentem confiantes. No entanto, 10% (um elemento) indicou que, embora normalmente participe, hesita em situações onde se sente menos capaz, e outros 10% (um estudante) confessou que a insegurança os leva a raramente participar em atividades que envolvam a comunicação em espanhol.

Relativamente aos fatores que fazem hesitar em comunicar em espanhol durante as aulas, metade dos alunos (50%, cinco alunos) indicou a falta de confiança nas suas capacidades linguísticas, enquanto outros 50% (cinco discentes) se preocupam com a possibilidade de cometer erros. O julgamento dos colegas foi mencionado por 30% (três estudantes), enquanto 10% (um elemento) indicou dificuldades específicas com determinados tópicos. Ainda, 10% dos inquiridos (um aluno) mencionou que se sentem confortáveis ao comunicar em espanhol.

No que concerne à forma como lidam com os erros ao comunicar em espanhol, 60% dos alunos (seis elementos) encaram os erros como uma parte normal do processo

de aprendizagem e procuram feedback do professor ou colegas para melhorar. Contudo, 30% (três estudantes) sentem algum desconforto, embora tentem aprender com os erros, e 10% (um aluno) indicou evitar situações onde possa cometer erros.

Quanto às estratégias de ensino que mais influenciam a motivação para aprender espanhol, 60% (seis discentes) preferem abordagens interativas, jogos e atividades lúdicas que incentivam a participação. A mesma percentagem de alunos valoriza o feedback construtivo e personalizado dado pelo professor. Recursos multimédia, como vídeos e áudios, foram mencionados por 30% (três estudantes), e 40% (quatro discentes) destacaram a importância das atividades práticas que aplicam os conteúdos abordados.

Por fim, os alunos foram incentivados a deixar sugestões ou ideias sobre o que consideram ser uma aula interessante, que os motivasse a participar com confiança. Para tal, os alunos referiram a realização de atividades práticas e jogos, trabalhos de grupo, e destacaram ainda a liberdade de expressão em aula para um ambiente de aprendizagem positivo e sem julgamentos. Citam-se, a seguir algumas sugestões deixadas pelos alunos: “Uma aula lúdica com vários tipos de jogos e atividades”; “Jogos em equipas que podemos escolher”; “Aula prática”; “Liberdade para os alunos se expressarem”.

Durante este primeiro ciclo de investigação foi também medida a participação da turma de 7º ano relativamente às intervenções em aula, na primeira aula da segunda unidade didática. É importante mencionar que devido a motivos logísticos, foi necessário ajustar a pesquisa para uma turma diferente (a do 11º ano). Não obstante, os dados obtidos são de bastante importância nesta investigação, tendo-se recolhido também informação, no que concerne ao primeiro inquérito por questionário, apresentada no subcapítulo dos resultados adicionais.

Os alunos B, D, G, K, M, O, S, T, V participaram duas vezes, de forma relevante, à exceção do S com uma intervenção irrelevante. Todas as intervenções foram voluntárias. Adicionalmente, os estudantes E, F, L, N, Q, R, U participaram uma vez de forma relevante, a professora estagiária só solicitou a intervenção do N, e as restantes foram voluntárias. Os discentes A, H participaram três de forma relevante e voluntária.

Notavelmente, o aluno Z interveio cinco vezes, de forma relevante e voluntária. Por outro lado, os elementos J, X e Y não realizaram nenhuma contribuição para a aula.

Complementando as reflexões do diário docente, esta aula foi bastante positiva, com os alunos a demonstrarem-se envolvidos, sendo raramente necessário que a professora estagiária solicitasse a sua contribuição. No entanto, devido ao tamanho da turma e à duração mais curta da aula, de 50 minutos, foi mais desafiante encorajar a participação daqueles que se mantiveram mais reservados. No geral, a participação foi significativa e espontânea, com os alunos a mostrarem empenho nas atividades propostas. Observou-se um ambiente de aprendizagem bastante favorável e produtivo.

4.3. Dados obtidos no ciclo 2 de investigação-ação

Neste subcapítulo serão apresentados os dados obtidos no segundo ciclo de investigação, realizados com a turma de 12º ano de Inglês e a turma de 11º ano de Espanhol. Deste modo, procurou-se corresponder às necessidades específicas de cada turma.

4.3.1. Inglês

O segundo ciclo de investigação de Inglês, foi realizado na turma de 12º ano. Assim, na primeira aula da terceira unidade didática, que decorreu no dia 14 de maio de 2024 (das 14h20 às 15h10), foi introduzida a unidade *Green Issues*. Deste modo, durante a última atividade desta aula, os alunos realizaram um *escape room*, que decorreu no *Google Maps*. O objetivo foi aplicarem o vocabulário da unidade na resolução de enigmas respeitantes ao tema em questão em pares, dentro do tempo determinado.

Neste seguimento, no dia 23 de maio de 2024 (das 15h10 às 16h) foi implementada uma atividade que envolveu a criação de pósteres de sensibilização ambiental. A tarefa teve como ponto de partida uma nuvem de palavras desenvolvida na aula anterior, na qual os alunos exploraram problemáticas relacionadas com o meio ambiente, como a poluição, a desflorestação e as mudanças climáticas. A partir daí, selecionaram um problema e foram organizados em pares, nos quais discutiram as suas

causas e impactos locais e globais, para chegarem às possíveis soluções. Deste modo, planearam a criação do seu póster, focando-se na apresentação de soluções práticas e na sensibilização da audiência. Para tal, pensaram, planearam, negociaram e conceberam soluções viáveis para o colmatar.

Ao longo do processo, os alunos tiveram de utilizar o vocabulário e as estruturas gramaticais trabalhadas nas aulas anteriores, o que lhes permitiu desenvolver competências de comunicação. Além disso, no final da atividade, cada grupo apresentou o seu trabalho à turma, recebendo *feedback* tanto dos colegas quanto da professora estagiária.

Neste sentido, para a realização desta atividade, os alunos expressaram as suas ideias de uma maneira visualmente apelativa, algo que teve como objetivo estimular competências de pensamento crítico e de criatividade. Para a concretização dos pósteres, foi permitido o uso do telemóvel/*tablet*/computador de um dos pares, e através de aplicações digitais, na maioria dos casos o *Canva*, elaboraram estratégias de intervenção referentes ao problema optado, que representaram sob a forma de imagens e texto. Para tal, os discentes utilizaram uma linguagem persuasiva e imagens capazes apelar à urgência do problema selecionado, juntamente com as respetivas soluções que consideraram viáveis. Esta atividade foi executada em grupos de dois alunos, à exceção de um elemento que optou por trabalhar sozinho, pedindo-o à professora estagiária; e também, outro grupo que envolveu três elementos, devido a razões logísticas relacionadas com o número de alunos. Assim, este trabalho colaborativo visou promover a colaboração entre a turma, para a partilha de ideias, a discussão de estratégias e a divisão tarefas. Em conclusão, esta atividade envolveu uma expressão pessoal e coletiva, onde foi possibilitada a oportunidade de transmitir visualmente as suas ideias, fomentando um sentimento de influência positiva no seu ambiente.

A segunda atividade implementada neste segundo ciclo de investigação decorreu no dia 28 de maio de 2024 (das 14h20 às 15h10), com recurso à abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, que tem como objetivo trabalhar simultaneamente a língua-alvo de forma integrada e contextualizada com o conteúdo de uma outra matéria. Neste caso, a atividade focou-se no processo de reciclagem em Portugal, em formato *quizz/escape room*, com o objetivo de explorar tanto o conteúdo específico da

sustentabilidade ambiental em Portugal quanto o desenvolvimento da compreensão temática dos alunos num contexto autêntico. Realizada através do *Google Forms*, os alunos só conseguiam avançar para a próxima pergunta, se a opção que tivessem escolhido fosse a correta, caso contrário tinham de optar por outra opção. No que refere às perguntas encontradas no questionário, estas envolviam questões globais acerca da legislação vigente respeitante às práticas de reciclagem e problemas enfrentados em Portugal. Por conseguinte, o *quizz* continha diversas informações relevantes para o fomento do pensamento crítico e reflexivo acerca do tema. Desta forma, após responderem ao questionário, os alunos foram incentivados a discutir as suas impressões sobre o mesmo, comparando as suas ideias iniciais e após a reflexão de dados reais. Foram encorajados a partilhar as suas experiências pessoais, de modo que refletissem criticamente sobre a eficácia das práticas de reciclagem aplicadas nas suas localidades e residências, identificando desafios comuns, como a separação correta dos resíduos, a disponibilidade de infraestruturas adequadas e a importância da conscientização da comunidade para esta problemática.

Em suma, a resposta a este questionário e a subsequente discussão, procurou aprofundar a compreensão da temática, e promover uma análise crítica e reflexiva sobre como as pequenas ações individuais são capazes de contribuir para um impacto ambiental positivo a nível global.

Na segunda parte desta aula, os alunos foram desafiados a selecionar um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas até 2030 e a criar duas medidas para o alcançar. Estes objetivos abrangem diversas questões ambientais, sociais e económicas que visam melhorar a qualidade de vida a nível global, enquanto tentam salvaguardar e proteger o planeta para as gerações futuras, através do incentivo a práticas sustentáveis. Assim, os alunos exploraram, em pares, os diferentes ODS disponíveis, relacionados com a problemática ambiental, selecionando um objetivo. A partir daí discutiram possíveis medidas para a concretização do mesmo, tendo em atenção as estratégias viáveis que poderiam ser adotadas a nível local, nacional e global. Após a troca de ideias e desenvolvimento das propostas, cada par realizou uma apresentação à turma de partilha das suas ideias e soluções com os colegas. Durante

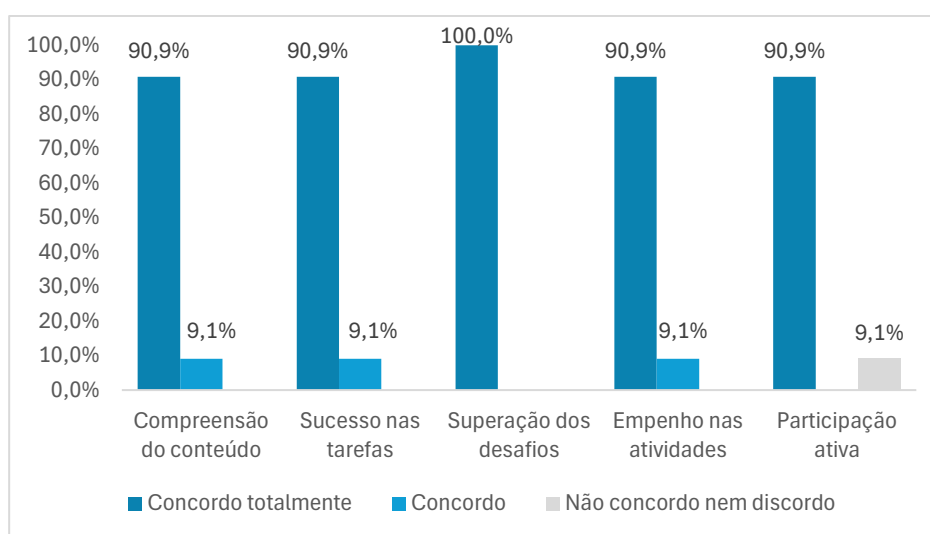
esta fase, realizou-se um debate construtivo acerca da viabilidade e do impacto das respetivas medidas.

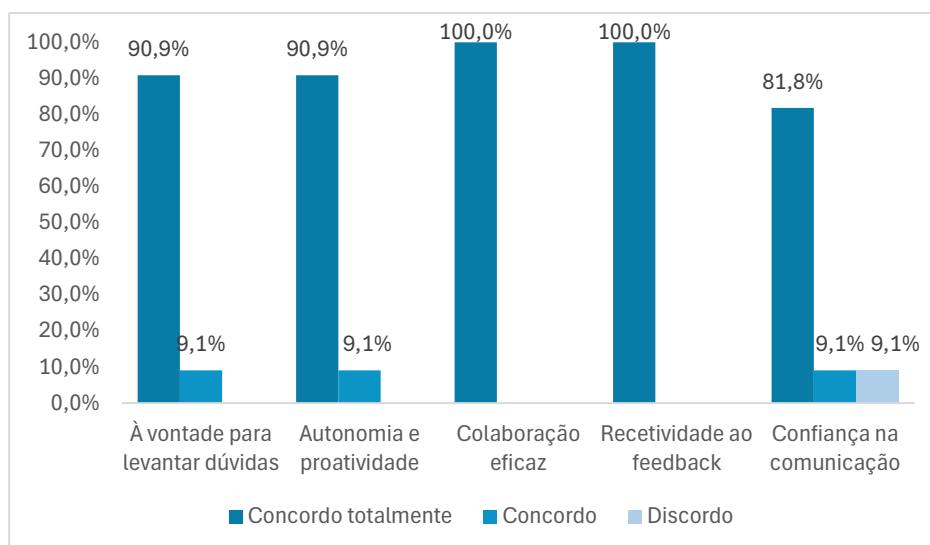
Por conseguinte, o objetivo desta atividade assentou na compreensão de desafios locais e globais relacionados com os ODS, considerando diferentes perspetivas na procura de soluções sustentáveis. O envolvimento dos alunos na formulação de propostas ambientais, proporcionou algumas ferramentas importantes para se colocarem na posição de agentes de mudança nas suas e noutras comunidades.

Neste sentido, foram realizados inquéritos por questionário finais com o objetivo de perceber a reação dos alunos a diferentes abordagens de ensino, e perceber o impacto na autoeficácia e consequentemente na participação oral e no envolvimento. Além disso, foram preenchidas grelhas de observação por parte das professoras orientadoras e do colega de estágio.

Os inquéritos por questionário para cada atividade, foram compostos por onze perguntas, onde dez eram de natureza quantitativa e uma qualitativa, com o objetivo de compreender as perceções dos alunos em relação às abordagens de ensino implementadas neste segundo ciclo. Para tal, os dados obtidos apresentam-se por ordem de atividades, a seguir.

Gráficos 6 – Primeira abordagem

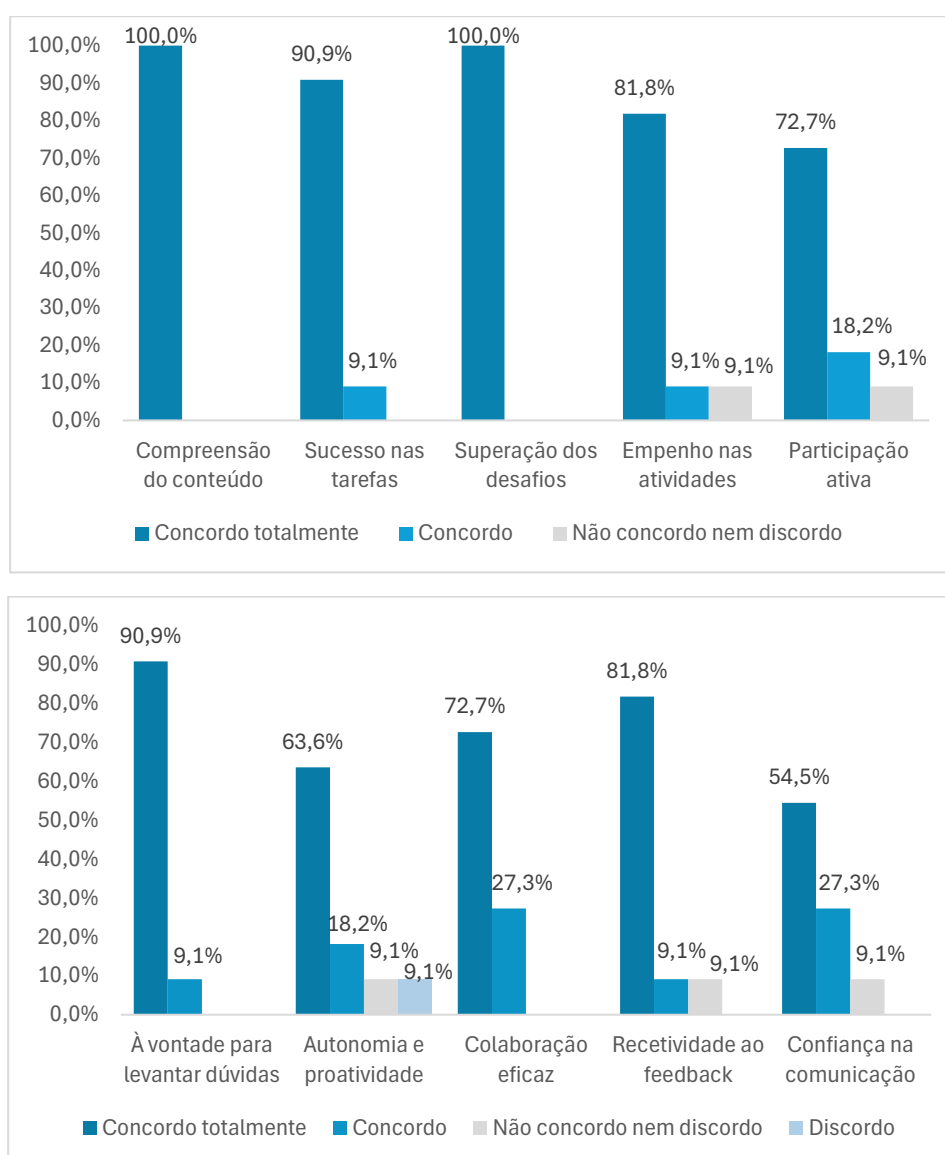




Foi realizado o preenchimento de grelhas de observação por parte da professora orientadora, onde os dados relativos à primeira atividade indicam que os alunos apresentaram um desempenho adequado, com algumas áreas de destaque, tais como a fluência e precisão na língua-alvo, a autonomia e organização, a efetividade na comunicação e cooperação com os colegas e a recetividade ao *feedback*. Não obstante, a professora orientadora referiu que a atividade não foi concluída, o que limitou a oportunidade de os alunos aplicarem e demonstrarem de forma mais completa os conteúdos adquiridos.

Complementando com as considerações registada no diário docente, a atividade teve um desenrolar muito positivo, os alunos trabalharam em pares e mostraram-se empenhados. O facto de conseguirem pôr as suas ideias em formato *póster* motivou-os; não obstante a atividade não foi inteiramente concluída devido a limitações a nível de tempo, uma vez que a aula teve uma duração mais reduzida, por uma palestras na escola que os alunos tiveram.

Gráficos 7 – Segunda abordagem

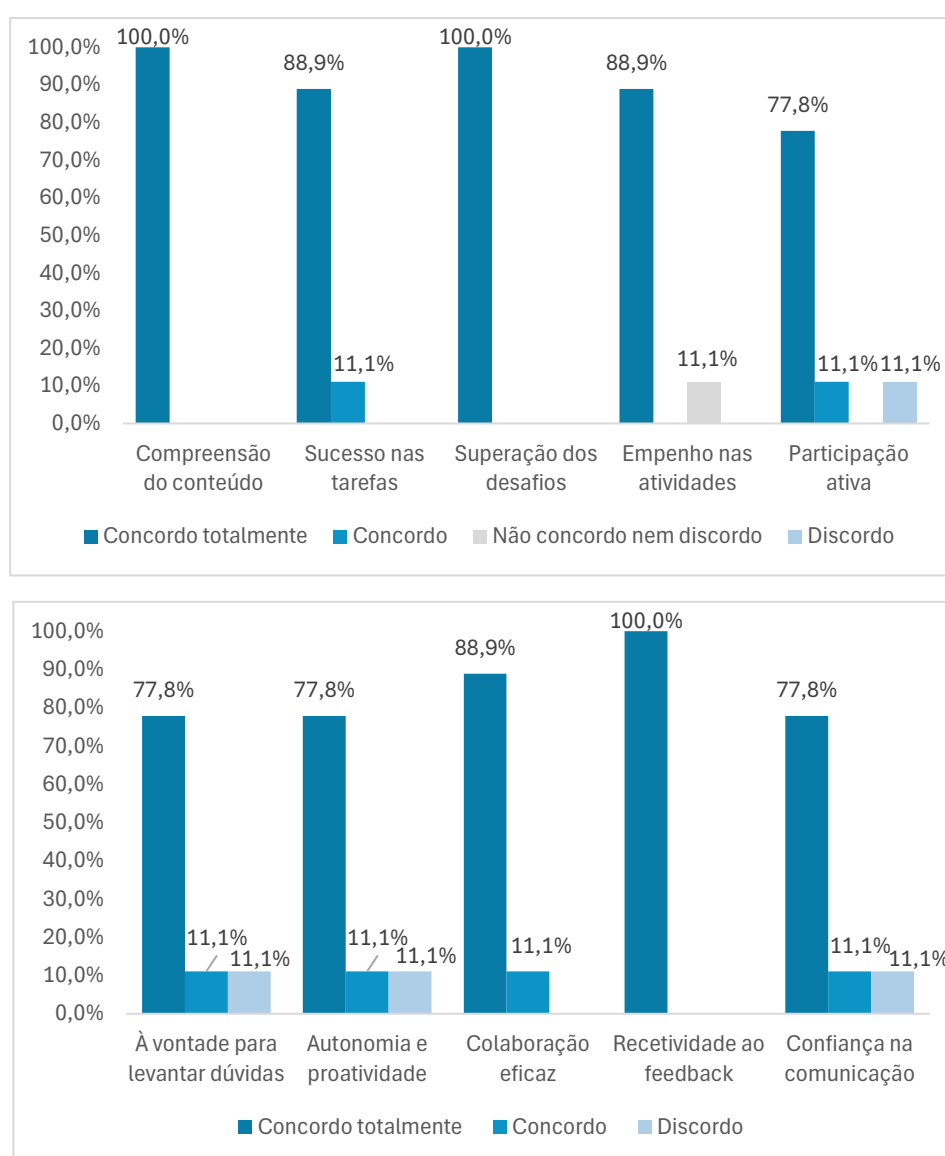


No que se refere à segunda atividade, os dados da grelha de observação indicam que os estudantes apresentaram um desempenho adequado, onde foram destacados positivamente a fluência e precisão oral e/ou escrita, a exibição de autonomia, autorregulação e organização, a efetividade na comunicação com os colegas e a recetividade ao feedback, durante a mesma. Por conseguinte, a professora orientadora registou que a atividade gerou uma discussão produtiva e uma interação significativa entre os alunos. Por outro lado, é referida a utilização de conhecimentos prévios da língua no decorrer da atividade.

No que concerne aos registos do diário do investigador relativos a esta atividade, foram considerados os seguintes aspetos: a utilização de conhecimentos prévios foi uma

decisão pedagógica intencional, com a finalidade de consolidar e expandir a aprendizagem através de uma abordagem dinâmica e interativa; os alunos mostraram-se empenhados, tal como nas atividades anteriores e adotaram uma postura proativa e participativa, em conformidade com os objetivos da atividade.

Gráficos 8 – Terceira abordagem



Relativamente à terceira atividade, os dados da grelha de observação indicam que os alunos apresentaram um desempenho adequado e positivo, com destaques significativos na qualidade das contribuições dos estudantes (como o uso de vocabulário específico e capacidade de comunicar de forma clara), na fluência e precisão oral e/ou

escrita, na exibição de autonomia, na autorregulação e organização, na efetividade na comunicação e cooperação com os colegas, e na receptividade ao *feedback* da professora estagiária. É ainda referido que a atividade realizada gerou interesse e empenho entre os alunos, onde as discussões e apresentações finais contribuíram para uma interação significativa e produtiva.

Respeitante às reflexões do diário docente, a implementação da atividade demonstrou-se eficaz no fomento de uma interação significativa em aula. Os discentes foram capazes de aplicar e refletir sobre os conteúdos de forma relevante e foi notável a participação de toda a turma, dado que foi um tema que incentivou este tipo de competência.

4.3.2. Espanhol

No que refere ao segundo ciclo de investigação-ação de Espanhol, a primeira atividade decorreu no dia 28 de maio de 2024 (das 16h20 às 18h), inserida dentro da terceira unidade didática *¡El mundo donde quiero vivir!*. A atividade consistiu na identificação de cinco problemas ambientais locais - da escola, comunidade ou cidade - e na proposta de soluções viáveis para cada um dos problemas identificados. Para tal, os alunos foram divididos em grupos (3 ou 4 elementos) à exceção de uma dupla que trabalhou em pares, por motivos logísticos. Neste sentido, realizaram uma seleção e discussão de ideias, com o objetivo de desenvolver competências de resolução de problemas, comunicativas e colaborativas. Posteriormente, tiveram algum tempo para ordenar e preparar os seus discursos para os apresentarem à turma, elegendo um porta-voz para essa finalidade.

A escolha desta atividade teve como objetivo principal proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa, onde os alunos se envolvessem com o tema da unidade), e pudessem colaborar, negociar ideias e resolver os desafios propostos num ambiente que os motivasse, algo que foi pensado de modo a atender as características particulares desta turma (já elencadas no capítulo 1).

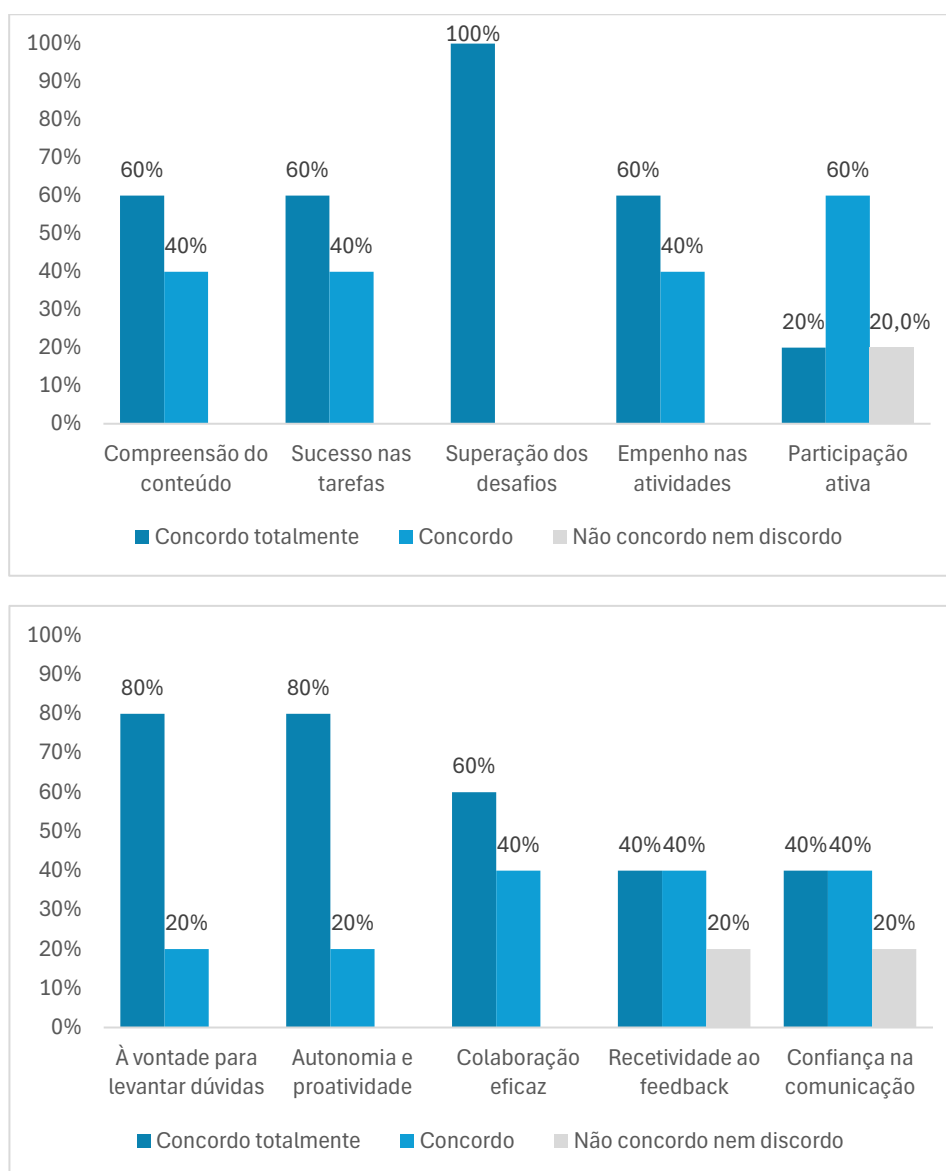
A segunda atividade que seria implementada neste ciclo de investigação, decorreria no dia 29 de maio de 2024 (das 16h20 às 18h), integrada, também, na terceira unidade didática. Esta atividade consistiria na realização de um trabalho de casa com o intuito de simular uma aula invertida, onde cada aluno contribuiria para a construção de um jogo na plataforma *Kahoot* relacionado com a unidade, com o envio de uma pergunta e as respetivas opções de resposta, incluindo a correta. Desta forma, assumiriam a autoria do jogo, identificando-se de forma mais significativa com a atividade. Contudo, a adesão revelou-se muito limitada devido a constrangimentos de tempo, dado que os alunos tiveram as duas aulas da unidade seguidas. Para além deste fator, a turma apresenta dificuldades intrínsecas a nível motivacional em contexto de sala de aula, exibindo habitualmente características comportamentais muito particulares, já mencionadas anteriormente. Verificou-se, ainda, no dia da realização desta atividade a falta de muitos elementos da turma, não favorecendo o desenvolvimento da mesma. Não obstante, a professora estagiária elaborou o jogo na íntegra, porque dadas estas particularidades, apenas um aluno enviou a questão e as respetivas opções de resposta, tal como solicitado.

Na segunda parte da aula, decorreu a terceira atividade que consistiu na realização, em grupos de três, uma reflexão acerca dos problemas ambientais, e também sociais, abordados ao longo da unidade, e expressaram os seus desejos e aspirações para um mundo melhor, em formato póster. Neste contexto, utilizaram o tempo verbal do presente do subjuntivo, praticando-o de forma contextualizada, e refletindo, ao mesmo tempo, sobre questões ambientais e sociais/éticas - a justiça social e os direitos humanos - dentro da conjuntura da unidade em questão.

Por conseguinte, a implementação desta atividade deveu-se ao facto de permitir a expressão crítica, reflexiva e criativa dos alunos, expondo as suas visões e valores de uma forma que fosse visualmente mais apelativa.

Neste sentido, serão apresentados, a seguir, os dados obtidos dos inquéritos por questionário aplicados no final de cada atividade.

Gráficos 9 – Primeira abordagem



No geral, os dados da grelha de observação da primeira atividade indicam que os alunos apresentaram um desempenho adequado durante a primeira atividade focada na produção de um discurso. Destacam-se aspetos positivos na expressão de entusiasmo e interesse, na demonstração de perseverança, a resiliência e determinação, e na recetividade ao feedback da professora. A ausência de um modelo influenciou a utilização adequada do vocabulário e a compreensão do que era para realizar durante a atividade.

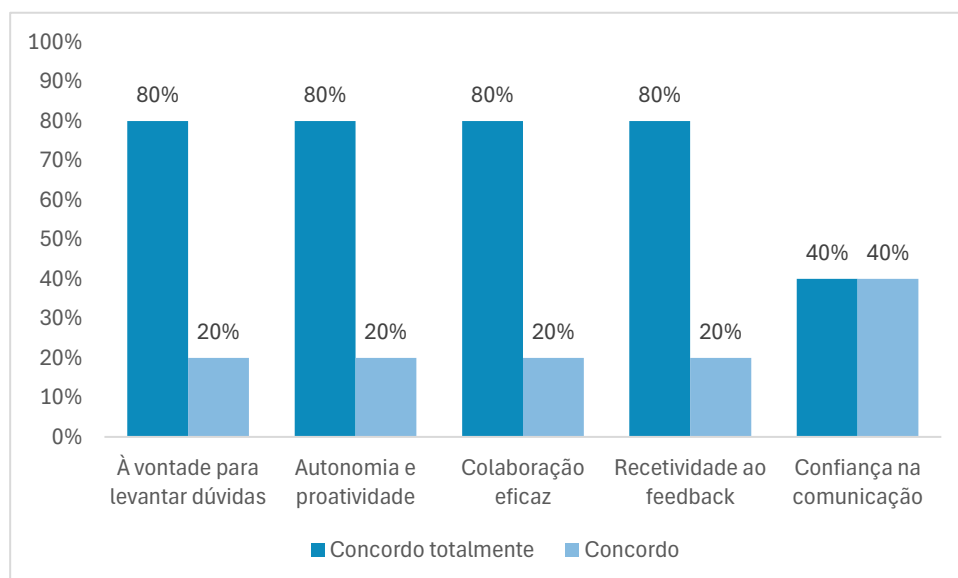
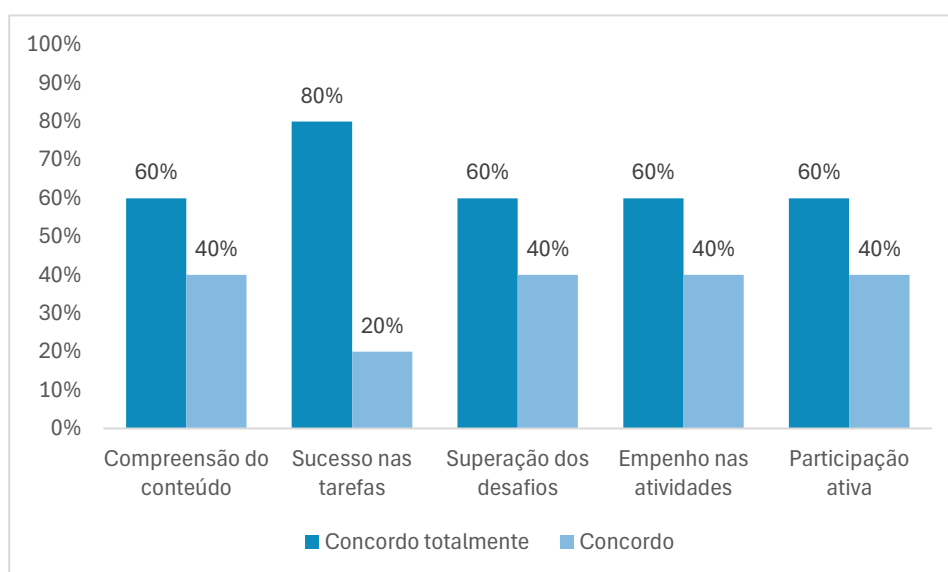
No que se refere aos dados recolhidos na grelha de observação preenchida pelo colega de estágio, destaca-se como aspeto positivo a capacidade de compreensão do

material didático. No entanto, é referido que alguns alunos utilizaram fontes externas para a realização da atividade.

Complementando com as análises registadas através do diário docente, a atividade decorreu de forma positiva, os alunos colaboraram, planearam, discutiram ideias em grupos; e apresentaram de forma entusiasta o seu trabalho à turma. Permitiu-se a consulta de algumas ideias-chave recorrendo à internet para a realização da atividade, que proporcionou aos estudantes uma oportunidade para consolidarem os conhecimentos prévios, aplicando-os a um contexto novo e relevante. Optou-se por não fornecer um modelo específico de modo a encorajar o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, decidindo-se não corrigir os erros dos pupilos enquanto apresentavam as propostas à turma, para não inibir a sua produção oral e desempenho. Por conseguinte, a atividade revelou-se motivadora e estimulante, no contexto desta investigação.

De acordo com as análises registadas no diário docente, a atividade decorreu de forma positiva. Os alunos colaboraram, planejaram, discutiram ideias em grupos e apresentaram de forma entusiasta o seu trabalho à turma. A consulta de ideias-chave na internet para a realização da atividade permitiu aos alunos consolidar os conhecimentos prévios, aplicando-os a um contexto novo e relevante. Optou-se por não fornecer um modelo específico para encorajar a autonomia e a autoconfiança dos alunos, bem como por não corrigir erros durante as apresentações para não inibir a produção oral e o desempenho. A atividade revelou-se motivadora e estimulante, conforme registado no diário docente e observado ao longo da investigação.

Gráficos 10 – Segunda abordagem



No que se refere à segunda atividade, a grelha de observação da professora orientadora relativamente à segunda atividade, foi adequada onde se destacam aspetos positivos na expressão de entusiasmo e interesse, demonstração de perseverança/resiliência e determinação e recetividade ao *feedback* da professora.

A grelha preenchida pelo colega de estágio destaca a capacidade de compreensão acerca do material didático, a fluência e precisão oral e/ou escrita e a recetividade ao feedback da professora.

Complementando com as reflexões registadas no diário docente, observou-se que os alunos estavam motivados e implicados a trabalhar. No final da aula pretendia-se que os alunos apresentassem os seus trabalhos à turma, contudo, devido a problemas técnicos no computador da professora estagiária e à limitação de tempo disponível, a atividade terminou com o envio dos trabalhos à professora, para posterior exposição na escola.

Foram incentivados o envolvimento e a colaboração durante a elaboração da atividade, algo que promove uma troca de ideias e o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo. Embora a apresentação final não tenha ocorrido como planeado, a decisão de enviar os trabalhos para posterior exposição permitiu que o esforço dos alunos fosse reconhecido. Além disso, a comunicação oral em espanhol destacou-se como uma área problemática. Muitos estudantes demonstraram hesitação e receio de cometer erros durante as atividades orais, o que afetou a sua participação e fluência.

4.3.3. Dados de investigação adicionais

Adicionalmente, foram também aplicados os inquéritos por questionário relativos à avaliação de crenças de autoeficácia a mais turmas, e recolhidos os seguintes dados. Os mesmos serão apresentados de forma mais sucinta, uma vez que foram dados complementares à investigação.

No 7º ano, com alunos de 12 anos e 68% de rapazes, 76% sentem-se competentes em espanhol e 52% acreditam no sucesso em tarefas desafiantes. A maioria (72%) está empenhada em obter bons resultados, atribuindo o insucesso à falta de esforço. Aproximadamente 43,8% participam ativamente nas aulas e 56% sentem-se confortáveis para levantar dúvidas. A confiança na comunicação oral em espanhol é sentida por 52% dos alunos e 48% na comunicação escrita. A tendência para desistir com dificuldades afeta 56% dos alunos. A autoconfiança e o apoio do professor são os principais fatores de confiança. Estratégias como participação nas aulas e visualização de filmes são comuns entre os alunos.

Na turma de 8º ano, com alunos de 13 anos, predominam os rapazes (75%). A maioria dos estudantes (81,3%) sente-se confiante na compreensão do inglês e na superação de desafios. Cerca de 62,5% demonstram um forte compromisso com o sucesso escolar, atribuindo as dificuldades mais à falta de esforço do que à incapacidade. Embora 43,8% participem ativamente nas discussões, 68,8% acreditam que recebem o apoio necessário. A confiança na comunicação em inglês é manifestada por 62,5% dos alunos, enquanto 56,3% tendem a desistir diante de dificuldades. Os principais fatores que influenciam a confiança são o apoio do professor e as experiências passadas. Para melhorar a fluência, 87,5% utilizam filmes e 50% participam ativamente nas aulas.

Na turma de 10º ano, composta por alunos de 15 anos, com uma maioria feminina (72,7%), 81,8% compreendem o espanhol e 54,5% acreditam ser capazes de enfrentar tarefas desafiantes. A maioria (72,7%) está dedicada a alcançar bons resultados, atribuindo as dificuldades à falta de esforço. 63,6% participam nas discussões e 54,5% levantam dúvidas quando necessário. A confiança na comunicação oral é sentida por 45,5% e na escrita por 27,3%. A tendência para desistir quando enfrentam dificuldades afeta 54,5% dos alunos. Os fatores que mais contribuem para a confiança são o apoio do professor e a autoconfiança. Para melhorar a fluência, 81,8% assistem a filmes e 54,5% participam ativamente nas aulas. Os alunos preferem aulas com *quizzes*, filmes em espanhol e atividades práticas em grupo.

4.4. Discussão dos resultados

Neste subcapítulo será realizada uma discussão dos resultados, apresentados anteriormente. Depois de uma vasta exposição dos mesmos, partir-se-á para uma análise e discussão daqueles que demonstram uma maior relevância no contexto desta investigação-ação.

Neste sentido, este estudo proporcionou uma compreensão mais ampla e profunda da influência das crenças de autoeficácia dos alunos na participação oral e no envolvimento durante a aprendizagem de línguas estrangeiras. Através da análise das turmas, verificou-se que, de forma geral, os grupos cujos alunos revelaram crenças de autoeficácia mais elevadas, aferidas pelos inquéritos por questionário, demonstraram

uma maior participação oral, não apenas em termos de frequência, mas também em qualidade e pertinência. Observou-se ainda um envolvimento mais positivo e consistente nas atividades letivas, sugerindo uma ligação clara entre autoeficácia e envolvimento acadêmico.

Estes resultados sustentam uma relação positiva entre a autoeficácia e a qualidade da participação oral e do envolvimento dos alunos, alinhando-se com a literatura existente que sublinha o papel central da autoeficácia no comportamento e desempenho acadêmico (Schunk & Pajares, 2009). A análise mostrou que as turmas com níveis mais altos de autoeficácia tenderam a ser mais dinâmicas e proativas nas atividades de oralidade, mostrando-se mais interessados e aplicados em aula, o que reforça a ideia de que as crenças de autoeficácia facilitam a aprendizagem, e potenciam a participação oral e o envolvimento de um modo geral

Todos os instrumentos de recolha de dados, permitiram identificar o impacto das abordagens pedagógicas adotadas, na construção e manutenção da autoeficácia dos alunos. As práticas de ensino que promovem um ambiente de apoio, que encorajam a confiança e a autonomia, revelaram-se cruciais para o fortalecimento das crenças de autoeficácia ao nível da turma. Em particular, metodologias que ofereceram oportunidades para o sucesso gradual e que valorizam o *feedback* positivo contribuíram para uma maior motivação e envolvimento dos alunos. Estes resultados sublinham a importância de estratégias de ensino que fomentem um ambiente de aprendizagem inclusivo e que reconheçam as diferenças individuais no desenvolvimento da autoeficácia.

Pode-se concluir, assim, que a autoeficácia tem uma influência fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras. A investigação mostrou que as turmas com crenças mais fortes nas suas capacidades tendem a envolver-se de maneira mais construtiva e produtiva nas atividades letivas, o que corrobora estudos prévios na literatura que sugerem que a autoeficácia é um preditor chave para o sucesso acadêmico e para a participação ativa (Bandura, 1997; Schunk, 1995).

Por fim, esta investigação enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a autoeficácia como um elemento fundamental

para o sucesso escolar. A adaptação das práticas de ensino às necessidades e contextos específicos das turmas é essencial para otimizar o potencial académico e promover o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Os professores desempenham um papel crucial no fortalecimento das crenças de autoeficácia ao nível da turma, quer através da criação de experiências de sucesso, quer através do *feedback* positivo e construtivo, ambos reconhecidos como fatores determinantes para o desenvolvimento da autoeficácia (Bandura, 1997). Desta forma, é essencial que as práticas educativas integrem o reforço da autoeficácia como parte do processo de ensino-aprendizagem, de modo a maximizar o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas de línguas estrangeiras.

Considerações Finais

Este estudo proporcionou uma compreensão mais profunda da influência das crenças de autoeficácia dos alunos na participação oral e no envolvimento durante a aprendizagem de línguas estrangeiras. Através da análise das turmas, verificou-se que os alunos com crenças de autoeficácia mais elevadas, aferidas pelos inquéritos por questionário, demonstraram uma participação oral mais frequente e relevante, além de um envolvimento mais positivo nas atividades letivas. Estes resultados sustentam uma relação positiva entre a autoeficácia e a qualidade da participação e envolvimento, corroborando a literatura existente, que destaca o papel central da autoeficácia no comportamento e desempenho académico (Schunk & Pajares, 2009).

Foi também possível identificar o impacto das abordagens pedagógicas adotadas na construção da autoeficácia, salientando a importância de práticas de ensino que promovam a confiança e a autonomia dos alunos. Podendo concluir que a autoeficácia se reveste uma grande importância na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em suma, esta investigação enfatizou a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a autoeficácia como um elemento fundamental para o sucesso escolar. A adaptação das práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos é essencial para otimizar o potencial académico e melhorar as suas competências linguísticas. Os professores desempenham um papel crucial no fortalecimento das crenças de autoeficácia dos alunos, quer através do *feedback* positivo, quer através da criação de experiências de sucesso, que são reconhecidas como fatores determinantes para o desenvolvimento da autoeficácia (Bandura, 1997).

Contudo, o estudo enfrentou algumas limitações que merecem consideração. Em primeiro lugar, a análise global dos dados sem uma avaliação individualizada limitou a profundidade da interpretação, uma vez que não foi possível explorar de forma detalhada as experiências e percepções individuais de cada aluno. Além disso, a baixa adesão à participação nos questionários, especialmente na turma do 11.º ano de espanhol, onde apenas cinco alunos responderam ao segundo ciclo de investigação, restringiu a representatividade dos resultados. Esta limitação influenciou a possibilidade de generalizar as conclusões para a totalidade da turma. Outro ponto a ser destacado foi

a ausência de entrevistas individuais, que poderiam ter oferecido uma visão mais rica e detalhada sobre os fatores que afetam a participação oral e o envolvimento, embora os questionários anónimos tenham sido utilizados para respeitar as normas de privacidade do colégio e dos alunos.

Para investigações futuras, recomenda-se um foco mais aprofundado sobre a relação entre autoeficácia, desempenho académico e outras variáveis, como o apoio familiar, as expectativas dos professores e as estratégias de aprendizagem utilizadas. Além disso, seria pertinente investigar como fatores emocionais, como a ansiedade e o medo de errar, influenciam a autoeficácia em diferentes fases do processo de aprendizagem de segundas línguas.

Este estudo sublinha a importância de continuar a investigar a autoeficácia no contexto educativo, dado o seu impacto tanto no desempenho académico como no bem-estar psicológico e social dos alunos.

Referências Bibliográficas

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1990). *Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency*. In *The self and social life* (pp. 46-81). Routledge.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bozkurt, M., Aydın, S., & Korkmaz, M. (2020). *Exploring the relationship between self-efficacy and foreign language achievement*. Journal of Language and Linguistic Studies, 16(1), 199-212. <https://doi.org/10.17263/jlls.712811>

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson.

Carter, R. (2018). *Language and creativity: The art of common talk*. Routledge.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors/16809ea0c4>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The psychology of self-determination*. Lexington Books.

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. Annual Review of Psychology, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135202>

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition and maintenance of expert performance*. Psychological Review, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Figueiro, L., Lima, F., & Santos, L. (2017). *Educational feedback and its role in student achievement*. Educational Research Review, 22, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.002>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. Review of Educational Research, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). *A student's contribution to second language learning: Part I – Cognitive variables*. Language Teaching, 26(2), 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>

Goh, C. C. M., & Lee, S. Y. (2023). *Exploring the effects of teaching strategies on self-efficacy and language learning motivation*. Language Teaching Research, 27(2), 213-233. <https://doi.org/10.1177/1362168822111112>

Gordon, R., Yip, S., & Zhang, D. (2014). *Understanding language learners' motivation: Insights from international research*. Educational Psychology Review, 26(3), 379-410. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9267-5>

Guskey, T. R. (2020). *Formative assessment: The missing link for professional development*. ASCD.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). *Student-teacher relationships*. In *Handbook of classroom management* (pp. 583-617). Lawrence Erlbaum Associates.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J., & Anderman, E. M. (2024). *Motivation and engagement in learning: Key insights and new directions*. *Annual Review of Psychology*, 75, 123-145. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010423-100104>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). *Self-efficacy in educational settings*. In *Handbook of self-efficacy* (pp. 51-70). Springer.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.

Mackey, A. (2012). *Input in second language acquisition*. Oxford University Press.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO).
https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/TIC_curriculo/perfil_dos_alunos.pdf

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1997). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education.

Pekrun, R. (2006). *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational practice*. Educational Psychology Review, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Pintrich, P. R. (2016). *The role of motivation in self-regulated learning*. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 24-41). Routledge.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Pearson Education.

Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

Schunk, D. H. (2001). *Self-efficacy for reading and writing: Influence of goal setting and self-monitoring*. Reading & Writing Quarterly, 17(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/10573560127568>

Schunk, D. H. (2003). *Self-efficacy and academic motivation*. Educational Psychologist, 38(1), 93-104. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP380>

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory*. In *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Routledge.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. Academic Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.

Wang, C., Spencer, K., & Xing, X. (2009). *The effects of teacher feedback on student engagement and self-efficacy*. Learning and Instruction, 19(2), 131-143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.002>

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0227>

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). *The role of goal-setting in self-regulated learning*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 239-259). Academic Press.

Anexos

Anexo A

Atividades do ciclo 0 de investigação – Inglês:

A primeira atividade onde foi avaliada a participação/envolvimento foi lecionada nos momentos 0/aulas 0 com a turma de 8º ano, no dia 27 de outubro de 2023, dentro do contexto da unidade *Smart Life*. Foram duas aulas de 45 minutos lecionadas no mesmo dia, a primeira (decorreu das 11h20-12h20), se iniciou com uma introdução de vocabulário respeitante às tarefas domésticas. Neste sentido, foi apresentada aos alunos uma lista de vocabulário relacionada com as mesmas (*household chores* - como *cleaning, cooking, doing the laundry, taking out the trash*, entre outros). Para tal, utilizou-se uma combinação de imagens e palavras para facilitar a memorização e o entendimento do vocabulário, onde foi motivada a participação oral praticar o novo vocabulário.

A segunda atividade, onde foi avaliada a participação/envolvimento, foi de *role-play*. Para a mesma foram apresentados os guiões de diálogos, onde tinham de simular a seguinte situação: queriam sair com um amigo e tinham de ligar a pedir ao seu pai/mãe (*mom/dad*), pois precisavam da sua permissão. Para tal, tinham de lhes perguntar quais as tarefas domésticas que deveriam realizar antes de sair; e além disso, tinham, também, de lembrar ao pai/mãe para se não esquecerem de alguns detalhes importantes: as compras no supermercado (*should do the shopping*), não chegar tarde porque desejavam ver um filme com o pai/mãe (*shouldn't be late tonight because you want to watch a film together with her/him*), e não se esquecerem de trazer bolachas de chocolate (*mustn't forget to bring some chocolate biscuits*).

Na fase de preparação da mesma, os alunos foram divididos em pares e selecionaram os papéis designados para cada um: filho/a e pai/mãe (*son/daughter* e *mom/dad*), onde o objetivo foi dar-lhes tempo para pensarem, planearem, escreverem e treinarem o guião. Após esta fase, cada par apresentou o seu *role-play* à turma (onde lhes foi facultada a possibilidade de levarem ou não o respetivo guião), onde todos os pares se sentiram à vontade para não levar o guião.

No contexto da segunda aula da primeira unidade didática *Wild and Wonderful*, com esta turma, foi medido também o nível de participação/envolvimento. Primeiramente, foi dinamizada uma atividade de compreensão auditiva *Kalahari bushman*, com respeito às culturas indígenas, onde os alunos foram incentivados a ouvir atentamente, a identificar informações-chave e a desenvolver competências de compreensão auditiva. Após a audição e compreensão, os estudantes expressaram as suas ideias acerca da mesma com a turma, e refletiram, brevemente, de forma crítica sobre o conteúdo da atividade.

Durante esta aula, realizou-se também a introdução e consolidação do tópico gramatical, *comparative adjectives*. Iniciou-se com frases modelo relacionadas com características geográficas, onde o objetivo foi ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Depois da explicação, a prática com exercícios em grande grupo encorajou a participação dos alunos. Após a fase em grande grupo, os alunos dividiram-se em pares para completar mais exercícios, onde os alunos puderam ajudar-se mutuamente, corrigir erros e consolidar o conteúdo gramatical. Esta parte da aula atividade foi intencionalmente planificada para promover a autoeficácia através do trabalho colaborativo.

Resultados:

Neste ciclo, as grelhas de observação realizadas pela professora estagiária, visaram medir o número de participações dos alunos, se as mesmas eram relevantes ou irrelevantes, entendendo-se como relevantes aquelas adequadas ao contexto da aula ou à pergunta em questão colocada, utilizando a língua-alvo (as perguntas realizadas pelos a título de dúvida a nível vocabular, ou utilização para língua-alvo após a correção da professora estagiária, foram também registadas), como participações irrelevantes consideraram-se as intervenções descontextualizadas, sem fazer uso da língua estrangeira.

Durante o momento 0 com a turma de 8º ano, foram recolhidos dados relativos à participação/envolvimento dos alunos. Na primeira parte da aula avaliou-se a frequência da participação (já observada pela professora estagiária como observadora não participante e desta vez, com a sua participação). Assim, durante a introdução de vocabulário sobre tarefas domésticas, foi incentivada a participação oral dos alunos,

onde se recolheram os seguintes dados: os estudantes A, B, C, D e E (5 alunos) participaram duas vezes, onde todas as contribuições foram relevantes, à exceção de uma do aluno D. Os alunos A e D, tiveram uma das suas participações solicitada pela professora estagiária.

O estudantes F, G, H, I (4 alunos) participaram três vezes, onde todas as participações foram relevantes à exceção do F, com uma delas irrelevante, e todas foram voluntárias. Neste seguimento, o J, L, M, N, O, P, Q (7 alunos) participaram uma vez, e todas as participações foram relevantes, à exceção da de um aluno. Aqui, os estudantes J, M, N e Q (4 alunos) tiveram a sua participação solicitada pela professora estagiária. Por fim, o R destacou-se pela sua alta frequência de participação, participando mais de cinco vezes; destas, apenas cinco foram avaliadas como relevantes e irrelevantes, dada a constância das suas intervenções em aula; quatro delas foram, então, relevantes e uma irrelevante.

Neste sentido, foram também registadas algumas descrições e reflexões no diário docente. No que concerne à a participação desta aula, a mesma foi muito positiva, dado que a maioria dos alunos demonstrou uma boa compreensão e interesse pelo conteúdo abordado em aula. A maioria dos alunos participaram de forma voluntária, e seis participaram quando lhes foi solicitado, destes alunos dois deles participaram também uma vez de forma voluntária; a opção pelos alunos que iam participando ia acontecendo à medida das necessidades logísticas da aula (fosse por distração com colegas, entre outros fatores). Além disso, notou-se que alguns alunos necessitaram de ter a sua participação solicitada pela professora estagiária, caso contrário nunca contribuiriam. O aluno R demonstra uma forte vontade de se envolver e contribuir em aula. No entanto, é importante gerir este entusiasmo para garantir que todos os alunos tenham oportunidade de participar.

De um modo geral, foi realizado um balanço positivo da participação/interação nesta aula. Os alunos participaram de forma empenhada em aula, tanto a nível de quantidade como de qualidade de participações.

No que se refere à segunda aula deste momento 0, foi realizado um *role-play*, onde foram tiradas algumas notas globais em aula relativas a nível de motivação, autoconfiança a comunicar e interação com o colega. Neste sentido, a turma

demonstrou um bom desempenho durante a preparação e apresentação da tarefa, os alunos conseguiram de um modo geral, comunicar as suas ideias de forma clara e articulada, com apresentações bem estruturadas e coesas. O trabalho e interação com o colega foi positivo em todos os pares (e um grupo de três elementos), atendendo aos objetivos da tarefa.

Anexo B

Atividades do ciclo 0 de investigação - Espanhol

O ciclo 0 de investigação de Espanhol, a aula 0, iniciou com as observações globais de cinco turmas, onde foram selecionadas três delas, no contexto desta investigação. No que refere à primeira interação e intervenção, deu-se com a turma de 10º ano, no dia 23 de novembro de 2023, numa aula de 45 minutos (das 12h20 às 13h10) e assentou na introdução dos determinantes artigos (*el, la, los, las*) e indeterminados (*un, una, unos, unas*). Inicialmente, começou-se por explicar os diferentes tipos de artigos, com exemplos claros que demonstraram o uso correto de cada um. Após a explicação, os alunos foram organizados em pares para realizar atividades práticas focadas no uso dos artigos determinados e indeterminados, para praticar e consolidar o conteúdo gramatical e promover o trabalho colaborativo.

A primeira aula da primeira unidade didática *Vamos a hablar de la rutina diaria - ¿Qué haces diariamente?*, decorreu no dia 22 de janeiro de 2024 (das 11h20 às 13h10), e incluiu a realização de diferentes atividades. Primeiramente, um vídeo que retratava a rotina diária de um adolescente espanhol, com o objetivo de proporcionar um contexto mais significativo de vocabulário específico relacionado com as atividades diárias. A seguir, durante a visualização do vídeo, os alunos realizaram uma ficha de compreensão auditiva, para identificarem a ordem das atividades diárias que iam sendo exibidas no vídeo. Nesta fase, foi observada e avaliada a forma como os alunos lidaram de forma autónoma com as questões da ficha de trabalho e o seu interesse pela atividade; na fase da correção da atividade, observou-se a reação dos alunos ao *feedback* dados acerca das respostas e se isso impactou positivamente a sua motivação e autoconfiança, registados no diário docente Na sequência desta aula, foi dinamizada

uma atividade de compreensão auditiva da canção *Volar* de Álvaro Soler, com o objetivo de abordar de introduzir os verbos de mudança vocálica (*verbos de cambio vocalico*), onde os alunos completaram uma ficha de trabalho que teve como objetivo introduzir o tópico gramatical de um modo indutivo. Por último, realizou-se um jogo de *matamoscas*, onde os alunos tinham de identificar e tocar com um mata-moscas nas formas verbais corretas dos *verbos de cambio vocalico*, em conformidade com a frase que lhes era apresentada. Para isso, os alunos foram divididos em duas equipas, e a cada frase vinha um aluno de cada equipa. A escolha desta atividade baseou-se numa abordagem lúdica para a revisão dos conteúdos abordados nesta aula.

Por fim, na segunda aula desta unidade didática, que decorreu no dia 25 de janeiro de 2024 (das 12h20 às 13h10), foi realizada uma tarefa de produção escrita, onde os alunos escreveram textos sobre a sua rotina diária, em formato carta, para colegas de Itália (também a aprender Espanhol). Esta atividade realizou-se no âmbito do projeto *eTwinning* e visou proporcionar um contexto real para os alunos aplicarem tanto o vocabulário específico das atividades e rotina diárias, e as estruturas gramaticais abordadas.

No decorrer da aula 0 com a turma de 10º ano foi recolhida informação respeitante ao número de participações dos alunos, se a mesma era relevante ou irrelevante, e se era solicitada pela professora estagiária. Assim, o C participou quatro vezes, de forma relevante, sem a solicitação da professora estagiária. Os estudantes E e J participaram três vezes, de forma voluntária e as intervenções do E foram todas consideradas relevantes, enquanto do aluno J, duas delas relevantes e uma irrelevante. Os alunos B e H participaram duas vezes, ambas de forma relevante, a participação foi voluntária à exceção de uma participação do estudante H, solicitada pela professora estagiária.

Os alunos A, D, F, G, I, participaram uma vez, todos de forma relevante, e neste caso a participação dos estudantes A, D, F e G foi diretamente solicitada pela professora estagiária. Por fim, o estudante K participou mais de cinco vezes, onde três dessas intervenções foram consideradas relevantes e duas delas irrelevantes (não constaram mais registo em relação às suas intervenções, dada a sua elevada frequência ao longo da aula).

Anexo C – Textos escritos dos alunos da atividade “A day in two different worlds”

Podlet

Jaana Diniz + 10 + 5d

A day in two different worlds

daily routines of a regular student and a student-athlete

The life of a normal student (roleplay)-

I guess I'm in the middle of the student A and B, because I don't practice a sport but I go to the gym, which is a physical activity that requires a lot of effort, discipline and commitment.

On my daily basis, I wake up at 6:30am and go to sleep between 22:30pm to 23:00pm. During these days I get around 7 to 8 hours of sleep, which is decent, because the recommended is 7 to 9 hours.

My hobbies are going to the gym and that requires me to have a good diet (eating enough calories, protein, carbohydrates, drink a lot of water, etc.). I also play football with my friends on the weekends once in a while and play some video games with them as well.

About studying, well, I study about 1 hour per day besides doing my homework.

To sum up, I like not being one of those students in particular, because I have more freedom to manage my day.

my student life

Hi my name is Ruben and I'm a very normal 12th grade student. I used to be a student-athlete but I realized that that was not what I wanted for my life.

I really didn't sleep while I was doing sports because I was always tired and exhausted and didn't really enjoy life, so I had to do something. I decided to give up sports and choose myself and my well being and it was the best decision ever.

Now I sleep well, I eat well, I can have hobbies like a normal person like dancing and stuff like that. I have a lot more time to study and to be more focused in class and in school. My relationships in my life have been getting better since I quit because I have more time to interact with people, and also to have a lot of time with my family of course.

So to sum up, it's important to have a sport but don't let it eat you. Be careful!!!

It's not that difficult

Hi, so I'm on 12th grade as a "normal" student, I don't really do that much in, like, a normal day.

My day starts at 7am because my classes start early in the morning, sometimes I just have classes in the morning so at afternoon I can rest, because I don't sleep that much at night because I go to sleep a little bit late...

I go to the gym, when I have time for it, but it's not really a priority, but I think it's good for everyone to do some exercise! When it comes to study time, I try to study at least for 2 hours per day and I think that's more than fine!!!

As I said before my schedule it's not that strict so I can go out with my friends as I would like to, I also spend everyday a good amount of time with my family at home!!! My holidays go just as everyone's, I go to places with my friends or family and I just have fun!!!! When it comes to my diet, I eat what I'm feeling to eat, I don't really give up from eating things just because it's not that healthful!!!

Student-Athlete Life

Hi I'm Diogo and I'm a student-athlete, I've been practising basketball since I was a kid so I'm used to this life-style, it can be really tough and exhausting sometimes but I think you get used to it with time.

For example, I gotta go to sleep really early because my practices are really early in the morning, so it takes a lot of my free time that I could enjoy with my family and friends, it's also really tough when I have exams in school, it's really difficult to focus on two things at the same time so when it's exams season I feel really tired.

Sometimes I think about giving up but I really love basketball so I want to succeed somehow, even if I have to give up on school for it.

To sum up, I think this lifestyle is really exhausting and can make you want to quit, but, if you really want to succeed you will always find a way to do it.

How is the life of a student-athlete?

Hello!

I guess everyone once in their life asked how it is a life of an student-athlete that is currently on the 12th grade, so today I decided I am going to write here a little bit about it, since I am an student-athlete.

Being able to compromise yourself with two completely and demanding activities at the same time is not easy at all. There are a lot of things in your life that you have to change and give up to succeed, both in school and in the sport you practice.

The athlete part inside of me, feels the need to have a good diet in terms of food, a good couple hours of sleeping and about 3 hours per day of training to succeed in my sport, but the student part of me also feels the need to take time to

can't definitely describe my food lifestyle.

I'm a regular international student attending 12th grade in Portugal, having previously studied in Angola.

Being a regular international student can be challenging for many, as they need to adjust to a new environment and make new friends. However, for me, it's just a normal experience because it's not my first time. I used to study in South Africa before returning to Angola, which made it easier for me to adapt to everything here in Portugal.

My daily routine hasn't changed much from when I was studying in Angola. I wake up,

What happens in a life of a student athlete?

Hello my name is Maria and I'm in 12th grade. I play volleyball professionally.

I'm here to talk about how I schedule my studies and sport. As you might imagine doing this two things at the same time is hard, but with the right amount of motivation it becomes easier to get through that.

I am going to start to explain my schedule during my week, I have classes every day to 8:30 till 16:00. During classes I try to pay attention, this way I don't have to study much at home.

After that I go to my volleyball practice that I have every day except the weekend. My practice lasts 3h.

When I go home I eat dinner and study for an hour.

About my diet I have to eat a lot of protein and vegetables, it helps me to stay in shape. I try to go to bed early so that I can have at least 8h of sleep.

Good to live with this.

For example, I gotta go to sleep really early because my practices are really early in the morning, so it takes a lot of my free time that I could enjoy with my family and friends, it's also really tough when I have exams in school, it's really difficult to focus on two things at the same time so when it's exams season I feel really tired.

Sometimes I think about giving up but I really love basketball so I want to succeed somehow, even if I have to give up on school for it.

To sum up, I think this lifestyle is really exhausting and can make you want to quit, but, if you really want to succeed you will always find a way to do it.

I think I can say I'm not one of those students in specific, but like a mixture of both. That's because I only go to the gym, it's more of a hobby than a sport and if you take it seriously, it can take a lot of your time. Also, you have to be mature and realise that without rest and a healthy diet, you'll never reach your goals or be happy with yourself. It can become mental a battle with yourself, because you know your goals, but your incapability of doing what it takes to reach them. Concluding, even though it isn't a sport by itself, it helps a lot with your way of seeing the world, your confidence and both mental and physical health.

I guess I'm in the middle of the student A and B, because I don't practice a sport but I go to the gym, which is a physical activity that requires a lot of effort, discipline and commitment.

On my daily basis, I wake up at 6:30am and go to sleep between 22:30pm to 23:00pm. During these days I get around 7 to 8 hours of sleep, which is decent, because the recommended is 7 to 9 hours.

My hobbies are going to the gym and that requires me to have a good diet (eating enough calories, protein, carbohydrates, drink a lot of water, etc). I also play football with my friends on the weekends once in a while and play some video games with them as well.

About studying, well, I study about 1 hour per day besides doing my homework.

To sum up, I like not being one of those students in particular, because I have more freedom to manage my day.

The life of a normal student (roleplay)- _____

I'm a regular student attending 12th grade, that being, I do not play or engage in any kind of physical activities or sports.

As I'm not playing any sport, I don't train. My training hours are only applied to my day-to-day hobbies, like painting, dancing and singing.

My study time is usually around 2 hours per day, any student-athlete would definitely have problems coinciding the time to match my school schedule and work lifestyle.

As for my relationships, I find myself easily overwhelmed by my family and friends company and is only possible because I have the ability and time to be and speak with them everyday and anywhere.

For holidays, it's pretty easy to speak with my relatives and have a common availability to schedule, match, December and August are the most suggested dates among me and my family for going on vacations.

Lastly, since I'm a teenager and I don't have to comply to any specific diet, I honestly just eat whatever. A mix between junk and healthy food would more than definitely describe my food lifestyle.

Hi! I'm [redacted] do contemporary dance since i was 12. All these years ive been so exhausted and i have so much to do that is really stressful. I think has a student-athlete i haven't had much time left to do the things i like compared to a regular student and it makes me really sad but really happy at the same time because i do what i really like and at the same time i have to be worry with the exams but i dont know if im going to college because i want to do dance for my life and i have to decide that in a really short time. All my friend always know what they are going to do for life but im stressing so much and that the problem of being a student-athlete.

It's not that difficult

Hi, so i'm on 12th grade as a "normal" student, i don't really do that much in, like, a normal day. My day starts at 7am because my classes start early in the morning, sometimes i just have classes in the morning so at afternoon i can rest, because i don't sleep that much at night because i go to sleep a little bit late...

I go to the gym, when I have time for it, but it's not really a priority, but I think it's good for everyone to do some exercise! When it comes to study time, I try to study at least for 2 hours per day and I think that's more then fine!!!!

As I said before my schedule it's not that strict so I can go out with my friends as I would like to, I also spend everyday a good amount of time with my family at home!!! My holidays go just as everyone's, I go to places with my friends or family and I just have fun!!!! When it comes to my diet, I eat what im feeling to eat, I don't really give up from eating things just because it's not that healthy!!!

So I honestly think I live just a normal life where I can do everything i want!!!!

Student-Athlete Life

Hi i'm [redacted] and i'm a student-athlete, i've been practising basketball since i was a kid so i'm used to this life-style, it can be really tough and exhausting sometimes but i think you get used to it with time.

For example, i gotta go to sleep really early because my practices are really early in the morning, so it takes a lot of my free time that i could enjoy with my family and friends, it's also really tough when i have exams in school, it's really difficult to focus on two things at the same time so when it's exams season i feel really tired.

Sometimes i think about giving up but i really love basketball so i want to succeed somehow, even if i have to give up on school for it.

To sum up, i think this lifestyle is really exhausting and can make you want to quit, but, if you really want to succeed you will always find a way to do it.

[redacted]
my student life

Hi my name is [redacted] and I'm a very normal 12th grade student. I used to be a student athlete but I realized [redacted] wanted for my life.

I really [redacted]ng sports because I was always tired and exhausted and didn't really enjoy life, so I had to do something. I decided to give up sports and choose myself and my well being and it was the best decision ever. Now I sleep well, I eat well, I can have hobbies like a normal person like dancing and stuff like that. I have a lot more time to study and to be more focused in class and in school. My relationships in my life have been getting better since I quit because I have more time to interact with people, and also to have a lot of time with my family of course.

So to sum up , it's important to have a sport but don't let it eat you. Be careful!!!

How is the life of a student-athlete?

Hello!

I guess everyone once in their life asked how it is a life of an student-athlete that is currently on the 12th grade, so today i decided i am going to write here a little bit about it, since i am an student-athlete.

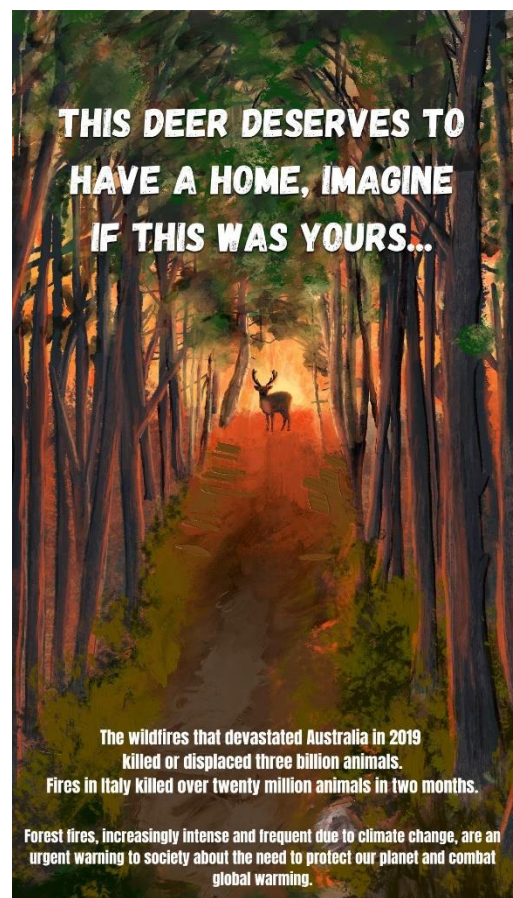
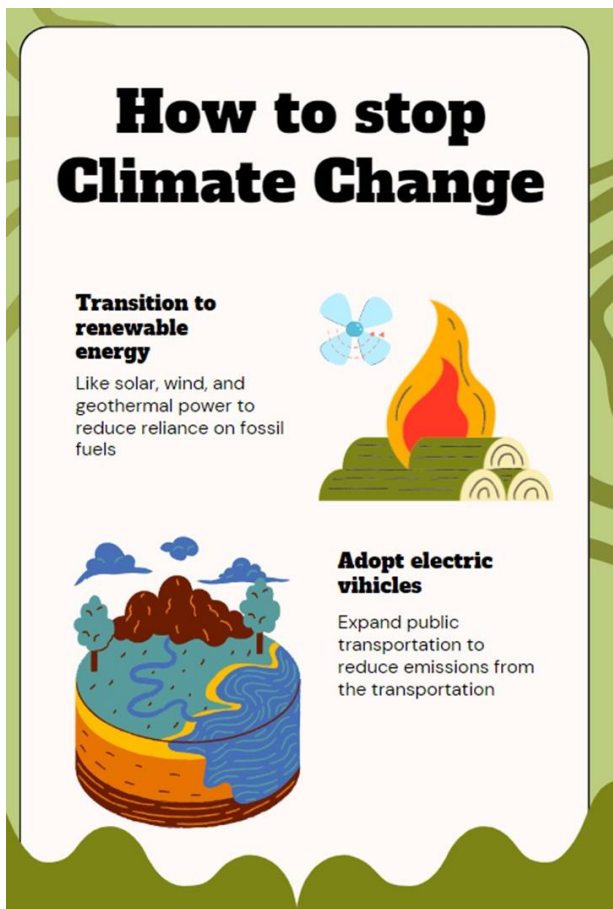
Being able to compromise yourself with two completly and demanding activities at the same time is not easy at all. There are a lot of things in your life that you have to change and give up to suceed, both in school and in the sport you practice.

The athlete part inside of me, feels the need to have a good diet in terms of food, a good couple hours of sleeping and about 3 hours per day of training to suceed in my sport, but the student part of me also feels the need to take time to study for being able to be a top A student at school (for having a plan b in my life obviously)

But there is also some things are not that easy to give up like your family time, relationships, since not everyone is ready and mature enough to not share that much of time with you,holidays and hobbies.

To conclude, if you want to be good at both you need to be ready to be responsible, be mature and able to give up at lot of import things in your life.

[redacted]
I think I can say I'm not one of those students in specific, but like a mixture of both. That's because i only go to the gym, it's more of a hobbie than a sport and if you take it seriously, it can take a lot of your time. Also, you have to be mature and realise that without rest and a healthy diet, you'll never reach your goals or be happy with yourself. It can become mental a battle with yourself, because you know your goals, but your incapable of doing what it takes to reach them. Concluding, even though it isn't a sport by itself, it helps a lot with your way of seeing the world, your confidence and both mental and physical health.



WILDFIRES SOLUTIONS

2024

Together, We Can Make a Difference!



WILDFIRES

A wildfire is an unplanned, unwanted fire burning in a natural area, such as a forest, grassland, or prairie. Wildfires can start from natural causes, such as lightning, but most are caused by humans, either accidentally or intentionally.

CALL TO ACTION

- Keep your forest clean;
- Need of surveillance;
- Be responsible, do not pollute;
- Create reserve parks;
- Support forest fire restoration.

JOIN OUR MOVEMENT!



Flooding

How to prevent

- Underground tunnels to drain the water from the rain;
- Clean the sewers and the grids;
- Build barriers in places where there is rivers, beaches or lakes near;
- Create emergency plans so people can escape the floods;
- Build and use free anti-flood devices in homes and buildings.

WILDFIRES SOLUTIONS

VEGETATION MANAGEMENT

MONITORING AND DETECTION

EDUCATION AND AWARENESS

PLANNING AND TECHNOLOGY

TRAINED RESTORATION

Anexo E – Pósteres realizados pelos alunos da turma do 11º ano de Espanhol



Anexo F - Grelhas observação das orientadoras e do colega de estágio

Grelha de observação das atividades implementadas – Joana Dinis

Nome (observador): Marisa Pereira (orientadora do estágio)

Data: 23 maio 2024

Grelha da observação da turma (Tasked Based Learning)

1. Insuficiente; 2. Básico/a; 3. Satisfatório/a; 4. Bom; 5. Muito bom

Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	Observações
Frequência com que os alunos levantam a mão e contribuem com respostas e perguntas relevantes			x			
Qualidade das contribuições dos alunos (como o uso de vocabulário específico e capacidade de comunicar de forma clara)			x			
Demonstração de interesse pelos materiais didáticos			x			
Capacidade de compreensão acerca do material didático			x			
Expressão de entusiasmo e interesse			x			
Aplicação eficaz dos conteúdos abordados			x			
Fluência e precisão oral e/ou escrita				x		
Demonstração de perseverança/resiliência e determinação			x			
Exibição de autonomia, autorregulação e organização				x		
Efetividade na comunicação e cooperação com os colegas				x		
Recetividade ao feedback da professora				x		

Considerações gerais: A atividade proposta foi levada a cabo por pares ou pequenos grupos, que na sua generalidade demonstraram interesse e empenho. Considero, no

entanto, que não foi concluída, ficando a faltar uma parte muito significativa da atividade, uma vez que os alunos apenas contruíram os posters e não os apresentaram à turma. A apresentação do poster e sua explicação teria gerado maior envolvimento e responsabilidade por parte dos alunos, para além de lhes proporcionar uma situação real de comunicação, onde poderiam usar o vocabulário e estruturas adquiridos, promovendo, assim, o uso pertinente da língua.

Aspetos adicionais/incidentes: Nada mais a registar para além do mencionado.

Grelha de observação das atividades implementadas – Joana Dinis

Nome (observador): Marisa Pereira (orientadora do estágio)

Data: 28 maio 2024

Grelha da observação da turma (CLIL)

1. Insuficiente; **2.** Básico/a; **3.** Satisfatório/a; **4.** Bom; **5.** Muito bom

Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	Observações
Frequência com que os alunos levantam a mão e contribuem com respostas e perguntas relevantes			x			
Qualidade das contribuições dos alunos (como o uso de vocabulário específico e capacidade de comunicar de forma clara)				x		
Demonstração de interesse pelos materiais didáticos			x			
Capacidade de compreensão acerca do material didático			x			
Expressão de entusiasmo e interesse			x			
Aplicação eficaz dos conteúdos abordados						Não se verificou.

Fluência e precisão oral e/ou escrita				x		
Demonstração de perseverança/ resiliência e determinação			x			
Exibição de autonomia, autorregulação e organização				x		
Efetividade na comunicação e cooperação com os colegas				x		
Recetividade ao feedback da professora				x		

Considerações gerais: A atividade levada a cabo (responder a um questionário sobre o tratamento do lixo em Portugal) gerou interesse e empenho dos alunos, principalmente, julgo, pelo facto de ser um quiz digital. Considero, no entanto, que os alunos usaram os seus conhecimentos prévios da língua. Ainda assim, houve alguma discussão acerca das questões/resultados, o que foi positivo.

Aspetos adicionais/incidentes: Nada mais a registar para além do mencionado.

Grelha de observação das atividades implementadas – Joana Dinis

Nome (observador): Marisa Pereira (orientadora do estágio)

Data: 28 maio 2024

Grelha da observação da turma (Project Based Learning)

1. Insuficiente; 2. Básico/a; 3. Satisfatório/a; 4. Bom; 5. Muito bom

Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	Observações
Frequência com que os alunos levantam a mão e contribuem com respostas e perguntas relevantes			x			
Qualidade das contribuições dos alunos (como o uso de vocabulário específico e capacidade de comunicar de forma clara)				x		
Demonstração de interesse pelos materiais didáticos			x			
Capacidade de compreensão acerca do material didático			x			
Expressão de entusiasmo e interesse			x			
Aplicação eficaz dos conteúdos abordados			x			
Fluência e precisão oral e/ou escrita				x		
Demonstração de perseverança/resiliência e determinação			x			
Exibição de autonomia, autorregulação e organização				x		

Efetividade na comunicação e cooperação com os colegas				x		
Recetividade ao feedback da professora				x		

Considerações gerais: A atividade foi levada a cabo em pares ou pequenos grupos de alunos, o que, por si só, gerou interesse e empenho. A atividade consistiu na identificação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável relativos à problemática ambiental, escolha de um e reflexão sobre um conjunto de medidas a adotar para o atingir. No final, os alunos apresentaram as suas medidas e discutiram-nas em grupo/turma. De salientar que a atividade proposta não se enquadra na metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos.

Aspetos adicionais/incidentes: Nada mais a registar para além do mencionado.

Grelha de observação das atividades implementadas – Joana Dinis

Nome (observador): Mónica Neves

Data: 28/05/2024

Grelha da observação da turma (Task Based Learning) – Produção de um discurso

1. Insuficiente; 2. Básico/a; 3. Satisfatório/a; 4. Bom; 5. Muito bom

Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	Observações
Frequência com que os alunos levantam a mão e contribuem com respostas e perguntas relevantes			X			Os alunos tinham bastantes dúvidas
Qualidade das contribuições dos alunos (como o uso de vocabulário específico e capacidade de comunicar de forma clara)		X				Como faltou um modelo, nem todos os grupos utilizaram o vocabulário necessário
Demonstração de interesse pelos materiais didáticos			X			
Capacidade de compreensão acerca do material didático		X				Não havia um modelo
Expressão de entusiasmo e interesse				X		A maioria dos grupos estavam implicados a trabalhar
Aplicação eficaz dos conteúdos abordados			X			Por parte de alguns dos grupos; outros fizeram-no de forma muito incompleta
Fluência e precisão oral e/ou escrita		X				Faltou corrigir os erros antes de apresentarem os trabalhos à turma

Demonstração de perseverança/ resiliência e determinação				X		
Exibição de autonomia, autorregulação e organização			X			
Efetividade na comunicação e cooperação com os colegas			X			
Recetividade ao feedback da professora				X		

Considerações gerais:

Aspetos adicionais/incidentes:

Grelha de observação das atividades implementadas – Joana Dinis

Nome (observador): Mónica Neves

Data: 29/05/2024

Grelha da observação da turma (Task Based Learning) – Criação de posters

Insuficiente; 2. Básico/a; 3. Satisfatório/a; 4. Bom; 5. Muito bom

	1	2	3	4	5	Observações
Indicadores de avaliação						
Frequência com que os alunos levantam a mão e contribuem com respostas e perguntas relevantes			X			Os alunos tinham bastantes dúvidas
Qualidade das contribuições dos alunos (como o uso de vocabulário específico e capacidade de comunicar de forma clara)			X			Faltou um modelo e a maioria dos grupos apenas elaborou uma frase e não várias, como lhes foi pedido
Demonstração de interesse pelos materiais didáticos						Não houve um modelo
Capacidade de compreensão acerca do material didático						Não havia um modelo
Expressão de entusiasmo e interesse				X		A maioria dos grupos estavam implicados a trabalhar
Aplicação eficaz dos conteúdos abordados			X			Por parte de um dos grupos; os restantes fizeram-no de forma muito incompleta
Fluência e precisão oral e/ou escrita			X			Faltou corrigir os erros antes de apresentarem os trabalhos

Demonstração de perseverança/ resiliência e determinação				X		
Exibição de autonomia, autorregulação e organização			X			
Efetividade na comunicação e cooperação com os colegas			X			
Recetividade ao feedback da professora				X		

Considerações gerais:

Aspetos adicionais/incidentes:

Grelha de observação das atividades implementadas – Joana Dinis

Nome (observador): André Costa

Data: 21/05/2024

Grelha da observação da turma (Task Based Learning)

1. Insuficiente; 2. Básico/a; 3. Satisfatório/a; 4. Bom; 5. Muito bom

Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	Observações
Frequência com que os alunos levantam a mão e contribuem com respostas e perguntas relevantes		X				
Qualidade das contribuições dos alunos (como o uso de vocabulário específico e capacidade de comunicar de forma clara)		X				Alguns grupos fizeram o pedido, outros usaram respostas copiadas da internet o que foi negativo.
Demonstração de interesse pelos materiais didáticos		X				
Capacidade de compreensão acerca do material didático				X		
Expressão de entusiasmo e interesse			X			
Aplicação eficaz dos conteúdos abordados		X				
Fluência e precisão oral e/ou escrita			X			
Demonstração de perseverança/ resiliência e determinação		X				
Exibição de autonomia, autorregulação e organização			X			

Efetividade na comunicação e cooperação com os colegas		X				
Recetividade ao feedback da professora		X				

Considerações gerais: Confusão inicial no que toca ao que era suposto ser feito.

Aspetos adicionais/incidentes:

Grelha de observação das atividades implementadas – Joana Dinis

Nome (observador): André Costa

Data: 22/05/2024

Grelha da observação da turma (Task Based Learning)

1. Insuficiente; **2.** Básico/a; **3.** Satisfatório/a; **4.** Bom; **5.** Muito bom

Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	Observações
Frequência com que os alunos levantam a mão e contribuem com respostas e perguntas relevantes	X					
Qualidade das contribuições dos alunos (como o uso de vocabulário específico e capacidade de comunicar de forma clara)		X				
Demonstração de interesse pelos materiais didáticos	X					
Capacidade de compreensão acerca do material didático			X			
Expressão de entusiasmo e interesse	X					
Aplicação eficaz dos conteúdos abordados		X				
Fluência e precisão oral e/ou escrita			X			
Demonstração de perseverança/ resiliência e determinação		X				

Exibição de autonomia, autorregulação e organização		X				
Efetividade na comunicação e cooperação com os colegas		X				
Recetividade ao feedback da professora			X			

Considerações gerais:

Aspetos adicionais/incidentes:

Apêndices

Apêndice A

Errores analizados	Alumno	Fase de la secuencia	Corrección por parte del profesor SÍ/NO	Cómo lo hace el profesor
1 confusión entre "an" y "atan"	V	2 descripción física	identifica el error y expone la diferencia entre "an" y "atan" para descripciones temporales y permanentes	"Ah, ahora es la diferencia"
2 error en la elección del artículo / artículo incorrecto	C	descripción de un amigo	identifica la diferencia entre "il" y "la"	"¡buenos días!"
3 error en la elección del adjetivo → adjetivo "falso"	B	descripción física de un compañero	identifica la diferencia entre "il" y "la"	"¡buenos días!"
/	/	/	/	"¡buenos días!"

Apêndice B

Descripción del comportamiento	Nº de veces	Ejemplos
Repetición de palabras, frases y preguntas	3	"¿Entendiste?"
Algunas más lentas	2	Repetición de la explicación de los adjetivos y descripción de personas y lugares
Algunas más largas y repetitivas	1	Algunas estrategias para decir "buenos días" a los estudiantes formales o informales #1
Articulación más cuidada	4	Explicar la articulación / pronunciación de nuevos términos #2
Modificación del léxico	2	Introdujo palabras nuevas como "después" y "antes" #3
Modificación de la gramática	2	Adaptó la gramática al explicar la comparación de género y número
Modificación del discurso	5	Usó ejemplos concretos como: "¿quién es el más alto y más joven?"
Otros recursos: → nueva interacción → imágenes	A lo largo de la clase	• Se creó una interacción específica con los estudiantes; hubo en la parte final fotos / dibujos de personas y #4

2 # con características físicas # y tiempo adicional para preguntas / dudas * términos más detallados

Apêndice C

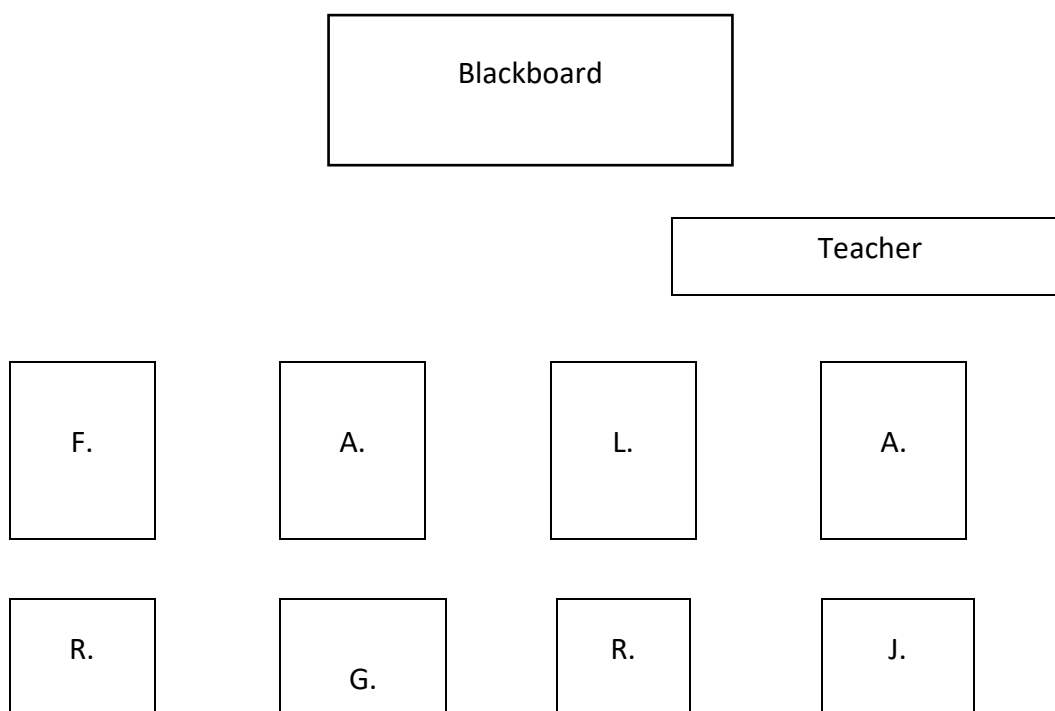
Descripción del comportamiento:	Nº de usos:	Ejemplos:
Repetición de palabras, frases o preguntas	3	"¿Entendieron?"
Ritmo más lento	2	Después de la explicación de los adverbios p/ decir los puntos
Palabras más largas y presentaciones	1	Como estrategia para decir los estudiantes forma oraciones #1
Articulación más cuidada	4	Explicar la articulación/pronunciación de nuevos términos
Modificación del estilo	2	Introdujo palabras nuevas como "delgado" y luego #3
Modificación de la gramática	2 (al usarlos nuevos)	Adaptó la gramática al explicar la concordancia de género y número
Modificación del discurso	5	Usó ejemplos concretos como: "¿cómo sería el país esto y otro"
Otros recursos: ↳ lectura silenciosa ↳ imágenes	A lo largo de la clase	• Se observó una interacción positiva con los estudiantes; hubo en la parte final a fotos/dibujos de personas y #

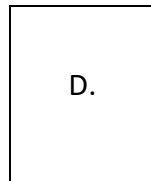
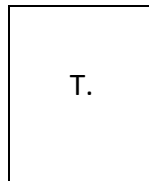
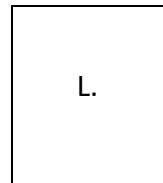
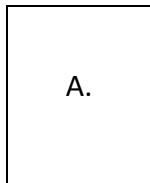
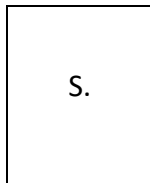
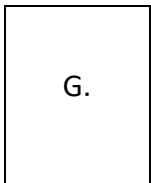
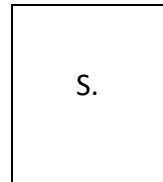
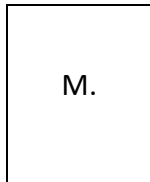
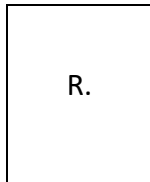
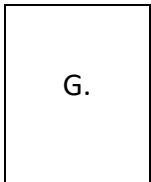
sus características físicas * y tiempo adicional para preguntas/dudas * términos más detallados

Apêndice D

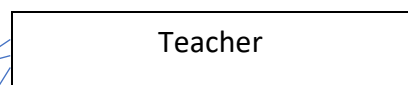
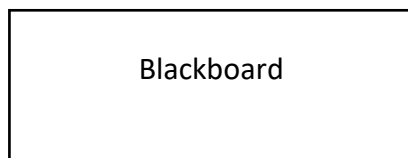
Observation Task 1: Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Sketch plan of the room:





2. T-SS



F.

A.

A.

R

R.

G.

R.

J.

G.

R.

M.

S.

F.

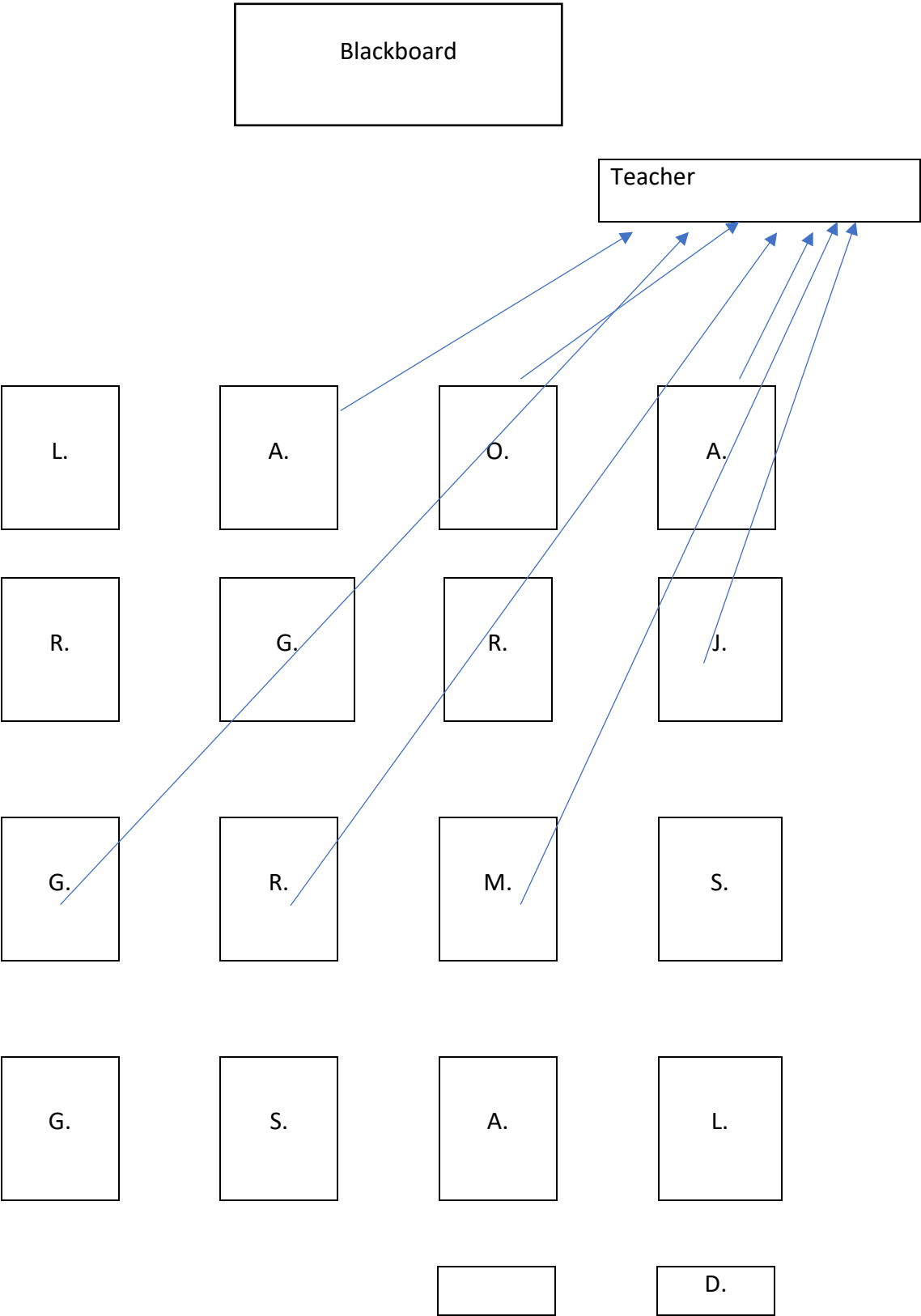
S.

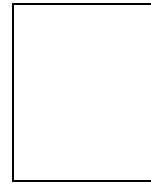
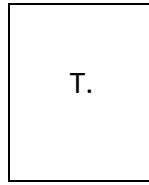
A.

L.

T.

D.





3.

The classroom interactions involved a mix of teacher-led instruction, student participation in individual and group activities, and collaborative dialogue among students. The activities focused on language practice, application of grammar concepts, and active engagement in spoken and written communication.

4.

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

In this class, the teacher consistently employs a student-centered approach by frequently asking questions directly to individual students, addressing them by name. This practice aims to ensure active participation and engagement from each student. While the teacher doesn't always ask every question to a specific student by name, the approach is utilized regularly throughout the class sessions. The frequency of this practice helps create a more interactive and inclusive learning environment, allowing students to feel recognized and involved in the learning process.

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

In this specific lesson, the teacher occasionally poses questions without specifying which student should answer. During these instances, students are encouraged to volunteer responses or respond collectively as a class. This approach

encourages students to actively engage with the material and promotes a sense of shared responsibility for the collective understanding of what's happening in the lesson.

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?

Some students, due to being more extroverted, possessing higher confidence levels, or having prior knowledge of this subject, may feel more at ease expressing their thoughts verbally and actively participating in class. They feel more comfortable with public speaking might find it easier to share their thoughts in front of the class. On the other hand, some students may speak more frequently in an effort to gain recognition or approval from the teacher or their peers.

For the students who speak frequently, the teacher adopts various strategies; it encourages and appreciates their active participation, recognizing it as a positive contribution to the class dynamics. My mentor endeavours to maintain a balance in student participation, providing opportunities for quieter students to express their thoughts. This may involve directly prompting reserved students, incorporating group activities to foster collaboration, or introducing alternative methods of participation, such as written reflections or discussions in smaller groups. Her goal is to establish an inclusive learning environment, ensuring that every student feels valued and has the opportunity to actively contribute to the class.

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?

Some students may naturally lean towards being reserved or shy, finding it challenging to speak up in group settings. Those who lack confidence in their language abilities or fear judgment from peers might opt to remain quiet. Cultural background and upbringing can significantly influence communication styles, with some students

hailing from cultures that prioritize listening over speaking in a classroom setting. Additionally, some students prefer taking more time to process information before contributing to a discussion and might not feel comfortable with the rapid pace of verbal exchanges in class.

In response to students who do not speak much, the teacher creates a supportive and inclusive classroom environment, implements activities that cater to different learning styles, such as written reflections, small group discussions, or alternative forms of expression. Furthermore, the teacher directly prompts these students, providing encouragement and positive reinforcement when they do contribute.

Observation Task 2: Classroom Observation Task: Error Awareness and Correction Techniques

a)	Teacher quickly corrects the pronunciation of a word.				
b)	Student hesitates and corrects their own grammar mistake.				
c)	Teacher repeats the sentence with a puzzled expression, prompting the				

	student to rethink.				
d)	Teacher subtly shakes their head when the student provides an incorrect answer.				
e)	Teacher gently says, "Let's try that sentence again, but think about the verb tense."				
f)	Teacher turns to another student and says, "Can you help clarify this point for us?"				
g)	Teacher doesn't address a minor mispronunciation and continues with the lesson.				
h)	Teacher keeps a record of common mistakes for review after the activity.				

i)	In a role-play scenario, the teacher incorporates the error creatively, encouraging students to find and correct mistakes in a fun way.				
----	---	--	--	--	--

My mentor chooses to correct immediately when the student's response is crucial for understanding the subsequent content. For minor errors, she prefers giving the learner a chance to self-correct to promote independent thinking. She corrects mistakes using language that is encouraging and constructive. Instead of pointing out flaws directly, she often phrases it as a suggestion for improvement, maintaining a positive atmosphere in the class. My mentor tries to be friendly and approachable when correcting mistakes. She makes students feel comfortable asking questions or making errors, so her corrections are delivered in a supportive tone and she avoids being authoritarian or sarcastic to foster a positive learning environment.

Observation Task 3: Observation Task – Interaction patterns

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
a) T-Ss	X							X				X				X				
b) S-Ss																	X			

c) T-S open				X		X									X					X
d) T-S closed											X									
e) S-T open			X		X									X				X		
f) S-T closed										X										
g) S-S open							X						X							
h) S-S closed									X											
i) Ss-S closed																				
j) S-S																				
k) silence/zero		X																		

Reflections:

Reflecting on the observed lesson, I noticed that the teacher-student interaction mainly occurred when new language concepts were introduced. It felt like a dynamic moment of discovery as the teacher guided us through the intricacies of the language, making it engaging and comprehensible (a). There was a nice balance between the teacher providing information and students seeking clarification, creating an open and communicative atmosphere (c).

What stood out to me was the lively exchange among us students. We actively participated in discussions, both individually and in groups, fostering a collaborative learning environment (b, h). It was refreshing to see our varied interactions, whether it was sharing thoughts, working together, or quietly processing information. There were moments of silence too, where each of us seemed absorbed in our individual tasks or reflections (k).

Looking forward, I believe that incorporating more interactive activities and discussions could enhance students' language practice. It's these collaborative moments that not only make the learning experience enjoyable but also contribute to a well-rounded language proficiency. Overall, this class highlighted the richness of both teacher-student and student-student interactions, providing insights that will help to shape my language teaching journey.

Observation Task 4: 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 teacher addresses latecomers by reminding them of the importance of punctuality and its impact on the learning environment. The teacher may ask for a brief reason for the delay, emphasizing the value of everyone's time.

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

The teacher maintains a balanced approach to noise, allowing for collaborative discussions and group activities while ensuring that the noise level does not disrupt the overall learning atmosphere.

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

The teacher shows disapproval through non-verbal cues such as a stern look, and may also verbally address the specific behaviour, remembering the importance of respect and adherence to classroom rules.

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

Yes, the teacher has a clear set of class management rules that are communicated to students. The teacher consistently enforces these rules when necessary.

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

The teacher demonstrates fairness by treating all students with equal respect and consideration. There is no favouritism, and the teacher provides opportunities for every student to participate and contribute.

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

The teacher employs a cooperative class management style, encouraging student involvement and collaboration. While maintaining authority, the teacher fosters a positive and inclusive learning environment.

List of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)	Clear communication	Eye contact
2)	Positive reinforcement	Proximity
3)	Redirecting attention	Gestures
4)	Signal system (such as raising their hands or a specific sentence to indicate it's time to focus)	Assertive body language
5)	Use of humour	Use of silence
6)	Active listening	Proactive movement

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.

Deciding on the appropriate technique often involves a combination of factors. It may depend on the specific situation, the nature of the discipline issue, and the teacher's personal style. Different issues may require different approaches. For example, a minor disruption might be addressed with a non-verbal cue, while persistent misbehaviour might require a more assertive verbal technique. Understanding the individual personalities and dynamics of the students in the class is also a fact that can influence the choice of technique; some students may respond better to positive reinforcement, while others might require a more direct approach.

The physical layout of the classroom, the seating arrangement, and the overall atmosphere can impact the effectiveness of certain techniques. For instance, proximity control may be more effective in a smaller classroom. Furthermore, each teacher has their own teaching and management style, the chosen technique should align with the teacher's personality and preferences for maintaining a positive and productive learning environment.

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

Observing student responses is crucial for refining and adapting discipline strategies. Feedback from students, both verbal and non-verbal, can provide insights into the effectiveness of the chosen techniques. Positive responses might manifest as increased engagement, attentiveness, and participation in classroom activities. The effective techniques should contribute to improved behaviour over time. Directly asking students for their feedback on classroom management can be insightful, non-verbal cues from students, such as improved body language, attentiveness, and positive interactions, can be indicative of a successful approach. The consistency of these techniques is crucial, if students perceive fairness and consistency, they are more likely to respond positively to established classroom norms.

Observation Task 12: Observation Sheet: Learning Tasks (2)

Observe a learning task that the teacher sets.

Consider the context of the task: how it is managed from beginning to end by the teacher; how it is 'processed' by the learners.

Task: Household Chores

Teacher	Students
1. How was the task introduced? The teacher began by discussing the importance of teamwork and	How did the students react? Mixed reactions were observed. Some students nodded in agreement, indicating

responsibility in a household. Students were initially attentive, some showing interest while others seemed indifferent.	understanding and interest. Others appeared less engaged, possibly due to the perception of chores being mundane.
2. What instructions were given? Clear instructions were provided on the specific chores each student or group had to research. Visual aids were used to illustrate the tasks. Some students had questions for clarification, which the teacher addressed effectively.	Were students able to understand and follow instructions? Students demonstrated understanding as evidenced by the questions posed and the subsequent allocation of roles. The teacher's clarification ensured that students could follow the instructions.
3. How many stages were involved and how were they introduced? The task involved three stages: researching, preparing a brief presentation, and presenting findings to the class. Each stage was introduced sequentially. Students were made aware of the stages, emphasizing collaboration for a comprehensive understanding.	Were students aware of stages and the process? Yes, students were made aware of the stages and the process involved in the task. The three stages—researching, preparing a brief presentation, and presenting findings to the class—were introduced sequentially. Emphasis was placed on collaboration for a comprehensive understanding, indicating that students were informed about the steps they needed to follow to complete the task successfully.

4. Was any monitoring involved? The teacher periodically checked in with each group, offering guidance and ensuring that students stayed on track. Monitoring was subtle, allowing students to take ownership of their tasks.	Were the students able to do the task? The majority of students were able to complete their assigned chores and prepare presentations. Some groups demonstrated higher levels of collaboration, while a few struggled to distribute tasks effectively.
5. How did the teacher encourage collaboration? The teacher encouraged collaboration by emphasizing shared responsibilities and the importance of effective teamwork. Students collaborated through group discussions, shared research efforts, and coordinated their presentations. Collaboration levels varied among groups.	How did students collaborate? What was the level of collaboration? Students collaborated through group discussions, shared research efforts, and coordinated their presentations. The level of collaboration varied among groups, indicating that some groups may have been more actively engaged and cooperative than others.
6. How was the task resolved? The task concluded with group presentations. Students expressed a range of reactions, from pride in their contributions to relief at completing the assignment. The atmosphere was generally positive, indicating a sense of accomplishment.	How did students react to completion of task? Students reacted positively to the completion of the task, expressing a range of emotions from pride in their contributions to relief at successfully finishing the assignment. The overall

	atmosphere was one of accomplishment and satisfaction.
--	--

Apêndice E – Grelhas de observação realizadas e preenchidas pela professora estagiária

Grelha de observação

Analisar o número de participações do(s) aluno(s) (até 5 ou mais), e se a mesma é voluntária ou se é solicitada pela professora, e se é irrelevante

13/09/23 Horário da aula/observação: 9h20-10h10 Ano/turma: 7^o ano (6º período)

e dos alunos	Nº de participações					Participações voluntárias		Participação solicitada pela professora estagiária	Notas adicionais/qualitativas
	1	2	3	4	5	Relevante	Irrelevante		
A ✓	x	x	x			x			
B ✓	x	x				x			
C									
D ✓	x	x				x			
E	x					x			
F	x					x			
G ✓	x	x				x			
H ✓	x	x	x			x			
I									
J						x			
K ✓	x	x				x			Não participou
L	x					x			

K ✓	x	x	x	x	x	x		(1) x		Participou mais de 5x
L ✓	x					x				
F.										
MJ	x	x	x	x	x	x				Participou + de 5x
LN	x					x		(1) x		

Grelha de observação

Analisar o número de participações do(s) aluno(s) (até 5 ou mais), e se a mesma é voluntária ou se é solicitada pela professora, e se é relevante ou irrelevante

12/03/24 Horário da aula/observação: 15h10 - 17h10 Ano/turma: 12º (Inglês)

Nome dos alunos	Nº de participações					Participações voluntárias		Participação solicitada pela professora estagiária	Notas adicionais/qualitativas
	1	2	3	4	5	Relevante	Irrelevante		
A ✓	X	X				X		(1) X	
B ✓	X	X	X	X	X	X			
Anna M. ✓									
C ✓	X	X	X	X	X	X			Participou + deu 5x
D ✓	X	X				X			
E ✓	X	X				X		(2) X	
F ✓	X	X	X			X		(1) X	
G ✓	X	X				X			
H ✓	X	X				X		(2) X	
I ✓	X	X	X	X		X	(1) X		
J ✓	X	X	X			X	(1) X		
K ✓									

L ✓	X	X	X			X			
M ✓	X	X				X			
N ✓	X						X		
O ✓	X					X			
P ✓	X					X		X	

Grelha de observação

Analisar o número de participações do(s) aluno(s) (até 5 ou mais), e se a mesma é voluntária ou se é solicitada pela professora, e se é relevante ou irrelevante

10/03/23 Horário da aula/observação: 11h30 - 13h10 Ano/turma: 8º (Inglês)

Nome dos alunos	Nº de participações					Participações voluntárias		Participação solicitada pela professora estagiária	Notas adicionais/qualitativas
	1	2	3	4	5	Relevante	Irrelevante		
F ✓	X	X	X			(2) X	(1) X		
B ✓	X	X	X	X	X	(4) X	(1) X	(1) X	Participou + deu 5x
A ✓	X	X				X		(1) X	
F. ✓									
D ✓	X	X				X			
E ✓	X	X				X			
J ✓	X					X		X	
G ✓	X	X	X			X			
L ✓	X					X			
M ✓	X					X		X	
N ✓	X					X		X	
D ✓	X	X	X			X	X	X	
H ✓	X	X	X			X			

							R	I	Solicit.	
M	✓	X	X				X			
N		X					X		X	
O	✓	X	X				X			
P										
Q										
R		X					X			
S		X					X			
T	✓	X	X				X	12		
U	✓	X	X				X			
V		X					X			
W		X	X				X			
X										Não participou
Y										Não participou
Z		X	X	X	X	X	X			

Grelha de observação

Analisar o número de participações do(s) aluno(s) (até 5 ou mais), e se a mesma é voluntária ou se é solicitada pela professora, e se é relevante ou irrelevante

11/2023 Horário da aula/observação: 12h30-13h15 Ano/turma: 10^o (Esperanhel)

dos alunos	Nº de participações					Participações voluntárias		Participação solicitada pela professora estagiária	Notas adicionais/qualitativas
	1	2	3	4	5	Relevante	Irrelevante		
A	X					X		X	
B	X	X				X			
C	X	X	X	X		X			
D	X					X		X	
E	X	X	X			X			
F	X					X		X	
G	X					X		X	
H	X	X				X		12	
I	X					X			
J	X	X	X			X	(1) X		
K	X	X	X	X	X	X	(2) X		Participou + de 5 vezes

Apêndice G – Inquérito por questionário de Inglês

Secção 1 de 4

Inquérito por Questionário - Inglês

Este inquérito por questionário insere-se numa investigação-ação acerca da autoeficácia no contexto do ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. O principal objetivo deste questionário é a recolha de dados sobre a confiança, motivação, disposição para comunicar, estratégias de aprendizagem e, ainda, percepções sobre o apoio do professor entre os alunos/participantes.

Por favor, responde a todas as perguntas com o máximo de sinceridade e com base nas tuas experiências pessoais na aprendizagem de Inglês. **Este questionário é anónimo e não há respostas certas ou erradas.**

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 4

Parte 1

Descrição (opcional)

Idade *

Texto de resposta curta

Género *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outra opção...

Ano de escolaridade *

- ☐ 7º
- ☐ 8º
- ☐ 9º
- ☐ 10º
- ☐ 11º

☐ 11º

☐ 12º

Qual consideras ser o teu atual nível de inglês? *

☐ A2 - Elementar

☐ B1 - Intermediário

☐ B2 - Intermediário avançado

☐ C1 - Avançado

☐ C2 - Proficiente

☐ Outra opção...

Desde que ano de escolaridade ou idade aprendes inglês? *

Texto de resposta curta

Secção 3 de 4

Parte 2



Para as frases que se seguem, indica a opção mais adequada ao teu caso (numa escala de 1 a 5, onde 1 significa que discordas totalmente, 2 discordas, 3 não concordas nem discordas, 4 concordas e 5 concordas totalmente).

1- Sinto que consigo compreender e assimilar o conteúdo das aulas de inglês. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

2- Acredito que consigo ter sucesso em tarefas escolares desafiantes. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

3- Acredito na minha capacidade de superar obstáculos escolares com êxito.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

4- Sinto-me empenhado/a para alcançar bons resultados escolares. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

5- Atribuo mais facilmente o insucesso escolar à falta de esforço do que à incapacidade. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

6- Participo ativamente em discussões e debates em sala de aula. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

7- Sinto-me à vontade para levantar dúvidas ou pedir ajuda ao/à professor/a. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

8- Tenho metas académicas claras para o meu futuro. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

9- Acredito que as minhas metas académicas são exequíveis/alcançáveis. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

10- Sinto que tenho o apoio necessário para atingir os meus objetivos académicos. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

11- Quando enfrento dificuldades ao aprender algo novo, o mais fácil para mim é desistir. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

12- Consigo alcançar os objetivos escolares que estabeleço para mim próprio/a. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

13- Desistir de atividades ou compromissos escolares antes de os terminar é algo que faço frequentemente. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

14- Sinto-me confiante na minha capacidade para comunicar **oralmente** em inglês? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

15- Sinto-me confiante na minha capacidade para comunicar **por escrito** em inglês? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Após a secção 3 Continuar para a secção seguinte

Secção 4 de 4

Parte 3

Para as seguintes questões, tens 5 opções de resposta. Nas questões onde te aparecem um 'quadrado' antes da opção de resposta, podes seleccionar todas as opções que correspondem ao teu caso. Porém, **se antes da opção de resposta te aparecer um "círculo", só poderás seleccionar uma resposta.**

1- Que fatores contribuem para a tua confiança ao usar o inglês? *

- ☐ Experiências passadas
- ☐ Apoio do/a professor/a
- ☐ Feedback construtivo
- ☐ Autoconfiança
- ☐ Outra opção...

2- Acreditas que podes aprender e melhorar efetivamente as tuas competências em inglês? *

- ☐ Sim, definitivamente acredito que posso
- ☐ Sim, acredito, mas com algumas dúvidas
- ☐ Estou indeciso/a
- ☐ Não tenho muita confiança, mas talvez seja possível
- ☐ Não, acho que é difícil aprender e melhorar em inglês

3- Que razões consideras serem importantes para a tua aprendizagem de inglês? *

- ☐ Desenvolvimento académico/profissional
- ☐ Comunicação global e oportunidades futuras
- ☐ Redes sociais e tecnologia
- ☐ Acesso à informação
- ☐ Viagens, intercâmbio cultural e entretenimento
- ☐ Outra opção...

4- Quais das seguintes estratégias usas para melhorar a tua fluência em inglês? *

- ☐ Participar ativamente nas aulas
- ☐ Ver filmes, séries e vídeos
- ☐ Ler livros
- ☐ Usar recursos online e/ou aplicações de aprendizagem de idiomas

- ☐ Realizar exercícios de pronúncia e expressão oral
- ☐ Aprender de forma autodidata (sozinho/a)
- ☐ Praticar regularmente
- ☐ Interagir com falantes nativos
- ☐ Outra opção...

5- Acreditas que a tua confiança ao falar em inglês influencia a tua vontade de participar na aula? *

- ☐ Sim, é mais fácil participar quando estou confiante
- ☐ Normalmente participo, mas hesito em algumas situações em que me sinto menos capaz
- ☐ A minha falta de confiança afeta a minha disposição, e por vezes não participo
- ☐ Sinto-me inseguro/a e raramente participo em atividades que envolvem falar em inglês
- ☐ Outra opção...

6- Que fatores te fazem hesitar em comunicar em inglês durante as aulas? *

☐ Falta de confiança nas minhas capacidades linguísticas

☐ Preocupação com a possibilidade de cometer erros

☐ Julgamento dos colegas

☐ Dificuldades específicas com determinados tópicos

☐ Não hesito, sinto-me confortável em comunicar em inglês durante as aulas

☐ Outra opção...

7- Como lidas com situações em que cometes erros ao comunicar em inglês? *

☐ Encaro os erros como parte normal da aprendizagem

☐ Peço feedback ao/à professor/a ou colegas para melhorar

☐ Fico um pouco desconfortável, mas tento aprender com os erros

☐ Evito situações onde posso cometer erros

☐ Sinto-me desencorajado/a e isso afeta a minha vontade para comunicar e participar

☐ Outra opção...

8- Que estratégias de ensino influenciam positivamente a tua motivação na aprendizagem de inglês? *

☐ Abordagens interativas como jogos e atividades lúdicas que incentivam a participação

☐ Feedback construtivo e personalizado por parte do professor/a

☐ Recursos multimédia, como vídeos e áudios

☐ Atividades práticas que aplicam as competências aprendidas

☐ Outra opção...

9- Como seria para ti uma aula verdadeiramente interessante e que te fizesse participar com confiança nas tuas capacidades? *

Texto de resposta longa

Inquérito por questionário Espanhol

Secção 1 de 4

Inquérito por Questionário - Espanhol

B *I* U  

Este inquérito por questionário insere-se numa investigação-ação acerca da autoeficácia no contexto do ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. O principal objetivo deste questionário é a recolha de dados sobre a confiança, motivação, disposição para comunicar, estratégias de aprendizagem e, ainda, percepções sobre o apoio do professor entre os alunos/participantes.

Por favor, responde a todas as perguntas com o máximo de sinceridade e com base nas tuas experiências pessoais na aprendizagem de Espanhol. **Este questionário é anónimo e não há respostas certas ou erradas.**

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 4

Parte 1

Descrição (opcional)

Idade *

Texto de resposta curta

Género *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

Ano de escolaridade *

- ☐ 7º
- ☐ 8º
- ☐ 9º
- ☐ 10º

☐ 11º

☐ 12º

Qual consideras ser o teu atual nível de espanhol? *

☐ A1 - Básico

☐ A2 - Elementar

☐ B1 - Intermédio

☐ Outra opção...

Desde que ano de escolaridade ou idade aprendes espanhol? *

Texto de resposta curta

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 4

Parte 2

Para as frases que se seguem, indica a opção mais adequada ao teu caso (numa escala de 1 a 5, onde 1 significa que discordas totalmente, 2 discordas, 3 não concordas nem discordas, 4 concordas e 5 concordas totalmente).

1- Sinto que consigo compreender e assimilar o conteúdo das aulas de espanhol. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

2- Acredito que consigo ter sucesso em tarefas escolares desafiantes. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

3- Acredito na minha capacidade de superar obstáculos escolares com êxito.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

4- Sinto-me empenhado/a para alcançar bons resultados escolares. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

5- Atribuo mais facilmente o insucesso escolar à falta de esforço do que à incapacidade. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

6- Participo ativamente em discussões e debates em sala de aula. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

7- Sinto-me à vontade para levantar dúvidas ou pedir ajuda ao/à professor/a. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

8- Tenho metas académicas claras para o meu futuro. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

9- Acredito que as minhas metas académicas são exequíveis/alcançáveis. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

10- Sinto que tenho o apoio necessário para atingir os meus objetivos académicos. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

11- Quando enfrento dificuldades ao aprender algo novo, o mais fácil para mim é desistir. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

12- Consigo alcançar os objetivos escolares que estabeleço para mim próprio/a. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

13- Desistir de atividades ou compromissos escolares antes de os terminar é algo que faço frequentemente. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

14- Sinto-me confiante na minha capacidade para comunicar **oralmente** em espanhol? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

15- Sinto-me confiante na minha capacidade para comunicar **por escrito** em espanhol? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Após a secção 3 Continuar para a secção seguinte

Secção 4 de 4

Parte 3



Para as seguintes questões, tens 5 opções de resposta. Nas questões onde te aparecem um "quadrado" antes da opção de resposta, podes seleccionar todas as opções que correspondem ao teu caso. Porém, **se antes da opção de resposta te aparecer um "círculo", só poderás seleccionar uma resposta.**

1- Que fatores contribuem para a tua confiança ao usar o espanhol? *

- ☐ Experiências passadas
- ☐ Apoio do/a professor/a
- ☐ Feedback construtivo
- ☐ Autoconfiança
- ☐ Outra opção...

2- Acreditas que podes aprender e melhorar efetivamente as tuas competências em espanhol? *

- ☐ Sim, definitivamente acredito que posso
- ☐ Sim, acredito, mas com algumas dúvidas
- ☐ Estou indeciso/a
- ☐ Não tenho muita confiança, mas talvez seja possível
- ☐ Não, acho que é difícil aprender e melhorar em Espanhol

3- Que razões consideras serem importantes para a tua aprendizagem de espanhol? *

- ☐ Desenvolvimento académico/profissional
- ☐ Comunicação global e oportunidades futuras
- ☐ Redes sociais e tecnologia
- ☐ Acesso à informação
- ☐ Viagens, intercâmbio cultural e entretenimento
- ☐ Outra opção...

4- Quais das seguintes estratégias usas para melhorar a tua fluência em espanhol? *

- ☐ Participar ativamente nas aulas
- ☐ Ver filmes, séries e vídeos
- ☐ Ler livros
- ☐ Usar recursos online e/ou aplicações de aprendizagem de idiomas

5- Acreditas que a tua confiança ao falar em inglês influencia a tua vontade de participar na aula? *

- ☐ Sim, é mais fácil participar quando estou confiante
- ☐ Normalmente participo, mas hesito em algumas situações em que me sinto menos capaz
- ☐ A minha falta de confiança afeta a minha disposição, e por vezes não participo
- ☐ Sinto-me inseguro/a e raramente participo em atividades que envolvem falar em inglês
- ☐ Outra opção...

6- Que fatores te fazem hesitar em comunicar em espanhol durante as aulas? *

- ☐ Falta de confiança nas minhas capacidades linguísticas
- ☐ Preocupação com a possibilidade de cometer erros
- ☐ Julgamento dos colegas
- ☐ Dificuldades específicas com determinados tópicos
- ☐ Não hesito, sinto-me confortável em comunicar em espanhol durante as aulas
- ☐ Outra opção...

7- Como lidas com situações em que cometes erros ao comunicar em espanhol? *

- ☐ Encaro os erros como parte normal da aprendizagem
- ☐ Peço feedback ao/à professor/a ou colegas para melhorar
- ☐ Fico um pouco desconfortável, mas tento aprender com os erros
- ☐ Evito situações onde posso cometer erros

☐ Sinto-me desencorajado/a e isso afeta a minha vontade para comunicar e participar

☐ Outra opção...

8- Que estratégias de ensino influenciam positivamente a tua motivação na aprendizagem de espanhol? *

☐ Abordagens interativas como jogos e atividades lúdicas que incentivam a participação

☐ Feedback construtivo e personalizado por parte do professor

☐ Recursos multimédia, como vídeos e áudios

☐ Atividades práticas que aplicam as competências aprendidas

☐ Outra opção...

9- Como seria para ti uma aula verdadeiramente interessante e que te fizesse participar com confiança nas tuas capacidades? *

Texto de resposta longa

5- Participei ativamente e senti-me envolvido/a durante a aula. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

6- Senti-me à vontade para levantar dúvidas ou pedir ajuda à professora. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

7- Fui autónomo/a e proativo/a durante a aula. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

8- Contribuí de forma eficaz e/ou colaborei com os meus colegas durante as atividades propostas. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

9- Fui recetivo/a ao feedback da professora e/ou colegas. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

10- Senti-me confiante na minha capacidade para comunicar em aula. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

11- Nesta atividade em concreto, o que considerarias ter sido importante para que a tua aplicação/desempenho pudessem ser melhores ou ainda melhores? *

Texto de resposta longa
.....