

2º CICLO DE ESTUDOS
[INGLÊS E ESPANHOL]

Gestão do filtro afetivo através de metodologias ativas na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Secundário português

Inês Ferreira da Silva Pinto

M

2025



Inês Ferreira da Silva Pinto

Gestão do filtro afetivo através de metodologias ativas na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Secundário português

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês, orientada pela Professora Doutora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.

Sumário

Declaração de honra / Declaration of Honour.....	5
Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Abstract.....	8
Índice de Figuras.....	9
Índice de Tabelas.....	10
Índice de Gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
Capítulo 1 - Justificação e contextualização da ação.....	16
1.1. Caracterização do contexto escolar.....	16
1.2. Caracterização dos grupos de trabalho.....	19
1.2.1. 10º ano - Grupo de trabalho na disciplina de Inglês.....	19
1.2.2. 11º ano - Grupo de trabalho na disciplina de Espanhol.....	21
1.3. Identificação do tema da investigação-ação.....	23
Capítulo 2 - Fundamentação teórica.....	29
2.1. O impacto do filtro afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras.....	29
2.1.1. Fatores individuais na aprendizagem de línguas estrangeiras.....	33
2.1.1.1. Ansiedade.....	35
2.1.1.2. Autoestima.....	39
2.1.1.3. Motivação.....	42
2.1.1.4. Predisposição para comunicar.....	46
2.1.2. Fatores relacionais na aprendizagem de línguas estrangeiras.....	48
2.1.2.1. Empatia.....	48
2.1.2.2. Transações de sala de aula.....	49
2.2. Metodologias ativas e aprendizagem de línguas estrangeiras.....	51
2.2.1. Aprendizagem baseada em tarefas (ABT).....	53
2.2.2. Aprendizagem colaborativa.....	55
2.2.3. Gamificação e o jogo didático.....	56
2.3. Enquadramento temático com os documentos de referência.....	58
Capítulo 3 - Metodologia da investigação-ação.....	63
3.1. Instrumentos de recolha de dados.....	65
3.2. Plano de ação.....	67
3.2.1. Intervenção no ciclo 1.....	69

3.2.2. Intervenção no ciclo 2.....	72
Capítulo 4 - Resultados da investigação-ação.....	77
4.1. Apresentação dos resultados.....	77
4.1.1. Apresentação dos resultados de inglês e de espanhol do 1º ciclo de investigação.....	79
4.1.2. Apresentação dos resultados de inglês do 2º ciclo de investigação.....	82
4.1.3. Apresentação dos resultados de espanhol do 2º ciclo de investigação....	86
4.2. Interpretação dos resultados.....	90
4.2.1. Interpretação dos resultados globais do 1º ciclo de investigação.....	91
4.2.2. Interpretação dos resultados globais do 2º ciclo de investigação.....	93
Capítulo 5 - Conclusões e perspectivas futuras.....	97
Referências Bibliográficas.....	100
Anexos.....	105
Anexo A - Fichas de observação do ciclo 0 (Inglês e Espanhol).....	105
Anexo B - Ficha de autoavaliação da unidade didática Trabajar en el futuro (ciclo 0).. 111	
Anexo C - Questionário “A tua experiência nas minhas aulas de espanhol/inglês”	112
Anexo D Resultados do questionário “A tua experiência nas minhas aulas de espanhol/inglês”	117
Anexo E - Atividades do 1º ciclo de investigação realizadas na unidade didática Ciudades Vivas (11ºO).....	120
Anexo F - Atividades do 1º ciclo de investigação realizadas na unidade didática Global Communication (10ºV).....	123
Anexo G - Atividades do 2º ciclo de investigação realizadas na unidade didática Ser solidario está en ti (11ºO).....	127
Anexo H - Atividades do 2º ciclo de investigação realizadas na unidade didática Global Communication - Media and Ethics (10ºV).....	129
Anexo I - Questionário “Unidade didática "Media and Ethics" - A tua experiência nas minhas aulas de inglês.....	133
Anexo J - Resultados do questionário “Unidade didática "Media and Ethics" - A tua experiência nas minhas aulas de inglês”	143
Anexo K - Questionário “Unidade didática "Ser solidario está en ti" - A tua experiência nas minhas aulas de espanhol”	148
Anexo L - Resultados do questionário “Unidade didática "Ser solidario está en ti" - A tua experiência nas minhas aulas de espanhol”	156

Declaração de honra / Declaration of Honour

Declaro que o presente relatório 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 autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Maia, 28/09/2025 / Maia, 28/09/2025

Inês Pinto / Inês Pinto

Agradecimentos

À Professora Marta Pazos Anido, minha orientadora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, manifesto o meu mais sincero agradecimento pela orientação dedicada com que acompanhou a realização deste trabalho. Especialmente, a forma como me inspirou a ter uma perspetiva reflexiva sobre a minha prática docente.

Agradeço igualmente às Professoras Ana Reis, Paula Pereira e Susana Ferreira, orientadoras da minha prática de ensino no Agrupamento de Escolas Abel Salazar, pela forma calorosa como me acolheram, guiaram e motivaram ao longo do estágio. Reconheço em cada uma delas uma fonte de inspiração e gratidão por me permitirem florescer e crescer tanto sob a sua orientação. Deixo também uma palavra de apreço por todo o corpo docente e não docente do agrupamento, que, em conjunto com as minhas orientadoras, proporcionaram o ambiente ideal de estágio, considerando-o como o fator fundamental para o sucesso e o sentimento de dever cumprido no final de esta experiência tão enriquecedora.

Aos meus pais, o maior agradecimento. Pelo apoio e motivação incessantes, por transformarem o pouco em tudo, por nunca medirem esforços para tornar possível os sonhos dos filhos. Por cada sacrifício em nome de um futuro melhor, por terem acreditado sempre em mim. Foram eles os pilares desta conquista, possibilitando que se formasse a primeira geração da família com estudos no Ensino Superior. A eles devo tudo, a educação, os valores e a vocação que levo comigo para a sala de aula.

Ao meu irmão, desde sempre a minha maior inspiração. Partilhamos as mesmas lutas, os mesmos sonhos e ambições, e foi sempre nele que encontrei um porto seguro nos momentos de maior dúvida. É nele e na sua companhia constante que encontro as respostas e a força que procuro.

Ao meu namorado, com quem tenho crescido, agradeço todo o carinho, incentivo e apoio incondicional. Nos momentos em que mais precisei, estive sempre lá para me assegurar que é este o meu caminho, fazendo tudo parecer mais fácil.

Resumo

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, o impacto dos fatores afetivos têm sido amplamente estudado, sendo o filtro afetivo um dos conceitos-chave para compreender como as emoções, atitudes e estados psicológicos influenciam a aquisição e aprendizagem de uma língua (Krashen, 1982). Paralelamente, os documentos orientadores do ensino de línguas recomendam a aposta em metodologias ativas, centradas no aluno, que incentivem a participação, a autonomia e uma aprendizagem construtiva do conhecimento (Conselho da Europa, 2001). Neste enquadramento, o presente estudo realizado no âmbito 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, analisa de que forma a implementação de metodologias ativas pode contribuir para a gestão do filtro afetivo no ensino do inglês e do espanhol no Ensino Secundário. Pretende-se, em particular, averiguar como estas abordagens potenciam a motivação, a autoestima e a redução da ansiedade no contexto de sala de aula de língua estrangeira. Do ponto de vista metodológico, seguiu-se o desenho de uma investigação-ação, permitindo uma análise contínua e reflexiva sobre a prática pedagógica, bem como das reações e das perceções dos discentes sobre a mesma ao longo do processo de investigação.

Os resultados evidenciam uma certa melhoria na gestão do filtro afetivo e no envolvimento dos alunos na aula de língua estrangeira quando estes são expostos a metodologias que consideram as suas individualidades, enquanto que também fomentam um ambiente favorável para a aprendizagem ativa e construtiva do conhecimento sobre a língua. Conclui-se que a adoção de metodologias ativas atua diretamente sobre as variáveis afetivas determinantes no processo de aprendizagem de uma língua, na medida em que expõe os alunos a contextos autênticos de uso da língua e promove a aprendizagem através da prática comunicativa significativa.

Palavras-chave: filtro afetivo; metodologias ativas; aprendizagem; língua estrangeira; ensino secundário.

Abstract

In foreign language learning, the impact of affective factors has been widely studied, with the affective filter being one of the key concepts for understanding how emotions, attitudes and psychological states influence language acquisition and learning (Krashen, 1982). At the same time, language teaching guidelines recommend active, student-centred methodologies that encourage participation, autonomy and constructive learning (Council of Europe, 2001). Within this framework, this study, part of a Master's degree in Teaching English and Foreign Languages in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, specialising in Spanish, analyses how the implementation of active methodologies can contribute to the management of the affective filter in the teaching of English and Spanish in Secondary Education. In particular, it aims to investigate how these approaches enhance motivation, self-esteem and reduce anxiety in the context of the foreign language classroom. From a methodological point of view, an action research design was followed, allowing for continuous and reflective analysis of teaching practice, as well as students' reactions and perceptions of it throughout the research process.

The results show a certain improvement in the management of the affective filter and in the involvement of students in foreign language classes when they are exposed to methodologies that consider their individualities, while also fostering an environment conducive to active and constructive learning of language knowledge. It can be concluded that the adoption of active methodologies acts directly on the affective variables that determine the language learning process, since it exposes students to authentic contexts of language use and promotes learning through meaningful communicative practice.

Keywords: affective filter; active methodologies; learning; foreign language; secondary education.

Índice de Figuras

Figura 1 - Operação do Filtro Afetivo	31
Figura 2 - Diagrama do ciclo reflexivo e da investigação-ação	65

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Resultados da primeira secção do questionário do Ciclo 1: Bem-estar e motivação na aula	79
Tabela 2 - Resultados da quarta secção do questionário do Ciclo 1: Metodologias e sugestões	80
Tabela 3 - Considerações sobre a unidade didáctica Media and Ethics	82
Tabela 4 - Considerações sobre a prática pedagógica na unidade didáctica Media and Ethics	85
Tabela 5 - Considerações sobre a unidade didáctica Ser solidario está en ti	87
Tabela 6 - Considerações sobre a prática pedagógica na unidade didáctica Ser solidario está en ti	89

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resposta à pergunta ¿Qué es lo que más te ha gustado y por qué?	78
Gráfico 2 – Resultados da quarta secção do questionário do Ciclo 1: Metodologias e sugestões	81
Gráfico 3 - Atividades realizadas na unidade didáctica Media and Ethics	83
Gráfico 4 - Atividades realizadas na unidade didáctica Media and Ethics com maior envolvimento	84
Gráfico 5 - Aspetos mais valorizados nas atividades realizadas na unidade didáctica Media and Ethics	85
Gráfico 6 - Atividades realizadas na unidade didáctica Ser solidario está en ti	88
Gráfico 7 - Atividades realizadas na unidade didáctica Ser solidario está en ti com maior envolvimento	88

Lista de abreviaturas e siglas

PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
AEAS	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ABEL SALAZAR
L1	LÍNGUA MATERNA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
ABT	APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS
ZDP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL
ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
EFL	ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PCIC	PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

Introdução

O presente relatório centra-se na 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 Agrupamento de Escolas Abel Salazar (AEAS), durante o ano letivo de 2024/2025, com início em setembro e término em junho, onde ao longo do mesmo foi desenvolvido o projeto de investigação-ação com três níveis de escolaridade diferentes: 7º, 10º, 11º anos.

Durante o primeiro mês de observação, foi possível detetar uma problemática comum a ambas as disciplinas de língua estrangeira inerentes à PES deste relatório: a forma como o filtro afetivo, concretamente as variáveis afetivas, tem um impacto negativo nos estudantes na aprendizagem das línguas estrangeiras quando se encontra elevado e, que este se transforma mediante o tipo de metodologias utilizadas nas duas línguas. Por outras palavras, foram notáveis as diferentes reações dos discentes mediante o tipo de metodologia de ensino com que se depararam e, consequentemente, como estas se manifestavam positiva ou negativamente através do seu filtro afetivo. Deste modo, esta investigação-ação tomou como objetivo explorar como gerir o filtro afetivo dos estudantes da forma mais eficiente, no âmbito de potencializar o seu envolvimento nas aulas de inglês e espanhol. Assim, iniciou-se a análise e comparação dos resultados das metodologias e estratégias aplicadas pelas professoras orientadoras em aula para promover um ambiente de aprendizagem seguro e provedor do envolvimento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Segundo María del Carmen Méndez (2024), há fatores individuais no ensino e aprendizagem de línguas não maternas que influenciam este processo, tais como as variáveis cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Perante o contexto do AEAS, cujas características institucionais e estudantis serão descritas com maior detalhe no primeiro capítulo, a variável afetiva foi o eixo central desta investigação-ação visto que

foi esta que mais se destacava nos grupos observados. Nomeadamente, nas flutuações da sua postura e do seu envolvimento nas aulas de línguas estrangeiras demonstrados através da motivação, da autoestima e da ansiedade. Preliminarmente, estes foram os três fatores abordados em específico tendo como base uma das hipóteses centrais presente na Teoria de Aquisição de Segunda Língua de Stephen Krashen (1982), a Hipótese do Filtro Afetivo. Krashen (1982, p. 32) considera que alunos com motivação e autoestima altas e ansiedade baixa tendem a ter mais sucesso na aquisição de uma língua estrangeira, assim como demonstram uma maior predisposição em sala de aula, visto que estas são as condições para ter um filtro afetivo baixo. A noção de filtro afetivo pode ser comparada a uma barreira emocional. Assim, se esta barreira é alta, o estudante enfrentará maiores dificuldades na aquisição da língua estrangeira. Por outro lado, se a barreira emocional está baixa, haverá menos obstáculos no seu processo de aprendizagem. Ao longo do ano letivo, revelou-se expressiva a diferença destes três fatores afetivos nos diferentes níveis de escolaridade e simultaneamente na aprendizagem do inglês e do espanhol.

Interpretar como os alunos reagem às diversas metodologias às quais eram expostos, e a evidente preferência por metodologias ativas que resultaram num maior envolvimento dos grupos e num filtro afetivo baixo conduziu à problemática deste estudo: a gestão do filtro afetivo através de metodologias ativas na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Secundário português. Partindo deste ponto de vista, pretende-se demonstrar a importância do ajuste de metodologias consoante as características e necessidades de cada grupo, assim como é possível potencializar o envolvimento dos aprendizes de língua estrangeira nas aulas ao estabelecer um ambiente propício a um filtro afetivo baixo. Concretamente, averigua-se esta questão através da formulação da pergunta orientadora da investigação-ação inerente a este relatório: Como podem as metodologias ativas gerir o filtro afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Secundário português?

Para além desta introdução, que enquadra os objetivos gerais e a pertinência do estudo no contexto da PES, este trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1 é apresentada a caracterização detalhada do contexto escolar e dos grupos

de trabalho, bem como a identificação do tema da investigação-ação que orientou a intervenção pedagógica. O capítulo 2 reúne a fundamentação teórica, onde se trata o impacto do filtro afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como a relevância das metodologias ativas e o enquadramento com os documentos de referência nacionais e internacionais. Em seguida, o capítulo 3 descreve a metodologia adotada na investigação-ação, explicitando a abordagem e o plano de ação utilizados. A compilação dos resultados está presente no capítulo 4, no qual estes são apresentados e discutidos, tanto no ensino do inglês como no de espanhol, de modo a avaliar os efeitos das metodologias implementadas. Finalmente, o capítulo 5 sintetiza as conclusões mais relevantes e aponta perspectivas futuras para a prática pedagógica e para a investigação no campo da didática das línguas estrangeiras.

Capítulo 1 - Justificação e contextualização da ação

Este capítulo tem como objetivo a justificação e a contextualização da investigação-ação realizada durante o estágio pedagógico no Agrupamento de Escolas Abel Salazar (AEAS), no ano letivo de 2024/2025.

Em primeiro lugar, será caracterizado o contexto escolar onde a investigação foi conduzida, incluindo a localização, estrutura e características específicas do contexto escolar. Em segundo lugar, serão descritos os contextos de ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente inglês e espanhol, tendo em conta o perfil dos grupos de trabalho nos quais se realizou o processo de observação e ação. Por fim, será apresentada a problemática de investigação, cuja origem surge no ciclo zero de investigação, assim como as restantes perguntas de investigação e os objetivos que guiaram este projeto.

1.1. Caracterização do contexto escolar

O AEAS é uma instituição de ensino pública, localizada na freguesia de São Mamede de Infesta, em Matosinhos, fundado em 2012 como resultado da reorganização da rede escolar. Atualmente, engloba cinco estabelecimentos de ensino desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário, sendo que este PES foi realizado na Escola Básica de 2.º / 3.º CEB Maria Manuela de Sá e na Escola Secundária Abel Salazar, sede do agrupamento.

Em relação à composição estudantil do agrupamento, através do Projeto Educativo do AEAS (AEAS, 2023) é visível que a mesma é heterogénea, em termos socioeconómicos e culturais, dada a crescente integração de alunos estrangeiros. Deste modo, o AEAS encara esta heterogeneidade como um motivo para promover um ambiente educativo inclusivo e integrador, na prossecução de uma visão equitativa, solidária e democrática (AEAS, 2023, p. 12). Por esta razão, atender às necessidades educativas dos alunos e aos seus interesses através de metodologias inovadoras é essencial neste contexto educativo, também para combater o abandono escolar (AEAS, 2023, p. 10). Com o intuito de cumprir com uma oferta curricular “(cor)respondendo às

necessidades, interesses e procura dos alunos e do meio em que está implementado o agrupamento.” (AEAS, 2023, p. 10), este agrupamento fornece variadas modalidades de ensino, desde o ensino articulado da música no Ensino Básico, e cursos profissionalizantes para além dos cursos científico-humanísticos no Ensino Secundário. É também importante mencionar o envolvimento do agrupamento com projetos que potenciam uma aprendizagem proativa e enriquecedora. No âmbito de aprendizagem de língua estrangeira, cabe sublinhar os dois programas educativos europeus de intercâmbio cultural, o *Erasmus+* e o *eTwinning*, nos quais os alunos aprimoram as suas capacidades linguísticas e culturais através de momentos significativos de permuta sociolinguística. Durante a PES deste relatório, foi possível vivenciar as primazias destas oportunidades durante a intervenção no Ensino Secundário, particularmente do projeto *Erasmus+*, e como estas ocasiões extracurriculares aportam significância à experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira para os discentes.

No que respeita ao contexto do ensino das línguas no AEAS, existe um Departamento de Línguas que inclui a língua materna, o português, e línguas estrangeiras, como o inglês, o francês e o espanhol. À semelhança de outras disciplinas, cada língua tem subdepartamentos com um coordenador designado que se centram em ciclos de ensino semelhantes ou de continuação. Por exemplo, a disciplina de Inglês tem dois subdepartamentos, um para o primeiro e segundo ciclo do Ensino Básico e outro para o terceiro ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Estes subdepartamentos procuram colaborar, particularmente, na definição de grelhas e métodos de avaliação ou de projetos, de forma a promover a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo coerente, progressivo e ascendente para os alunos. Ao nível dos recursos de língua estrangeira, é destacável a existência de uma sala destinada ao Departamento de Línguas na Escola Secundária Abel Salazar. Esta sala inclui um espaço de trabalho adicional para os professores, bem como diversos materiais, tais como manuais, jogos, actividades, fichas de trabalho, projectos, dispositivos de gestão de sala de aula, etc. Para além da hora semanal prevista no horário não letivo dos docentes para trabalho colaborativo, estes departamentos reúnem-se pelo menos uma vez em cada período letivo em vista de analisar práticas

docentes e resultados, criar materiais e instrumentos de avaliação e dinamizar projetos, como os mencionados anteriormente, e atividades. Dentro das atividades impulsionadas pelo Departamento de Línguas encontram-se a celebração de vários feriados e festividades inerentes às culturas das línguas estrangeiras do currículo do AEAS e a organização de uma programação que demonstra o trabalho levado a cabo pelos docentes e discentes de línguas ao longo do ano letivo culminada no dia do Agrupamento do AEAS. Este dia considera todos os membros do agrupamento, na sua organização e participação, e por este motivo todas as disciplinas orientam um dia repleto de atividades na sede do agrupamento, a Escola Secundária Abel Salazar, que serve também como uma mostra aos ciclos anteriores daquilo que podem esperar mais tarde no seu percurso académico neste agrupamento, proporcionando um ambiente de harmonia e inclusão de toda a comunidade escolar.

Quanto às políticas específicas de línguas estrangeiras no AEAS, existem semelhanças, uma vez que todos os subdepartamentos procuram encontrar um consenso nas suas políticas para cumprir com a ideia de progressão anteriormente mencionada. Como se pode observar, tanto na disciplina de Inglês como na disciplina de Espanhol, quer seja no terceiro ciclo ou no Ensino Secundário, a utilização da língua materna (L1) é reduzida ao mínimo na aula de língua estrangeira. Inclusive nos níveis inferiores, quando um aluno não compreende o significado de uma palavra, os professores tendem a proporcionar sinónimos na língua estrangeira (LE) em alternativa à tradução na L1. Normalmente, a L1 é mobilizada para dar informações administrativas ou em momentos de interação com os alunos cujo objetivo é a análise de estratégias de estudo e resultados, por exemplo.

Em termos avaliativos é relevante referir que no AEAS as atitudes já não são formalmente avaliadas, inclusive no terceiro ciclo de Ensino Básico. Esta medida foi votada em Conselho Pedagógico. No lugar de dedicar uma percentagem da avaliação sumativa do aluno às atitudes, o AEAS aplica uma avaliação intercalar com cinco descritores de alguma forma relacionados com as atitudes que é publicada no Inovar, a plataforma digital do agrupamento. Designadamente, os alunos são avaliados na sua compreensão audiovisual, na sua compreensão da leitura, na sua produção escrita e na

sua produção oral, cada uma delas valendo a mesma percentagem (25%) da nota final dos alunos.

1.2. Caracterização dos grupos de trabalho

No que se refere aos grupos de trabalho acompanhados e de intervenção, foram selecionados quatro grupos distintos, pertencentes a três níveis de ensino diferentes. Assim, no início do ano letivo 2024/2025, definiu-se um horário de trabalho que possibilitou a observação e a prática letiva de diferentes grupos e níveis de ensino. Na disciplina de Inglês foram selecionadas as turmas 7ºM e 10ºV e na disciplina de Espanhol as turmas 10ºT/10ºV e 11ºO, devido a questões de logística e da observação das diferentes características e reações dos grupos relativamente à problemática traçada para esta investigação-ação no início do ano letivo.

Cabe ainda assinalar que a investigação-ação incide apenas sobre apenas dois grupos de Ensino Secundário (10ºV e 11ºO), uma vez que em função do tempo de intervenção estes foram os níveis que registaram maior acompanhamento, excluindo-se assim do estudo o grupo de trabalho do Ensino Básico (7ºM) e o grupo de espanhol do 10º ano (10ºT/V). Esta delimitação permitiu, por um lado, condições mais homogêneas de prática letiva e investigação nos últimos dois períodos letivos, sendo que os grupos pertencem ao mesmo ciclo de ensino, contribuindo assim à reflexão mais coerente sobre os resultados da ação sobre cada grupo. Por outro lado, também assegurou uma maior linearidade e consistência na constituição e análise da amostra para efeitos de estudo.

1.2.1. 10º ano - Grupo de trabalho na disciplina de Inglês

O grupo de trabalho do 10º ano de inglês (10ºV) é composto por 19 alunos, nove estudantes do sexo masculino e dez estudantes do sexo feminino, e que se encontram entre os 14 e 16 anos de idade. Em termos de nacionalidade, registam-se alunos de nacionalidade portuguesa, brasileira e suíça, algo que se reflete na

coexistência de vários níveis dentro da mesma turma. Também cabe assinalar que existem três alunos a repetir este ano de escolaridade, dois deles devido a mudanças de área de estudo para o Curso de Línguas e Humanidades. Conforme se indicou anteriormente, o horário letivo dedicado à disciplina de Inglês é de 150 minutos semanais.

Segundo as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018c) do ensino de inglês do 10º ano de escolaridade, e tendo como base os níveis de proficiência de língua do QECR, os alunos inscritos no 10º ano de escolaridade encontram-se no nível B1 do QECR, ou seja, são utilizadores independentes mínimos do nível intermediário. Não obstante, é legítimo identificar um pequeno grupo de alunos que não cumprem com os requisitos admitidos neste nível, podendo sobretudo evidenciar a destreza da oralidade como a mais observável ao longo do ano letivo, visto que, este grupo de alunos não é capaz de “reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within their field of interest, presenting it as a linear sequence of points.” (Conselho da Europa, 2020, p. 62). Tratam-se fundamentalmente de lacunas gramaticais e vocabulares.

O processo de observação e ação neste grupo permitiu conhecer as suas particularidades, que se salientaram indispensáveis para esta investigação-ação, sendo que parte da turma também forma parte do grupo de espanhol do 10º ano. Conforme mencionado anteriormente, dadas as diferenças de proficiência, existe uma nítida mentalidade de trabalho de equipa, que transparece na sua preferência pelo trabalho colaborativo, mas também na possibilidade de um ambiente favorável para o desenvolvimento de cada aluno no seu processo de aprendizagem da LE. Enquanto que no início do ano letivo a sua barreira afetiva era visivelmente maior, com registo de menor participação e menos dinâmicas de grupo, visto que este é o primeiro ano como turma e com a professora coorientadora, rapidamente, esta tendência inverteu. Após a primeira semana de observação, o grupo de trabalho revelou ser composto por alunos com predisposição para um envolvimento ativo no seu processo de aprendizagem. De tal forma que é plausível considerar a maioria do grupo como agentes ativos na sua própria aprendizagem, sendo que, tal como Sheila Estaire (2011) defende, estes alunos

são autónomos, responsáveis, têm iniciativa de participação e todo este esforço contribui para o trabalho bem sucedido dentro da sala de aula da LE (Estaire, 2011).

Considerando as especificidades da turma em questão, a intervenção permitida através da PES no segundo e terceiro período do ano letivo na disciplina de Inglês foi atuada neste grupo. Em concreto, distribuído pela observação semanal das aulas da professora coorientadora do estágio de inglês, professora titular do grupo do Ensino Secundário, de uma aula temática de 50 minutos sobre as diferenças entre o inglês britânico e americano e duas unidades didáticas dentro da temática *Global Communication*, compostas por 550 minutos na sua totalidade. Pelo qual, foi obtido um maior número de dados sobre a turma antes, durante e após cada momento de intervenção na modalidade letiva. Assim, a observação e análise das metodologias aplicadas pela professora orientadora proporcionaram reflexões sobre a prática docente e as implicações da mesma no processo de aprendizagem, o mesmo ocorreu com as recolhas analisadas das aulas deste grupo com a professora coorientadora. Por outras palavras, apesar de se referir a um grupo com características positivas para dinâmicas de grupo na aula de línguas, para que estas dinâmicas sejam de valor no seu processo de aprendizagem, é essencial a aplicação de metodologias que proporcionem a maior retenção e valorização daquilo trabalhado em aula. Assim, entende-se que ainda que seja um grupo cumpridor com todo o tipo de tarefas que lhe são propostas, desde leitura individual a exercícios mecânicos, verificam-se melhores resultados quando são expostos a tarefas complexas, de interação ou de resolução de problemas, por exemplo. Diante das reações antónimas dos estudantes perante metodologias pedagógicas contrastivas, umas mais tradicionais e outras ativas, surgiu a problemática desta investigação-ação.

1.2.2. 11º ano - Grupo de trabalho na disciplina de Espanhol

O grupo de trabalho do 11º ano de espanhol (11ºO) é composto por 19 alunos, dez estudantes do sexo masculino e nove estudantes do sexo feminino, e que se encontram entre os 15 e 17 anos de idade. Em termos de nacionalidade, registam-se

alunos de nacionalidade portuguesa e brasileira. Igualmente à turma de espanhol descrita anteriormente, é um grupo de espanhol continuação nível 5, indicando o estudo da LE desde o 3º ciclo do Ensino Básico. Em relação às horas letivas, são semelhantes às registadas ao 10º ano, em concreto, 300 minutos semanais da disciplina. No entanto, como se trata de uma turma com 19 alunos, o horário desdobra-se em aulas de grupo e aulas de turnos, sendo que nas últimas os alunos dividem-se em dois turnos para potencializar o uso da LE. Nomeadamente, o horário do grupo na sua totalidade distribui-se por dois momentos semanais, uma aula de 100 minutos e uma aula de 50 minutos, imediatamente antes da última aula da semana em grupo, o que facilita a articulação dos conteúdos entre os dois turnos. Esta organização semanal prevalece uma maior atenção à primazia de todas as destrezas da língua, algo importante sendo que é um ano de exame nacional, permitindo deste modo uma melhor preparação dos alunos que se submetem a este exame no final do ano letivo.

A respeito do nível de proficiência de língua do QECR, pode-se considerar que, embora a maioria do grupo esteja no nível B2 do MCER (2020), também existem alunos que ainda não atingiram esse nível e precisam de um maior apoio, tanto da docente como do grupo e de um esforço autónomo para alcançá-lo. Assim sendo, as Aprendizagens Essenciais para este nível e ano de escolaridade na disciplina de Espanhol atribuem a estes alunos a designação do QECR de usuários independentes, equivalente ao nível B2 nas destrezas de compreensão (auditiva, audiovisual e escrita). No entanto, as destrezas de produção ainda se encontram no nível inferior, B1, no que se refere à interação escrita e oral e à produção escrita e oral (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 3).

Para compreender este grupo de alunos e a sua atuação nas aulas de espanhol é essencial mencionar que na sua grande maioria levam cinco anos a estudar a língua com a professora titular e que, apesar de serem resultado da aglomeração de estudantes de turmas do 9º ano na sua passagem para o 10º ano, no seu segundo ano como grupo já revelam um espírito de grupo forte. Isto traduz-se numa dinâmica positiva e sólida no que diz respeito à disciplina de Espanhol, algo que se reflete no seu comportamento em sala de aula. Desta maneira, a sua atitude perante a aula de

espanhol é caracterizada sobretudo pela sua predisposição para participar nas atividades de forma ativa e voluntária, demonstrando níveis altos de motivação e autoestima, e baixos de ansiedade, contribuindo assim para a prosperidade de momentos significativos e proveitosos de uso da língua-alvo através das suas intervenções. Para além do ambiente favorável apresentado devido às características referidas, cabe assinalar outra que identifica este grupo, o seu perfil competitivo. De igual forma ao que foi mencionado anteriormente em relação aos grupos do Ensino Secundário, este grupo também tem preferência por metodologias ativas que estimulem as características de grupo, entre elas, é propenso a altos níveis de motivação quando realiza atividades que requeiram competição.

Este foi o grupo com maior intervenção da professora estagiária, contando com duas aulas temáticas de 50 minutos (dia dos afetos e dia da Hispanidade) e duas unidades didáticas de 300 minutos, 450 minutos tendo em conta o desdobramento do grupo em dois turnos, sobre o tema *Ciudades vivas e ¡Ser solidario está en ti!*. Em conformidade com os estilos de aprendizagem e necessidades, as aulas planificadas foram traçadas tendo em consideração o perfil dos alunos, através de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em tarefas (ABT), a aprendizagem colaborativa e a gamificação. Para além disso, viabilizaram-se contextos de aprendizagem onde o aluno está no centro da sua atuação, promovendo a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico do grupo, tomando também uma perspetiva construtivista sobre a aprendizagem, tendo em conta o caráter humanitário dos temas de ambas as unidades didáticas. Baseada nas apreciações tomadas pelos alunos acerca das aulas da professora orientadora, que estimam o papel de “ser pensante” atribuído nas atividades propostas, as aulas desenhadas durante a intervenção da PES tiveram como objetivo produzir momentos de aprendizagem desta conotação.

1.3. Identificação do tema da investigação-ação

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, efetuou-se o acompanhamento próximo de quatro grupos de trabalho, dois representantes por cada língua estrangeira

inerente a este Mestrado, dos quais, como já foi referido, três foram designados para uma intervenção e um estudo mais longo e intensivo devido à sua pertinência para esta investigação-ação, assim como à possibilidade de garantir uma amostra mais coesa visto que todos se integram no Ensino Secundário. Apesar do foco de estudo se centre no nível justamente mencionado, a observação profunda de todos os grupos de trabalho proporcionou constatações valiosas para o desenvolvimento desta investigação-ação. Nomeadamente, o fator notavelmente comum à integridade dos grupos no decurso da observação inicial foi a flutuação do filtro afetivo dos discentes mediante o tipo de metodologias que se depararam. Considerando a Teoria de Aquisição de Segunda Língua de Stephen Krashen (1982) como base e tendo em conta os três fatores do filtro afetivo já referidos (a motivação, a autoestima e a ansiedade), registaram-se, desde cedo, padrões reativos comuns a todos os grupos que prontamente foram associados às várias estratégias e atividades pedagógicas utilizadas em sala de aula das LE.

Deste modo, numa fase inicial, a análise deste fenómeno foi sustentada pelo uso de grelhas de observação trabalhadas no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, de anotações pertinentes à problemática no diário digital de investigação e de inferências retiradas de discussões com as professoras orientadoras no horário de seminário. Em concreto, a partir destes instrumentos de observação foi exequível analisar com maior detalhe aspetos inerentes à atuação do docente e o produto dos mesmos. Como por exemplo, observação objetiva da sequência das aulas e comentários complementares da professora estagiária, padrões de interação entre a professora titular e o grupo, como dar instruções e retroação, os níveis de participação dos alunos, assim como fatores afetivos observáveis. Mais tarde, após a prática docente letiva das aulas 0 e das unidades curriculares, também se realizaram registos das estratégias bem ou não sucedidas após cada momento de docência para fomentar uma reflexão mais aprofundada das práticas e das implicações das mesmas no processo de investigação, através dos portfólios de estágio de ambas as línguas estrangeiras e de apontamentos de reflexão pessoais sugeridos pelas professoras orientadoras.

Após a recolha de deduções sobre as preferências de aprendizagem dos grupos analisados e da aproximação ao tema da investigação-ação através da dissecação do observado nos primeiros momentos do estágio, deu-se início ao ciclo 0 de ação onde, nas aulas 0 se colocaram em prática atividades para avaliar questões sobre a problemática suscitada.

No âmbito da disciplina de Espanhol, elaborou-se uma planificação de aula de 50 minutos com a finalidade de celebrar o dia da Hispanidade, sendo a mesma aplicada aos dois grupos de trabalho, 10ºT/V e 11ºO. A atividade aplicada nesta aula a ambos os níveis consistia em trabalho colaborativo, em pequenos grupos, e o estabelecimento de um ambiente de competição, visto que a atividade é apresentada como uma série de desafios para cumprir sobre os conteúdos culturais e lexicais relacionados com a festividade abordada. Neste sentido, observaram-se resultados semelhantes, mas com algumas diferenças, nos dois grupos de Ensino Secundário.

Tal como foi referido na descrição dos grupos de trabalho, a aglomeração de elementos de duas turmas do 10º ano (10º T/V) resultou num ambiente mais calmo, ainda que com níveis positivos de envolvimento e participação na atividade. Sendo que esta aula foi lecionada no início do mês de outubro, numa fase prematura do ano letivo, verificou-se a falta de autoestima da generalidade do grupo, que consequentemente aumentava os níveis de ansiedade. Assim sendo, apesar de que a atividade tivesse sido realizada com sucesso e demonstrado níveis altos de motivação graças ao carácter competitivo da mesma, os outros dois fatores do filtro afetivo fizeram contrastar a apreciação e dinamismo global da atividade, principalmente quando comparado com o outro grupo de trabalho. Por outro lado, as características da turma 11ºO originaram resultados anímicos diferentes no contexto de sala de aula. Por outras palavras, isto foi evidente não apenas através do envolvimento verbal observável, fomentando assim a mobilização de conhecimentos culturais e o uso da língua em debates intergrupais, mas também devido ao facto da rapidez na conclusão da tarefa num tempo inferior ao previsto, dada a sua motivação na realização da mesma.

No que concerne a disciplina de Inglês, realizou-se uma aula 0 precedente à primeira unidade didática lecionada. Relativamente ao primeiro momento de atuação

no Ensino Secundário no domínio do inglês, este ocorreu apenas no início do segundo período do ano letivo como antecipação da unidade didática que iria ser executada na turma do 10ºT. Igualmente, com a conotação de aula temática sobre as variantes do inglês britânico e americano, esta ocasião didática funcionou como uma oportunidade para testar implicações daquilo que foi observado durante as aulas da professora titular. Assim, após ver o sucesso da concretização das tarefas em pequenos grupos e pares, replicou-se esta fórmula na planificação da aula 0. Como seria esperado, o desfecho foi semelhante àquele observado previamente, desta forma confirmando mais uma vez uma preferência pelo trabalho colaborativo no contexto da aula de língua estrangeira. A atividade final da aula requeria esta modalidade de agrupamento mas numa escala maior, efetuou-se assim a divisão da turma em dois grupos, cada um representante de uma das variantes estudadas ao longo da aula. Em particular, tratou-se de uma atividade de transmissão oral em cadeia, denominada em inglês como *Chinese Whispers* e em Portugal como “Telefone Estragado”, que incluía a mesma mensagem mas com as diferenças estudadas entre as variantes, desde léxico, gramática, ortografia e até mesmo gíria popular. Com efeito, cada equipa disponibilizou de um minuto para planificar uma estratégia, como por exemplo decidir quem lê o transcrito, a consequente ordem da cadeia de transmissão e o responsável por escrever no quadro a mensagem transmitida. No final, os textos foram comparados, de modo a salientar, mais uma vez, as propriedades linguísticas que cada variedade do inglês engloba. Este último momento teve dois objetivos: por um lado, colmatar o conteúdo trabalhado através de uma atividade de ordem cognitiva inferior (Bloom et al., 1956), mas também cinestésica, envolvendo movimento físico e interação corporal; por outro lado, avaliar os níveis de envolvimento e o filtro afetivo dos alunos em ocasiões didáticas competitivas, tal como se procedeu na língua espanhola.

Deste modo, entende-se que até à última fase da sequência didática aplicada na turma do 10ºT, as atividades propostas não exigiam necessariamente um envolvimento cognitivo elevado dos alunos, reflexo dos métodos utilizados nas aulas titulares. Por outras palavras, as atividades realizadas correspondiam a processos de ordem cognitiva inferior, mais simples, como compreender, memorizar, copiar e aplicar

aquilo estudado, correspondendo assim aos níveis inferiores da hierarquia da Taxonomia de Bloom, concretamente de memorização, compreensão e aplicação. Tal como Bloom defende, fomentar o desenvolvimento destas capacidades de inferior processamento cognitivo é essencial para a evolução do estudante, visto que serve como um ponto de partida na aprendizagem destinado à aplicação daquilo que é estudado posteriormente em situações da vida real (Bloom et al., 1956, p. 122). Porém, não é possível assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por todos os alunos através deste tipo de planificação, nem pode ser admitido como plenamente ativo o envolvimento dos alunos na aula devido à natureza das atividades. Evidentemente, a motivação dos estudantes encontra-se baixa, visto que não existe a demanda de uma complexidade progressiva no processo de aprendizagem que alcance o topo da hierarquia da Taxonomia de Bloom. Sobretudo, tomando em consideração a constituição identitária do grupo que permite vindicar uma maior exigência cognitiva, de análise, avaliação e criação, torna-se essencial alargar a sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP, Vygotsky, 1978). Como o próprio autor define, a ZDP é “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 1978, p. 86). Este conceito e a teoria de onde origina, a teoria sociocultural da aprendizagem, são cruciais para entender que o processo de aquisição e aprendizagem de LE é mobilizado por variáveis cognitivas, sociais, culturais, afetivas e motivacionais (Méndez, 2024, p. 7) que, quando devidamente estimuladas e geridas, aumentam o potencial e a experiência de cada aluno como usuário da língua.

A partir desta reflexão em torno das reações perceptíveis dos alunos às metodologias usadas em sala de aula, assoma-se a necessidade de compreender como a utilização de metodologias ativas, manifestamente preferidas pelos grupos em questão, pode contribuir para gerir o filtro afetivo dos alunos, desinibindo-lhes de quaisquer barreiras emocionais na sua aprendizagem da LE. É neste sentido que surge a pergunta orientadora da investigação-ação inerente a este relatório: Como podem as metodologias ativas gerir o filtro afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras no

Ensino Secundário português? Da qual originaram outras questões consequentes da reflexão sobre a problemática mediante o contexto apresentado no AEAS, tais como: compreender o porquê da variação do filtro afetivo entre a disciplina de Inglês e de Espanhol, identificar que fatores do filtro afetivo podem ser melhorados neste contexto educativo e, por fim, analisar de que modo o filtro afetivo se manifesta nas diferentes destrezas das LE. Em vista de alcançar as respostas às questões anteriormente mencionadas, esta investigação-ação tomou como objetivo o estudo das variações do filtro afetivo na aprendizagem do inglês e do espanhol no Ensino Secundário português mediante a aplicação de metodologias ativas que incrementem o envolvimento do aluno na aula de LE, desde uma perspectiva construtivista e do aluno como agente ativo na sua aprendizagem.

Em síntese, a definição da pergunta de investigação e das respectivas subquestões requer um enquadramento teórico que permita compreender em profundidade as dimensões afetivas e metodológicas implicadas no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Desta forma, o capítulo seguinte procurará sustentar e problematizar as interrogações delineadas, com base e fundamentação à literatura científica existente, de modo a clarificar os conceitos essenciais e a legitimar a pertinência desta investigação.

Capítulo 2 - Fundamentação teórica

Este capítulo dedica-se ao enquadramento teórico da problemática inerente à investigação-ação deste relatório. Em primeiro lugar, serão definidos conceitos-chave sobre o filtro afetivo no contexto de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras. Em segundo lugar, será abordada a relação entre o uso de metodologias ativas com a gestão do filtro afetivo, especificamente aquelas que foram utilizadas na PES desta investigação-ação pela professora estagiária. Finalmente, será feita uma contextualização da problemática no âmbito dos documentos de referência pertinentes para o ensino de línguas estrangeiras em Portugal.

2.1. O impacto do filtro afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras

O conceito de filtro afetivo no âmbito da aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras surge pela autoria de Heidi Dulay e Marina Burt (1977), graças aos seus estudos apresentados no artigo *Remarks on creativity in language acquisition*, onde após tomar em consideração fatores emocionais como influenciadores do processo de aquisição de uma LE, propõem esta terminologia como uma metáfora para estes fatores emocionais e atitudinais que facilitam ou bloqueiam a aquisição de uma língua. Particularmente, sugerem que os fatores afetivos provocam a delimitação do *input* linguístico por parte do aluno, graças a forças internas que atuam sobre o *input* e as condições sob as quais elas operam (Dulay & Burt, 1977, p. 103).

Mais tarde, a noção de filtro afetivo vê-se popularizada dada a sua implicação na Teoria da Aquisição do Segundo Idioma, elaborada pelo linguista norte-americano Stephen Krashen na obra *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* (1983), da coautoria de Tracy D. Terrell. Como é indicado no título anteriormente mencionado, a Abordagem Natural é uma metodologia de ensino desenvolvida pelos autores já referidos ao longo da década de 70 do século passado que se centra no processo natural de aquisição de uma língua. Em particular, partiu-se do exemplo do processo que sucede na aquisição da língua materna desde uma tenra idade, através da exposição oral contínua de *input* compreensível. Isto é, desde cedo, como

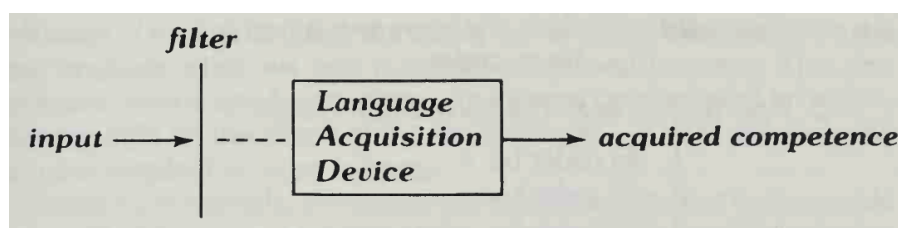
indivíduos inerentes a uma comunidade, somos expostos a estruturas linguísticas que, com o passar do tempo, se convertem suficientemente compreensíveis para o indivíduo conseguir entendê-las. Neste sentido, a Abordagem Natural designa a comunicação como o ponto fulcral do processo de aquisição de uma LE, com superioridade ao estudo da forma.

A partir desta tese, emergiram outras cinco teorias de aquisição da segunda língua da autoria de Krashen. Começa pela definição da Hipótese de Aquisição e Aprendizagem, distinguindo desde logo estes dois conceitos como formas distintas de desenvolver competências na LE. Enquanto que a aquisição é reconhecida como uma experiência natural e inerente ao ser humano, semelhante à aquisição da língua materna, onde a LE é adquirida através de comunicação real, a aprendizagem admite o estudo sobre a LE, como por exemplo através do foco nas estruturas e regras de uma língua (Krashen & Terrell, 1983, p. 26). Em virtude da necessidade de passar pelo processo de aprendizagem, dá-se a Hipótese do Monitor, referindo-se ao estudo formal da LE como um monitor que serve de “corretor linguístico” daquilo que é produzido após a exposição ao *input* compreensível. Tendo em consideração a importância do papel do *input* neste fenómeno natural segundo Krashen, a Hipótese do Input, referida brevemente acima, reitera que a aquisição da LE sucede quando somos expostos a uma linguagem compreensível. Concretamente, admite-se que há condições para este processo quando o *input* (i) está ligeiramente acima daquilo que o indivíduo conhece mas continua a ser de significado compreensível (+1), dados os processos cognitivos sobre o conhecimento da língua, resultando assim na fórmula *i+1* elaborada por Krashen. Como resultado, através da Hipótese da Ordem Natural, o linguista conclui que existe uma ordem natural inerente à aquisição de línguas que não é fixa, mas segue uma lógica progressiva do estudo de conteúdos e estruturas linguísticas. À vista das hipóteses indicadas, a Teoria de Aquisição da Segunda Língua assoma a Hipótese do Filtro Afetivo. Considerando o Filtro Afetivo como uma espécie de barreira emocional, como já foi referido em capítulos anteriores, entende-se que este fator é capaz de controlar todo o processo de aquisição da língua estrangeira. Como afirmam Krashen e Terrell (1983):

the acquirer has to be "open" to the input in order to fully utilize it for acquisition. According to research, factors that contribute to a low affective filter include positive orientation to speakers of the language, acquiring in a low anxiety situation, and at least some degree of acquirer self-confidence. (Krashen & Terrell, 1983, pp. 19-20)

Desta forma, entende-se que Krashen delimita quais os fatores emocionais que podem interferir diretamente com o sucesso da aquisição da segunda língua, a motivação, a ansiedade e a autoconfiança na obra anteriormente referida. Neste ponto de vista, existe um aprofundamento da hipótese primordial proposta por Dulay e Burt, visto que segundo estas autoras os “delimitadores afetivos”, isto é, as necessidades conscientes e inconscientes do aluno, contribuem para as suas preferências de aprendizagem, as prioridades naquilo que é aprendido e quando terminar o esforço para a aquisição da língua (Dulay & Burt, 1977, p. 99). Partindo do último fator referido, Krashen sugere a seguinte operação do filtro afetivo durante a aquisição de uma LE:

Figura 1 - Operação do Filtro Afetivo



Fonte: Krashen e Terrell (1983, p. 39)

Partindo do esquema apresentado na Figura 1, entendemos a perspectiva de Krashen do papel do filtro afetivo como uma barreira invisível que atua sob a recepção do *input* linguístico. Enquanto que um filtro afetivo baixo significa que o indivíduo está mais “aberto” à entrada do conteúdo linguístico e que essa mesma entrada é mais significativa, no caso oposto, a barreira emocional criada pelo filtro afetivo pode comprometer a recepção e a produção da LE. Então, entende-se a prioridade de

estabelecer um ambiente pedagógico que promova um filtro afetivo baixo para assegurar que a aquisição da língua não seja comprometida. De tal maneira que Krashen e Terrell equacionam duas possíveis consequências da existência de variáveis emocionais apropriadas para a aquisição subconsciente da LE: o incentivo a obter mais *input*, visto que indivíduos com autoestima maior irão procurar interagir com falantes da língua-alvo com maior confiança, e a contribuição para um filtro afetivo mais baixo. No contexto de sala de aula, isto implica que “our pedagogical goals should not only include supplying optimal input, but also creating a situation that promotes a low filter.” (Krashen & Terrell, 1983, p. 38).

Efetivamente, durante o século XX, existiu uma alteração no currículo e nos objetivos de ensino das línguas estrangeiras devido à tomada de uma perspectiva humanística de pensamento, permitindo a valorização não só da dimensão cognitiva, mas também da dimensão afetiva da aprendizagem. Marion Williams e Robert L. Burden (1997), na sua obra *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, propõem um modelo social construtivista do ensino de línguas que destaca a presença de quatro elementos indissociáveis em constante interação: o professor, o aluno, a tarefa e o contexto. Esta dinâmica de sala de aula envolve a interação do professor com o aluno, subjacente ao fomento de valores e crenças individuais, assim como à interação com o contexto de aprendizagem, composto por uma dimensão afetiva, visto que implica um ambiente emocional (Williams & Burden, 1997, pp. 43-44). Assim, admitindo a perspectiva adotada por estes autores, a abordagem humanística do ensino de línguas requer obrigatoriamente uma experiência verdadeiramente educativa, em oposição ao mero ensino de línguas. Por educação entende-se uma preocupação por “learning to learn, developing skills and strategies to continue to learn, with making learning experiences meaningful and relevant to the individual, with developing and growing as a whole person.” (Williams & Burden, 1997, p. 44). Neste sentido, Jane Arnold e Henry Douglas Brown (1999), na obra *Affect in Language Learning* que engloba o contributo de vários investigadores sobre o papel do afeto e das emoções na aprendizagem de línguas, enfatizam como um currículo cujo eixo central é o aluno tem inevitavelmente o afeto em consideração. Isto é, o ensino de

uma LE vai além da transmissão do conteúdo linguístico, requer também a difusão de valores e capacidades sociais dignas da perspectiva do aluno autónomo, anteriormente mencionada, como por exemplo “responsibility, negotiation skills and self-evaluation, all of which lead to greater self-esteem and self-awareness.” (Arnold & Brown, 1999, p. 7).

Na tentativa de fornecer uma estrutura para um tema tão amplo como o afeto na aprendizagem de línguas, em *Affect in Language Learning* (Arnold & Brown, 1999) é realizada a análise desta noção a partir de dois fatores: aqueles que são intrínsecos à individualidade do aluno como aluno de língua estrangeira, e aqueles que o inserem num contexto sociocultural como agente social.

2.1.1. Fatores individuais na aprendizagem de línguas estrangeiras

Reconhece-se que cada indivíduo apresenta características próprias que o diferenciam. Isto inevitavelmente reflete-se no processo de aquisição e aprendizagem de línguas adicionais. Neste sentido, em *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*, editado por Li, Hiver e Papi (2022) é oferecida uma definição técnica que sistematiza o conceito de fatores individuais neste contexto:

Individual difference factors or variables refer to traits, dispositions, and characteristics, be they biological, social, psychological, or a combination of these, that make learners unique individuals, cause variation among learners, and are hypothesized to have a direct and/or indirect impact on learning outcomes (Li, Hiver, & Papi, 2022, p. 4).

Por outras palavras, estas variáveis ou fatores de diferença individuais são fatores intrínsecos da personalidade do aluno que têm um impacto direto na forma como cada indivíduo lida com uma situação de aprendizagem. Arnold e Brown (1999) explicitam que a forma como um se percebe a si e às suas capacidades está justamente relacionada com os fatores intrínsecos que, por sua vez, geram emoções que influenciam, positivamente ou negativamente, o processo de aprendizagem (p. 8). Efetivamente, de forma semelhante às propriedades do conceito de filtro afetivo, ao

longo do tempo surgiram várias propostas a respeito das categorias que os fatores individuais compreendem na aprendizagem de línguas. No âmbito deste relatório, será considerada a abordagem de María del Carmen Méndez (2024), na obra *La desmotivación en el aula de lenguas adicionales: investigación, teoría y práctica*, concentrando o conceito de fator individual em variáveis cognitivas, sociais, culturais, afetivas e motivacionais (Méndez, 2024, p. 11).

Após a exposição da evolução das contemplações prévias sobre o tema, como a aprofundização de Li, Hiver e Papi (2022) que por sua vez surge da perspectiva de Cronbach (2002), adiciona-se a variável dos aspetos socioculturais aos fatores já mencionados (cognitivos, afetivos e conativo). Esta aparente distinção entre fator afetivo e fator conativo, presente no livro *Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow*, é curiosa, visto que, segundo Cronbach (2002), “Affective has to do with feelings or emotions. Conative has to do with goal setting and the will.” (p. 4). Desta forma, entende-se que o fator conativo caracteriza-se pela vontade e pela motivação, previamente inseridas nos fatores afetivos por Krashen e Terrell (1983). Contudo, posteriormente na mesma obra, Cronbach explicita como o fator conativo está relacionado com fatores afetivos, uma vez que ambos estão inseridos na personalidade de cada indivíduo “Conative processes—which maintain goal-oriented effort—are an aspect not only of personality but also of intellectual functioning. [...] And personality clearly embraces «conscientiousness» (conative) and «excitable» (affective).” (Cronbach, 2002, p. 60).

Novamente, para efeitos de garantir uma investigação onde seja possível encontrar tendências estudadas, toma-se a perspectiva de Méndez, concretamente, centralizando-se nas variáveis afetivas e motivacionais para a ilustração dos fatores individuais na aprendizagem de línguas adicionais, sendo que estas foram aquelas observadas e estudadas na presente PES.

2.1.1.1. Ansiedade

Retomando a perspectiva de Krashen e Terrell (1983) acerca do filtro afetivo, a gestão da ansiedade é apontada como um fator determinante para o sucesso no processo de aquisição da LE. Concretamente, a primeira vez que mencionam o conceito de filtro afetivo em *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, imediatamente afirmam a necessidade de uma situação de baixa ansiedade para garantir um filtro afetivo baixo (Krashen & Terrell, 1983, pp. 19-20). Nesta linha de pensamento, os autores admitem que “the best situations for language acquisition seem to be those which encourage lower anxiety levels.” (Krashen & Terrell, 1983, p. 38). Consequentemente, a metodologia da Abordagem Natural abre o precedente à importância de estabelecer um ambiente educativo que promova um ambiente de baixa ansiedade com o intuito de impedir que este fator individual cause emoções que inibam os alunos de adquirirem a LE. Um pouco mais tarde, Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz e Joann Cope (1986), afinam o conceito de ansiedade para o construto de ansiedade idiomática (*foreign language anxiety*) num artigo sobre o tema na revista *The Modern Language Journal*. A partir desta noção, os autores especificam uma ansiedade situacional própria da sala de aula de línguas estrangeiras, ou seja, “the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system” (Horwitz et al., 1986, p. 125), distinguindo-a de outras formas de ansiedade. Neste ponto de vista, assinalam três dimensões sob as quais a ansiedade idiomática pode manifestar-se neste contexto: apreensão na comunicação, ansiedade perante testes e medo de avaliação negativa (p. 127).

Neste sentido, Arnold e Brown (1999) salientam que “anxiety is quite possibly the affective factor that most pervasively obstructs the learning process.” (p. 8), na medida em que se encontra habitualmente relacionada a emoções negativas, tais como inquietação, frustração, insegurança, apreensão e tensão. Para tal, encontram uma percepção sobre o impacto da ansiedade na aprendizagem paralela à de Horwitz et al. (1986) na obra *The Facilitator’s Handbook* (1989) de John Heron, na qual são evidenciadas outras três componentes da ansiedade com relevância para o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras: a ansiedade de aceitação, a ansiedade de

orientação e a ansiedade de desempenho (Heron, 1989, p. 33). Por outras palavras, sendo a sala de aula de LE um contexto social, para além da preocupação com o sucesso escolar, surgem também inquietações sobre a integração no grupo desde a perspectiva do aluno como um agente social na sua aprendizagem.

No capítulo *Anxiety and the language learner*, em *Affect in Language Learning* (1999), Rebecca L. Oxford partilha da opinião de Arnold e Brown (1999) quando enfatiza novamente que a “language anxiety ranks high among factors influencing language learning” (p. 59). Porém, a autora apresenta a possibilidade de encarar a ansiedade idiomática sob uma perspectiva positiva. Em particular, Oxford (1999) remete para estudos que destacam a ansiedade como útil e facilitadora em contextos específicos de aprendizagem (por exemplo, em grupos de alunos de língua estrangeira de excelência e com alta proficiência linguística e autoconfiança). Ainda assim, reconhece as opiniões divergentes de outros investigadores da área anteriormente mencionados sobre a existência ou a importância da ansiedade útil. Tal como Horwitz, que alocou a utilidade da ansiedade para aprendizagens menos complexas do que a aprendizagem de línguas estrangeiras, Terrell que prefere denominar essa ansiedade como atenção, e Krashen que argumentou que não há nenhum aspecto útil na ansiedade na aquisição de línguas, que, quase por definição, exige que a ansiedade seja zero, mas que a ansiedade útil pode existir para tarefas linguísticas em situações formais de aprendizagem de línguas (Oxford, 1999, pp. 61-62).

Em relação à manifestação da ansiedade idiomática na sala de aula de línguas estrangeiras, esta pode ser avaliada a partir de vários fatores, tais como a metodologia e a destreza da língua, por exemplo. Segundo Rubio-Alcalá (2015), o ponto de partida para criar ambientes mais propícios à aprendizagem, com níveis baixos de ansiedade, consiste em conhecer os discentes, desde as suas experiências prévias de ensino, o seu nível de competência da língua, personalidade e estilos de aprendizagem (pp. 50-51). Por outro lado, este autor também redireciona a discussão para o papel do professor na aula, isto é, chama à atenção para o cuidado na interação com os alunos, como por exemplo nos momentos de retroação, e o ajuste da metodologia utilizada para que esta gere um ambiente afetivo adequado. Para tal, considera a perspectiva de William

Littlewood (1996/1981) do docente como facilitador da aprendizagem (p. 88), visto que uma metodologia centrada no aluno gera menos ansiedade. Nesta continuidade, Arnold e Brown (1999) admitem que em alguns casos, é possível que a própria metodologia utilizada contribuiu para aumentar a ansiedade na aula de língua estrangeira (p. 9). Tendo como exemplo o método de tradução gramatical, afirmam que este pode supor uma redução de ansiedade, uma vez que os alunos investem relativamente pouco de si mesmos nas atividades exigidas. No entanto, no caso dos métodos que se concentram na comunicação, especialmente na interação sobre aspetos pessoais e afetivos, se não for tomado o devido cuidado para proporcionar uma atmosfera emocionalmente segura, a chance de desenvolvimento de situações que provocam ansiedade pode aumentar consideravelmente (p. 9).

Outro aspeto onde a ansiedade idiomática se verifica é nas diversas destrezas de língua. Para analisar este aspeto, toma-se como base o estudo de Falero Parra (2016) publicado na *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* onde uma das perguntas de investigação é “¿cuáles son las destrezas con las que nuestros estudiantes sinohablantes de nivel A2 sufren ansiedad?” (p. 20). Apesar de se tratar de um estudo realizado no contexto educativo chinês, partilha o mesmo resultado daquilo que é esperado do contexto português, isto é, maiores níveis de ansiedade nos momentos de expressão oral e compreensão auditiva (p. 24). O mesmo sucede no caso português, visto que, na exposição verbal, perante e com o grupo, tende a verificar-se um momento de ansiedade para os estudantes, visto que exige um maior esforço da sua parte para utilizar os seus conhecimentos linguísticos para evitar potenciais erros que poderão vir a ser identificados pelo docente e pelo grupo num contexto oral (Domínguez, 2008, p. 28). Por outro lado, ainda que a compreensão oral tende a suscitar níveis inferiores de ansiedade, por se tratar de uma destreza menos pública (Domínguez, 2008, p. 28), as diferenças culturais e linguísticas associadas ao ritmo de fala e às variedades dialetais do espanhol podem alterar esta perceção inicial. Nesta visão, um momento que à partida poderia ser considerado menos apreensivo pode transformar-se num fator gerador de ansiedade idiomática. Ainda assim, segundo as Aprendizagens Essenciais (2018a), um aluno português de espanhol língua estrangeira

tem tendencialmente maior proficiência segundo os níveis do QECR nas destrezas recetoras, especialmente a compreensão escrita, que nas destrezas produtivas, de expressão e interação (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 3). Por esta razão, em relação à expressão escrita, Sánchez Castilla (2016) constatou uma aversão à mesma uma vez que esta “es una clara fuente de ansiedad [...] y que se manifiesta principalmente en forma de evitación de la conducta de escribir.” (p.3), dando como uma possível causa a falta de domínio do código da LE (p. 18).

No contexto português, destaca-se o estudo de Rabadán Zurita e Orgambídez Ramos (2018), publicado na revista científica *Estudios sobre Educación*, que se debruça sobre a ansiedade linguística e a motivação de estudantes universitários portugueses na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE). Embora se situe num nível educativo superior ao desta PES, a sua pertinência mantém-se evidente, na medida em que sublinha o papel de fatores individuais determinantes no processo de aprendizagem de línguas no contexto educativo português. Como resultado do estudo, chegou-se à conclusão de que “los alumnos con menores puntuaciones en ansiedad idiomática y mayores puntuaciones en motivación integradora hacia ELE fueron los que obtuvieron mejores notas” (Rabadán & Orgambídez, 2018, p. 526). Cabe ainda assinalar que a pontuação mais alta de ansiedade idiomática identifica-se na apreensão na comunicação (Horwitz et al., 1986), mais propriamente, no medo antecipado de situações interativas na aula de ELE (p. 526). Contudo, de forma semelhante ao contexto no AEAS, o estudo revela que, na maioria dos casos, os alunos apresentam atitudes, crenças e sentimentos positivos em relação à língua, cultura e comunidade espanhola, algo que pode relacionar-se à proximidade geográfica do país de origem com Espanha, aumentando desta forma o interesse pela aprendizagem da LE e as expectativas de facilidade nesse mesmo processo (p. 527).

Tomando em consideração a tese que dita que a ansiedade deve ser reduzida no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentam-se algumas sugestões propostas por teóricos anteriormente mencionados relativas à prática docente atendidas na realização desta PES. Méndez (2024) enumera uma série de recomendações centradas na metodologia e atuação da professora em vista de evitar a

inibição dos discentes na sua capacidade de processamento da LE. Entre elas, evidencia fundamentalmente a necessidade do estabelecimento de um ambiente de aprendizagem descontraído. Para assegurar esta atmosfera segura de aprendizagem, começa por alocar o tempo adequado a cada atividade, permitindo assim a realização das tarefas e a preparação das respostas, especialmente nos níveis iniciais e em atividades orais improvisadas, sem pressionar os discentes no seu processo. Deste modo, vai de encontro à opinião de Krashen e Terrell (1983) sobre “the fact that there is no demand for early speech production [...] reduces the anxiety of the students considerably, since it allows for concentration on one skill at a time.” (p. 59). Em termos metodológicos, Méndez (2024) considera uma metodologia centrada nos interesses e nas necessidades do aluno, concretamente através da implicação de temas de interesse e relevância pessoal do grupo, assim como o cuidado de atender aos diferentes estilos de aprendizagens do mesmo para garantir que todos atinjam os objetivos de aprendizagem propostos. Em complemento à atenção das necessidades do aluno, a autora preza por oferecer retroação contextualizada e de forma doseada para proporcioná-la tendo em consideração os níveis de ansiedade do grupo. Ainda sobre a tendência à evitação da exposição oral, é aconselhada a redução da exposição individual em público, na troca pela aposta em atividades de interação coletivas (Méndez, 2024, p. 36). Desta maneira, espera-se que estas medidas quando introduzidas na sala de aula de língua estrangeira, contribuam para um ambiente de aula positivo e seguro, onde o nível de ansiedade idiomática é baixo.

2.1.1.2. Autoestima

Partindo do pressuposto estabelecido por Krashen e Terrell (1983) que “people who are motivated and who have a positive self-image will seek and obtain more input” (Krashen & Terrel, 1983, p. 38), entende-se o papel fulcral que este fator individual, a autoestima, também implica na aprendizagem da LE. Apesar de não utilizarem propriamente o conceito de autoestima na sua obra, estes autores usam conceitos inerentes ao significado de autoestima, como autoimagem e autoconfiança (p. 46). Rubio-Alcalá conclui que o autoconceito alude a um conceito, enquanto que a

autoestima inclui a estimativa e, conseqüentemente, a obtenção de um resultado, concretamente da medição da autoimagem e do autoconceito (p. 49). É possível retirar esta ilação através da definição dada por Arnold e Brown (1999) sobre a autoestima, onde é conceituado que a autoestima “has to do with the inevitable evaluations one makes about one’s own worth. It is a basic requirement for successful cognitive and affective activity.” (Arnold & Brown, 1999, p. 12). Neste sentido, Krashen e Terrell (1983) apontam como um dos objetivos da aplicação da Abordagem Natural no ensino de línguas estrangeiras, para além de desenvolver as quatro destrezas da língua, também valorizar o desenvolvimento dos próprios alunos, da sua autoimagem (autoestima) e as suas relações com os outros (p. 65). Em *Affect in Language Learning* (1999), é expresso um ponto de vista prévio em conformidade àquele justamente referido, visto que em *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers and parents*, Canfield e Wells (1976) sugerem que:

the most important thing a teacher can do to help students emotionally and intellectually is to create an environment of mutual support and care. The crucial thing is the safety and encouragement students sense in the classroom [...] Further, they must recognize that they are valued and will receive affection and support. (Canfield & Wells, 1976, p. 5)

Na obra anteriormente referida de Rubio-Alcalá (2015), *La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera*, para além de se debruçar sobre as questões já enumeradas inerentes à ansiedade na aprendizagem da LE, também se centra no conceito de autoestima. Em particular, trata-se de uma correlação negativa, sendo que, com base em investigações como as de Zare e Riasati (2012), os resultados revelam que os estudantes que sofrem de ansiedade na linguística são considerados como detentores de uma baixa autoestima (Zare & Riasati, 2012, p. 223). Tomando outra perspetiva, os mesmos autores admitem que se pode concluir que a ansiedade na aprendizagem diminui à medida que a autoestima aumenta. De igual modo, Rebecca Oxford (1999) também aponta para uma correlação entre a ansiedade linguística e a autoestima, sublinhando novamente que “unsuccessful language learners often have lower self-esteem than successful language

learners” (Oxford, 1999, p. 62). Isto deve-se ao facto de que entre os alunos de LE altamente ansiosos, aqueles com alta autoestima podem lidar melhor com a sua ansiedade do que aqueles com baixa autoestima, resultando num melhor desempenho (p. 62). Tal como a ansiedade, a autoestima pode ser um traço inerente à personalidade de um indivíduo ou um estado emocional relacionado com uma situação específica, neste caso, a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesta perspetiva, o capítulo *Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies* de Verónica de Andrés (1999), presente em *Affect in Language Learning*, apresenta os seus argumentos a favor do reforço da autoestima na sala de aula de língua estrangeira como forma de melhorar as competências sociais e o desempenho académico dos discentes. Apesar de se fundamentar num estudo aplicado no Ensino Básico, Andrés presta inferências relevantes para a investigação da atuação da autoestima nas aulas de inglês como língua estrangeira (EFL - English as a Foreign Language). Como fundamentação da pertinência do fomento da autoestima na aprendizagem de línguas, Andrés sustenta esta perspetiva reiterando a autoestima como uma das necessidades fundamentais na hierarquia de necessidades de Maslow (1968). Na sua perspetiva sobre o desenvolvimento saudável do ser humano, Maslow propõe uma hierarquia de níveis de necessidades, com uma estrutura ascendente. Entre elas, a necessidade de autoestima, isto é, a construção de uma autoimagem positiva, ocupa a posição imediatamente anterior ao nível superior da hierarquia, a necessidade de autorrealização que, quando concretizada, dá-se o pleno desenvolvimento do potencial do ser humano. Sendo assim, dada a pertinência da concretização do potencial do aluno no seu processo de aprendizagem, Andrés (1999) usa a Pirâmide de Maslow para salientar a relevância de satisfazer a necessidade de autoestima no contexto de sala de aula, no âmbito de alcançar o estado de autorrealização em plenitude (p. 88).

Dada a relevância atribuída ao papel da autoestima na aprendizagem de línguas estrangeiras nas últimas décadas, existem cada vez mais perspetivas sobre o tema, assim como divergências na conceptualização do conceito e da sua relação à afetividade na aprendizagem. Assim, Rubio-Alcalá (2015) adverte para a utilização não

consensual de autoconceito como um sinónimo de autoestima no ambiente académico (Rubio-Alcalá, 2015, p. 49).

Com a finalidade de promover um ambiente de aprendizagem onde os alunos têm um nível alto de autoestima, evidenciam-se sugestões de Rubio-Alcalá (2015) e Méndez (2024) centradas na atuação do professor. Primeiramente, ambos destacam a demanda do ajuste do tipo de discurso empregue pelo docente com a finalidade de fortalecer a autoestima. Rubio-Alcalá menciona a utilização do termo de validação como o processo pelo qual fazemos com que os outros se sintam valorizados e reconhecidos (2015, p. 55). Em seguida, também estão de acordo com a elaboração de tarefas com um propósito duplo, nas quais não só é desenvolvida a competência comunicativa, mas também a nível pessoal ao “diseñar tareas donde puedan destacar por sus habilidades” (Méndez, 2024, p. 37). Para que isto seja exequível, os autores enfatizam o conhecimento dos níveis de competência presentes no grupo, visto que deve-se ajustar o nível de exigência para evitar desafios angustiantes para os alunos. Por fim, Méndez (2024) ressalta a prática de ensinar estratégias compensatórias para que os discentes se sintam capazes de enfrentar momentos de comunicação e de estudo (p. 37).

2.1.1.3. Motivação

No estudo da aprendizagem de línguas estrangeiras, a motivação destaca-se como um dos fatores individuais com maior impacto no resultado da aprendizagem, visto que grande parte da prática docente consiste em despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo de estudo (Chomsky, 1988, p. 181). Assim, Arnold e Brown (1999) defendem que, por esta mesma razão, a motivação envolve as razões do aluno para tentar adquirir a segunda língua, mas o que exatamente cria a motivação é o ponto crucial da questão (p. 13). Efetivamente, ao longo do século XX, surgiram diversas teorias sobre a implicação da motivação no contexto de aprendizagem de uma LE, destacando-se primordialmente o estudo de Gardner e Lambert (1959) numa sala de aula bilingue do Canadá, publicada no *Canadian Journal of Psychology*. Em particular,

este estudo evidenciou a existência de dois tipos de motivação: a motivação integradora (“refers to the desire to «be like» speakers of the target language” [Krashen & Terrell, 1983, p. 49]) e a motivação instrumental (“desire to use the language for practical means” [Krashen & Terrell, 1983, p. 49]). Neste sentido, entende-se que um tipo de motivação nem sempre é mais eficaz do que o outro, visto que o mais importante no contexto de aprendizagem de uma língua é o grau de energia e a determinação da direção proporcionada, algo dependente de outros fatores individuais de cada aluno (Arnold & Brown, 1999, p.13). Deste modo, Krashen e Terrell (1983), apoiaram a sua Hipótese do Filtro Afetivo no estudo anteriormente mencionado de Gardner e Lambert (1959), uma vez que integram a motivação na noção de filtro afetivo, adotando uma posição determinante no sucesso do processo de aquisição da LE sustentada na tese que “performers with certain types of motivation, usually , but not always «integrative» and with good selfimages do better in second language acquisition.” (Krashen & Terrell, 1983, p. 38).

Esta fase sociopsicológica, na década de 90 do século passado, veio a ser superada por uma fase dirigida a fatores cognitivos e situacionais (Méndez, 2024, p. 42). Weiner (1992) apresenta as razões subjetivas pelas quais atribuímos tanto o fracasso, como o sucesso, a uma experiência prévia, algo que condiciona diretamente a motivação para iniciar novas experiências. Considerando a Teoria da Atribuição de Weiner, compreende-se a reticência perceptível de alguns alunos face à aprendizagem de uma língua estrangeira devido a experiências negativas em contextos semelhantes. Como, por exemplo, é possível que um aluno revele menos motivação para aprender espanhol quando a última experiência de aprendizagem de uma LE, como o inglês, foi menos positiva. Em concreto, segundo Weiner, quando o fracasso é atribuído à falta de competência linguística, em vez de a condições limitadoras situacionais (e.g., ansiedade, nervosismo, etc.), isto demonstra-se mais limitador para o aluno na próxima experiência. De igual forma, a Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura (1997) apresentou-se relevante para o impacto da motivação na aprendizagem, visto que, tal como os alunos efetuam uma atribuição de sucesso ou fracasso a uma situação de aprendizagem, consequentemente também avaliam a sua capacidade de realizar as

tarefas propostas com eficácia (Arnold & Brown, 1999, p. 16). Desta maneira, se os alunos acreditam ter algum controlo sobre os resultados da sua aprendizagem, sentem a sensação de eficácia dentro de si mesmos, posteriormente traduzida em motivação para o processo de aprendizagem da LE.

No que concerne a definição de fatores que afetam a motivação de um aluno, Dörnyei (1994) apresentou uma perspetiva mais orientada ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O autor dividiu o nível de motivação de um discente numa perspetiva tripartida: o Nível Linguístico, o Nível do Aluno e o Nível da Situação de Aprendizagem (Dörnyei, 1994, p. 279). O primeiro nível, o Nível Linguístico, considerado o mais geral, é onde Dörnyei coloca as orientações e motivos relacionados com diversos aspetos da LE, tais como, a sua cultura, a comunidade inerente à mesma e a utilidade da proficiência. Estes motivos determinam os objetivos estipulados pelos discentes na escolha e no processo de aprendizagem da língua estrangeira. No contexto português, as Aprendizagens Essenciais (2018ab) do ensino de espanhol mencionam questões relevantes do estudo da língua devido à proximidade geográfica de Portugal com Espanha, por exemplo. Assim, o autor considera a abordagem de Gardner e Lambert (1959) sobre esta dimensão motivacional geral para o nível linguístico dividida por dois amplos subsistemas motivacionais, um subsistema motivacional integrativo e um instrumental, que, tal como já foi argumentado anteriormente, consistem em elementos relacionados e dependentes do contexto (p. 279). O segundo nível de motivação na LE, o Nível do Aluno, envolve uma complexidade do domínio afetivo e cognitivo, dividido em dois componentes motivacionais por Dörnyei: a necessidade de autorrealização e a necessidade de autoconfiança, ambas anteriormente defendidas na hierarquia de Maslow (1968). Tal como foi referido nas secções sobre a ansiedade (2.1.1.1.) e a autoestima (2.1.1.2.) no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, a autoconfiança compreende aspetos como o nível de competência, experiências passadas (teoria da autoeficácia) e o nível de ansiedade linguística. Da mesma maneira que foi observado no caso dos alunos com menor pontuação de ansiedade idiomática no estudo de Rabadán e Orgambidez (2018), os alunos com maior pontuação de motivação intrínseca

apresentam os melhores resultados nas qualificações finais (p. 527). Finalmente, o terceiro e último nível apresentado por Dörnyei denominado como Nível da Situação de Aprendizagem, é composto por motivações intrínsecas e extrínsecas, por sua vez organizadas por uma divisão tripartida (1994, p. 280): componentes motivacionais relacionados com o programa (e.g., o interesse, expectativas, satisfação e relevância), componentes motivacionais centrados no docente (e.g., incentivo afiliativo para agradar ao professor, o tipo de autoridade do mesmo e a socialização da motivação do aluno através das tarefas e retroação) e componentes centrados no grupo (e.g., motivação para os objetivos, sistema de regras e recompensas, coesão do grupo e a estrutura de objetivos da sala de aula).

A perspectiva mais atual sobre a motivação na sala de aula de língua estrangeira é que esta forma processual e afetiva necessita de uma estimulação constante durante o processo de aprendizagem da LE, tendo em consideração a globalidade dos fatores internos, externos e contextuais inerentes à motivação que se afetam mutuamente (Méndez, 2024, pp. 43-44). Desta forma, deve ser evitado o estado de amotivação, o total desinteresse ou comportamento insensível à LE (p. 44), ou o estado de desmotivação, que implica a perda de motivação por razões extrínsecas (p. 45), mas sim a promoção incessante de um estado de remotivação, isto é, a recuperação e reacendimento da motivação de novo (p. 48). Neste âmbito, Méndez (2024) reafirma recomendações anteriormente argumentadas nas secções sobre a ansiedade (2.1.1.1.) e a autoestima (2.1.1.2) para alcançar um ambiente educativo motivador. Assim, salienta novamente a importância do discurso positivo do docente, desta vez com um tom encorajador com técnicas de reforço positivo, assim como a elaboração de tarefas que demonstrem o progresso dos alunos. Além destas propostas, é enfatizada a implicação dos interesses dos alunos na sala de aula de língua estrangeira através de diversas medidas, tais como o trabalho de temas dentro da sua área de interesse, dando uma sensação de opção de escolha perante a LE, o uso das novas tecnologias para potencializar a experiência de aprendizagem, até mesmo o acordo na criação de um *hobby* comum entre o docente e o grupo pertinente para o desenvolvimento da LE, como por exemplo ver uma série na língua-alvo e comentá-la semanalmente (p. 48).

De igual forma, como o culminar do seu artigo, Dörnyei (1994) também apresenta estratégias sobre como motivar os discentes nos três níveis motivacionais inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentro do domínio do Nível Linguístico, promove sobretudo a inclusão da componente sociocultural da língua-alvo no programa através da partilha de experiências culturais (e.g., viagens, filmes, séries, música, convidados, etc.), da análise não só das diferenças, mas também das semelhanças culturais com a cultura da LE, e do desenvolvimento da motivação instrumental dos alunos mediante a discussão da utilidade do seu papel como aprendiz da língua-alvo pessoalmente e na comunidade (p. 281). No que concerne ao Nível do Aluno, o autor centra as suas sugestões na melhoria do aluno como indivíduo aprendiz de língua estrangeira, isto é, através do desenvolvimento da autoconfiança, da autoeficácia, e da formulação de objetivos realistas no que diz respeito à sua aprendizagem (p. 281). Por fim, para melhorar o Nível da Situação de Aprendizagem, propõe medidas que incluem o aluno no seu processo de aprendizagem ao considerar as suas necessidades na hora de formular os conteúdos, os seus interesses, a sua preferência relativamente ao tipo de material usado em aula, consequentemente, expô-los a uma variedade de tarefas e metodologias para evitar a monotonia, entre outras (pp. 281-282).

Em suma, na aprendizagem de uma língua estrangeira, o estado inicial de entusiasmo não deve reservar-se a essa etapa do processo, mas sim prolongar-se ao longo da mesma através da aplicação de metodologias apropriadas para o grupo, consequentemente resultando num estado de motivação constante perante a aprendizagem da LE (Arnold & Brown, 1999, p. 15).

2.1.1.4. Predisposição para comunicar

Compreende-se pela capacidade de interagir numa língua num determinado contexto e com pessoas específicas o conceito de predisposição para comunicar (Méndez, 2024, p. 35). Assim, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, este fator individual é afetado por diversos outros, como por exemplo o interesse, a cultura

do aluno, a autoestima e ansiedade. Tal como foi argumentado anteriormente, alunos com níveis mais altos de motivação e mais baixos de ansiedade tendem a sentir mais segurança para comunicar na LE, por outras palavras, apresentam uma maior predisposição para comunicar.

Pode ainda existir o equívoco de que a inibição para comunicar é algo característico de uma pessoa introvertida, indivíduos mais contidos, enquanto que a predisposição é própria de pessoas extrovertidas, alguém mais propenso a participar oralmente em contextos sociais. Contudo, Arnold e Brown (1999) defendem que a extroversão implica reforçar a autoestima a partir de outras pessoas, ao passo que a introversão refere-se ao grau deste sentimento gerado pelo próprio indivíduo (p. 11). Desta maneira, argumentam que alunos introvertidos podem ter uma força interior que demonstra altos níveis de caráter e de empatia, de igual forma importantes para a aprendizagem de uma língua, e que não necessariamente têm características da inibição.

Na obra *Teaching Myself* (1994), Bernard Dufeu demonstra preocupação sobre este fator individual na sala de aula e como desde as últimas décadas do século XX refletiram sobre a questão de criar situações de aprendizagem onde a inibição para comunicar seja reduzida. Assim, subjaz a influência do afeto no contexto educativo e como este deve ser mobilizado para aumentar a predisposição a comunicar para que os discentes se sintam confortáveis na língua estrangeira. Segundo o autor, isto só é conseguido através da promoção da aceitação e da autoestima na sala de aula, incentivando assim os alunos a experimentar e a correr riscos com a LE sem sentir vergonha (Dufeu, 1994, p. 90). Assim, Méndez (2024) propõe que perante grupos com tendência à inibição para comunicar ou temas de maior dificuldade sejam usadas atividades colaborativas, de resposta anónima ou até mesmo o recurso à tecnologia para incentivar a participação e aumentar a predisposição (p. 35).

2.1.2. Fatores relacionais na aprendizagem de línguas estrangeiras

Em *Affect in Language Learning* (1999), para além da distinção dos fatores individuais no impacto do processo de aprendizagem de um idioma, Arnold e Brown também salientam a relevância dos fatores relacionais neste fenómeno, isto é, fatores que situam o aluno no seu enquadramento sociocultural enquanto um agente social ativo que não só se insere num meio, mas também interage com o mesmo. Por esta razão, os autores denominam o processo de aprendizagem e o uso de uma língua como uma transação, mais concretamente, “is the act of reaching out beyond the self to others, and, as such, it is intimately connected with the learner’s emotional being” (p. 18). Isto deve-se à crença de que a nossa identidade é o resultado da pertença ao meio social em que estamos inseridos, juntamente com o valor e a carga emocional que associamos ao mesmo. Em vista desta perspetiva, pode-se concluir que os discentes não se situam num estado fixo no seu processo de aprendizagem, mas sim em constante condicionamento pelo contexto social que os afeta, sendo uma extensão do contexto social da sala de aula de língua estrangeira. Por esta mesma razão, é fundamental criar um ambiente socioculturalmente positivo para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.1.2.1. Empatia

O fator relacional da empatia abrange a transação inerente ao processo de aprendizagem e ao uso da língua estrangeira. Se por um lado “a partir de un ejercicio de empatía el docente debe hacer lo posible por comprender cómo los estudiantes de un determinado grupo aprenderán de forma más eficiente y satisfactoria.” (Gros, 2011, p. 57), por outro, no contexto de LE, a empatia também implica a apreciação de um indivíduo ou cultura, permitindo-nos sair da nossa condição de falante da L1. Deste modo, a empatia revela-se um fator importante para trabalhar na sala de aula de língua estrangeira para combater atitudes de superioridade ou estereótipos para com a cultura e língua-alvo. Arnold e Brown (1999) argumentam que os docentes devem ser capazes de modelar um comportamento empático nas suas relações com os alunos e promover uma maior empatia intercultural (p. 19). Deste modo, esta relação torna-se ainda mais evidente em Oliveras (2000), quando, baseando-se em Soderberg (1995),

defende que a competência intercultural não se limita aos componentes comunicativos e cognitivos, mas também tem um componente afetivo (p. 40).

2.1.2.2. Transações de sala de aula

Este processo, denominado por Arnold e Brown (1999), as transações de sala de aula, tem uma dimensão afetiva inerente às relações entre o docente, o discente e o grupo com uma influência direta no resultado da experiência de aprendizagem da LE (p. 19). Por esta razão, os autores reforçam a sua importância como fator relacional daquilo que ocorre na sala de aula, sublinhando a necessidade de transformar a transação tradicional de transmissão (de ideias, conhecimentos, etc.) para um diálogo entre os intervenientes da aula de língua estrangeira. Na verdade, quando existe um diálogo entre o professor e o grupo, a aula ultrapassa a dimensão teórica e alcança um sentido e significado para o aluno alcançar a comunicação entre pares. É nesta perspectiva que é apresentado o conceito de facilitação como um novo sentido atribuído ao ensino por John Heron (1989), admitindo que “teaching is no longer seen as imparting and doing things to the student, but is redefined as facilitation of self-directed learning” (Heron, 1989, p. 12). Aqui vemos não só uma nova perspectiva do que consiste o processo de aprendizagem, algo mais autónomo, mas também o novo papel do professor face às metodologias anteriores, obtendo a posição de facilitador do mesmo.

No âmbito de caracterizar a facilitação na sala de aula, Heron (1989) propõe três modos distintos de facilitação: o modo hierárquico, o modo cooperativo e o modo autónomo (p. 16). O primeiro modo de facilitação implica uma hierarquia, tal como é indicado pelo seu nome, onde o docente ainda se encontra no topo da cadeia, responsável por todas as decisões e transações de sala de aula de maior importância. Por outro lado, o modo cooperativo representa um equilíbrio na tomada de decisões entre o professor e o grupo, sendo que esta responsabilidade é partilhada, fomentando uma posição mais autónoma e consciente do aluno na sua aprendizagem. Por último, o modo autónomo é apresentado como o modo de maior autonomia e,

consequentemente, maior responsabilidade para o grupo, visto que não existe intervenção do professor nas decisões do grupo, ainda que este modo “does not mean the abdication of responsibility” (p. 17) na sua totalidade por parte do docente. Através desta proposta modelar, é possível utilizar os três modos em diferentes momentos do processo de aprendizagem, atendendo às características do grupo e da fase de aprendizagem. Logo, conhecer as características afetivas do grupo torna-se, novamente, imperativo para saber quando aplicar cada modo de facilitação, visto que as mesmas influenciam as dinâmicas de cada grupo. Por dinâmica de grupo, Heron entende “the combined configuration of mental, emotional and physical energy in the group at any given time” (Heron, 1989, p. 26). Desta maneira, reconhece-se que o papel do professor como facilitador da aprendizagem traduz-se também na gestão dos estados emocionais do grupo com o objetivo de criar um ambiente com um filtro afetivo baixo que permita o florescimento do aluno como um agente que age sobre a própria aprendizagem.

Em suma, atendendo ao modelo de aprendizagem Multimodal de John Heron, podemos conceptualizar a aprendizagem em quatro modos hierarquizados: o modo emocional (consciência sob as emoções na aprendizagem), o modo imaginativo (compreensão intuitiva da estrutura da LE), o modo conceitual (aprendizagem sobre a língua) e o modo de ação (aprender através da ação). Na base de toda a experiência de aprendizagem encontram-se a emoção, o afeto e os sentimentos dos alunos que permitem a proliferação dos outros modos mais altos na hierarquia multimodal de Heron. Neste sentido, investigações mais recentes, como a de Masiero (2024) em Itália, evidenciam que, no contexto do Ensino Secundário, o tratamento consciente do filtro afetivo por parte dos docentes centra-se sobretudo na promoção da motivação e da autoestima, bem como a redução da ansiedade dos alunos de língua estrangeira. Concretamente, esta investigação com uma temática semelhante à inerente a esta PES menciona que os professores recorrem a estratégias orientadas à ação nas quais os estudantes se integram tanto a nível cognitivo como afetivo no seu processo de aprendizagem.

2.2. Metodologias ativas e aprendizagem de línguas estrangeiras

Devido à evolução constante das teorias de aprendizagem, com uma visão cada vez mais centrada no aluno, os docentes viram-se influenciados a recorrer ao uso de metodologias ativas como uma mais-valia na transação de sala de aula entre professor e aluno. Esta visão foi fomentada a partir de estudos prévios que demonstraram a sua eficácia, concretamente, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) sugere a utilização de uma abordagem orientada à ação:

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Sucintamente, por metodologias ativas entendem-se os métodos, as técnicas e as estratégias utilizadas pelo docente para transformar o processo de ensino em atividades que fomentem a participação ativa do estudante e conduzam à sua aprendizagem (Labrador & Andreu, 2008, p. 6). Desta forma, através destas metodologias é materializada a alteração de perspectiva sobre o entendimento da aprendizagem, implicando mudanças profundas na atuação do aluno e do professor. Assim, Silva e Maturana (2017) argumentam que incorporar estas metodologias implica pensar na docência ao serviço do estudante, visto que, “son metodologías que ponen el estudiante al centro del proceso, donde la docencia no gira en función del profesor y los contenidos, sino en el alumno y las actividades que éste realiza para alcanzar el aprendizaje.” (Silva & Maturana, 2017, p. 118). Desta forma, considera-se que os métodos de ensino com a participação ativa do aluno, onde a responsabilidade pela aprendizagem é elevada, visto que depende diretamente da sua atividade, envolvimento e compromisso, são globalmente mais formativos do que meramente informativos (Fernández, 2006, p. 42). Isto é, mediante a aplicação destas metodologias há uma maior probabilidade de gerar uma aprendizagem mais profunda e significativa onde competências que vão para além do educativo, como a autonomia

e a colaboração, são fomentadas tendo em conta o aumento de envolvimento e trabalho do aluno. Amparo Fernández (2006), no artigo *Metodologías activas para la formación de competencias*, ressalta sobretudo o desenvolvimento da competência de aprender a aprender com sentido crítico, graças à característica reflexiva deste tipo de metodologias que obriga o estudante a pensar sobre a sua atuação no processo de aprendizagem.

Juntamente com a alteração da implicação do discente na sala de aula de línguas, igualmente, surgiu uma nova visão do docente de língua estrangeira. Assim, do ponto de vista da aprendizagem afetiva de línguas, ser torna-se tão importante quanto fazer, portanto, para além dos conhecimentos formais sobre a língua e a cultura da LE, também é necessário possuir inteligência emocional de maneira a que esta não influencie negativamente o processo de aprendizagem dos alunos (Arnold & Brown, 1999, p. 4). Retomando a ideia anterior de John Heron (1989) sobre o docente como um facilitador da aprendizagem, no artigo *Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior* (2017), Silva e Maturana utilizam a denominação de mediador para o papel do professor, admitindo que na aplicação de uma metodologia ativa este “el docente adquiere un carácter mediador que permite enfocar las disposiciones de aprendizaje profundo, a través de actividades que posibilitan en el estudiante la participación, cooperación, creatividad y reflexión sobre la tarea.” (Silva & Maturana, 2017, p. 122). Em particular, trata-se de “facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.” (Fernández, 2006, p. 43). Por outro lado, inerente a este contexto ativo o docente adquire outra função metodológica desde a perspetiva de Amparo Fernández (2006), concretamente, “planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.” (p. 43), defendendo que desta maneira as metodologias usadas servem como um veículo pelo qual os alunos desenvolvem as suas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Em vista dos inúmeros contextos educativos concebíveis, a autora alerta para a necessidade de eleger a metodologia ativa consoante o contexto, as necessidades e os recursos disponíveis, sendo também possível variar entre metodologias ao longo do

processo, visto que não existe uma absolutamente mais eficaz que outra. Não obstante, menciona o poder da utilização de metodologias ativas nos níveis mais avançados de aprendizagem, cujo centro é o aluno e nas quais ocorre uma maior promoção do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, sendo que as várias investigações indicam mais eficácia no processo e resultado da aprendizagem (p. 42).

Considerando o ênfase em metodologias ativas na aprendizagem de línguas centrada no aluno desde a década de 80, traduzido no foco na aprendizagem colaborativa ou baseada em tarefas, entre outras (Crandall, 1999, p. 226), no âmbito de abordar a relação entre o uso de metodologias ativas com a gestão do filtro afetivo, neste subcapítulo serão descritas as metodologias ativas aplicadas pela professora-estagiária no decorrer da PES inerente a esta investigação-ação.

2.2.1. Aprendizagem baseada em tarefas (ABT)

Apresentado como uma evolução da Abordagem Comunicativa por Sheila Estaire (2011) em *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*, a aprendizagem baseada em tarefas é uma metodologia que surge na década de 80 como uma tentativa de acompanhar o processo de ensino/aprendizagem aos processos psicolinguísticos à aprendizagem de línguas estrangeiras (Estaire, 2011, p. 3). Por outras palavras, nesta metodologia prevalece a aprendizagem orientada ao uso através do uso da língua-alvo. Isto é, promove-se uma aprendizagem cujo trabalho é maioritariamente baseado em situações comunicativas no âmbito de desenvolver todas as dimensões da competência comunicativa, como a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (Canale, 2000/1983, pp. 66-69). Para tal, a tarefa é usada como o eixo central do programa, de modo a organizar o processo de ensino/aprendizagem. O conceito de tarefa no contexto de aprendizagem toma vários sentidos dependendo do investigador, no entanto, neste trabalho são consideradas as perspectivas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) e de Rod Ellis (2003). Segundo o documento referencial para a aprendizagem de línguas em Portugal, o QECR, a dimensão de tarefa tem claramente um propósito do uso

estratégico da língua para o desenvolvimento das competências anteriormente mencionadas, visto que, as tarefas são consideradas como ações “realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). De igual forma, na obra *Task-based Language Learning and Teaching* (2003), Ellis distingue o conceito de tarefa das outras formas de trabalho utilizadas previamente no contexto de aprendizagem de línguas segundo o propósito direcionado ao uso e ao significado:

‘Tasks’ are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, ‘exercises’ are activities that call for primarily form-focused language use. However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises—learning a language—the difference lying in the means by which this purpose is to be achieved. (Ellis, 2003, p. 3)

Para além desta definição, Ellis também identifica uma série de critérios que caracterizam uma tarefa como instrumento de aprendizagem (pp. 9-10): a tarefa é um plano de trabalho, envolve principalmente um foco no significado, requer um uso da língua que reflita contextos comunicativos do “mundo real”, pode abordar qualquer uma das destrezas da língua, ativa os processos cognitivos e tem uma finalidade claramente definida. Desta forma, o professor conseguirá “la creación y mantenimiento de un clima y una forma de trabajo que motiva, desarrolla y fomenta en los alumnos una actitud de implicación, participación activa, iniciativa, contribución al trabajo del aula, responsabilidad, esfuerzo, atención a lo que se está realizando.” (Estaire, 2011, p. 15). Do ponto de vista do discente, o seu papel é descrito como “agente activo de su propio aprendizaje” (p. 16), o que significa sempre uma maior responsabilidade, autonomia e envolvimento ativo através do uso de estratégias de aprendizagem para a concretização dos momentos de comunicação significativos. Como resultado, espera-se que mediante esta metodologia as condições de aprendizagem sejam otimizadas para um maior aproveitamento na aprendizagem de língua estrangeira.

Em suma, a ABT é uma metodologia orientada à ação cujo objetivo é desenvolver a competência comunicativa dos discentes através de tarefas de carácter essencialmente comunicativo e significativo para os alunos. Assim, preza-se uma

aprendizagem na qual os alunos são agentes ativos, com o apoio firme do professor e dos materiais didáticos por tarefas, numa sala de aula com um clima que fomenta o processo de aprendizagem (Estaire 2009).

2.2.2. Aprendizagem colaborativa

De acordo com Néstor Roselli (2016), de igual forma à aprendizagem por tarefas, também a partir da década de 80 existiu um impulso no reconhecimento da aprendizagem colaborativa (Roselli, 2016, p. 223). Esta metodologia insere-se na epistemologia socioconstrutivista de Lev Vygotsky, visto que implica um processo de construção e negociação de significados mediante um contexto comunicativo para promover a partilha e a participação de todos os intervenientes da sala de aula na construção de uma cognição partilhada sobre a língua estrangeira (p. 224).

Ainda que tenha existido um foco na investigação sobre a aprendizagem colaborativa, continua a ser frequentemente utilizada como um sinónimo de aprendizagem cooperativa. Contudo, deve-se esclarecer que existem aspetos que as distinguem. Em concreto, Roselli explica que existe um certo consenso na definição de cooperação no contexto de aprendizagem como a atribuição de funções baseada numa repartição de uma tarefa, exigindo assim a criação de grupos. Ao passo que a colaboração envolve um processo coletivo desde o início do momento de aprendizagem, onde todos intervêm em conjunto na realização da tarefa (p. 223). Igualmente, Begoña Gros (2011) argumenta que cooperação e colaboração não diferem em termos nem na forma como as tarefas são definidas, mas sim na maneira como elas são distribuídas (Gros, 2011, p. 78). Em particular, a autora realça o facto da tarefa ser planificada em atividades independentes dentro do mesmo grupo, desta forma, só existe coordenação entre o grupo no momento de obter resultados parciais. Em contrapartida, na aprendizagem colaborativa a tarefa é coordenada sincronicamente pelo grupo, sendo que há uma tentativa de construção de um conhecimento ou resolução de um problema em conjunto (p. 78). Neste sentido, Gros acrescenta que “el aprendizaje colaborativo está diseñado para entrar justo cuando el

cooperativo termina” (p. 79), de tal maneira que esta transição pode ser efetuada através do sistema de aprendizagem controlado pelo professor para um sistema centrado no aluno, no qual ambos partilham autoridade sobre o processo de aprendizagem.

Considerando a implicação social da aprendizagem colaborativa, importa evidenciar que esta exige um conhecimento aprofundado do grupo de discentes, de modo a garantir um ambiente favorável, no qual as dinâmicas de grupo se revelem positivas e promovam a aprendizagem da língua estrangeira. Em conclusão, a aprendizagem colaborativa oferece várias vantagens, entre as quais Gros (2011) destaca a criação de vários níveis de interdependência positiva entre os discentes, o fomento de debates que desenvolvem o espírito crítico no âmbito de resolver problemas e a construção social do conhecimento sobre a LE. Em termos sociais, esta metodologia contribui para preparar os discentes a tomar perspetivas adequadas ante situações sociais de carácter comunitário, incentivando à tolerância entre pares e à familiarização com processos de natureza democrática (p. 76). Neste sentido, pode dizer-se que a colaboração demonstra novamente a sua relevância no Volume Complementar do QECR (Conselho da Europa, 2020), no qual a atividade de mediar conceitos integra a mediação como competência essencial, salientando a necessidade de colaborar na aprendizagem de línguas para efetivamente construir conhecimento.

2.2.3. Gamificação e o jogo didático

Enquanto que parece existir uma unanimidade na definição de gamificação como a aplicação de elementos e pensamentos de jogo em contextos de não-jogo, Foncubierta e Rodríguez (2014) acreditam que esta é insuficiente para o contexto educativo. Sendo que a escola sempre foi um lugar com espaço para elementos lúdicos e de jogo a serviço da aprendizagem, não pode ser considerada como um contexto de não-jogo (p. 1). De igual forma, gamificar uma tarefa nem sempre é sinónimo de um momento de jogo ou diversão, por vezes trata-se apenas de uma situação de aprendizagem com particularidades cujo objetivo vai mais além da motivação, isto é,

com uma finalidade pedagógica concreta (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 1). Assim sendo, considera-se o significado de gamificação contextualizado na aprendizagem desde a perspetiva destes autores como:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje [...] introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.. (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 2)

Tal como é argumentado por Chacón (2012) em *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?*, a introdução de atividades lúdicas e o divertimento em sala de aula deve ser encarada como um objetivo pedagógico, em vista do fomento da motivação para a aprendizagem. De facto, considerando que os jogos na modalidade de grupo requerem comunicação entre os pares, algo crucial na sala de aula de língua estrangeira, através da sua implementação na sequência didática permite-se a ativação das competências de língua num ambiente lúdico com um baixo filtro afetivo. Nesta mesma perspetiva, a ideia de um ensino centrado no aluno, no qual ele toma um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem, como já foi argumentado anteriormente, volta a suceder quando o jogo é introduzido na sala de aula de LE. Por outras palavras, num momento gamificado preza-se que o docente seja um facilitador desse momento, enquanto que o discente desenvolve autonomia e capacidade de aprender a aprender de forma colaborativa nos jogos de equipa (p. 2).

A incorporação de elementos de jogo a momentos de aprendizagem não se limita ao ato de motivar, para além de exigir um claro objetivo de aprendizagem, este pode não necessariamente dizer respeito apenas a conteúdos linguísticos, mas também ao ato de resolver problemas, como a falta de atenção e envolvimento da aula (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 2). Especificamente, Chacón (2012) enumera uma série de objetivos que o docente deseja alcançar quando gamifica a sala de aula de língua estrangeira, tais como: consolidar conceitos, procedimentos e atitudes através

de um momento de aprendizagem mais atrativo, fomentar um ambiente favorável para o trabalho colaborativo e estimular a criatividade intelectual e emocional dos discentes (Chacón, 2012, p. 3). Para além de conter um objetivo didático, Chacón também menciona regras, limitações e condições, número de jogadores, idade, diversão, tensão, trabalho em equipa e competição controlada como características da gamificação no contexto educativo (pp. 4-5). Desta maneira, após a elaboração do momento de aprendizagem gamificado tomando em consideração estas características, encontram-se as condições didáticas ideais para aplicá-lo ao grupo.

A relação do filtro afetivo com a gamificação na experiência de aprendizagem é abrangente, sendo que tudo o que envolve e cativa os sentidos implica uma relação direta com as vivências do aluno em sala de aula (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 4). Efetivamente, o recurso a situações gamificadas permite o desenvolvimento de várias dimensões do aluno, claramente a dimensão académica e cognitiva, mas também a socioemocional, promovendo o aumento da interação, resolução de conflitos e autoconfiança (Foncubierta & Rodríguez, 2014, pp. 2-3).

2.3. Enquadramento temático com os documentos de referência

Após a análise do impacto do filtro afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras e da relevância das metodologias ativas para otimizar a experiência de aprendizagem dos alunos, importa enquadrar o tema da investigação com as diretrizes institucionais que regulam o ensino de línguas no contexto onde decorreu a presente PES, assim como no contexto português e europeu, garantindo a pertinência da proposta desenvolvida neste estudo. Acresce ainda evidenciar que estes documentos não devem ser entendidos de forma isolada, uma vez que se encontram intrinsecamente relacionados, na medida em que muitos deles se fundamentam ou apresentam uma continuidade entre si no âmbito de orientar de forma coerente o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Destacam-se, em primeiro lugar, as motivações educativas explícitas no contexto da PES, tal como expressas no *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Abel Salazar* (AEAS, 2023), documento que traduz a identidade, a missão e os valores

da instituição, com especial incidência sobre a sua visão da experiência educativa tanto da perspetiva do docente como do discente. Concretamente, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, assumindo-se como um facilitador da aprendizagem. Desde cedo no processo de aprendizagem, o AEAS percebeu que o professor “é um guia, desempenhando um papel de facilitador, observando as necessidades e os interesses individuais [...] oferecendo uma orientação personalizada.” (AEAS, 2023, p. 11). Esta perspetiva vai ao encontro dos pressupostos das metodologias ativas anteriormente mencionadas. Do mesmo modo, o Projeto Educativo sublinha a relevância de uma aprendizagem baseada nos interesses intrínsecos dos alunos, considerando que esta abordagem “se adapta aos interesses individuais (...), permitindo que explorem tópicos que lhes interessem.” (AEAS, 2023, p. 11). Em suma, como um quadro institucional, o Projeto Educativo do AEAS legitima a integração de metodologias ativas que permitam uma maior gestão do filtro afetivo no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Em seguida, é fundamental considerar as orientações das *Aprendizagens Essenciais* (AE, 2018) relativamente aos objetivos de aprendizagem dos alunos, uma vez que se trata de um documento normativo e central para o ensino de línguas em Portugal. Uma vez que se entende que a gestão dos objetivos de aprendizagem “deve ser realizada através de uma abordagem comunicativa, isto é, para usar a língua em contexto e, sempre que possível, desenvolvida através da negociação e realização de tarefas e projetos significativos para discentes e docentes.” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 2), as AE convergem com a metodologia ativa proposta neste trabalho, na medida que ambicionam promover ambientes autênticos de uso da língua, nos quais o aluno adota uma posição ativa na construção do seu conhecimento da língua mediante o uso da mesma. De igual forma, existe a clara preferência por um processo construtivista e colaborativo ao salientar como objetivo “diversificar estratégias e recursos para consolidar conhecimentos, remediar dificuldades e promover a aprendizagem colaborativa e a autonomia.” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 11). Cabe ainda sublinhar a valorização da questão afetiva do processo de aprendizagem inerente ao objetivo de “explorar estratégias de superação de

dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 12). Esta dimensão das AE no contexto de língua estrangeira está diretamente relacionada com o filtro afetivo, sendo que encoraja os alunos a encontrar estratégias para a superação de dificuldades, tal como a gestão do filtro afetivo, e a encarar o erro com maior naturalidade. Para que isto seja possível, é necessário estabelecer um ambiente educativo onde seja favorável não só o uso da língua sem medo do erro devido à implementação de momentos comunicativos, mas também a promoção de um filtro afetivo baixo.

No que diz respeito ao enquadramento global do ensino português, destaca-se também o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), documento que estrutura das competências a desenvolver ao longo do percurso escolar. O PASEO apresenta uma visão alargada do desenvolvimento de um indivíduo durante o seu processo de aprendizagem, de maneira que vai além da dimensão cognitiva e incorpora aspetos sociais e afetivos na compreensão das áreas de competência distinguidas no documento como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática.” (Martins et al., 2017, p. 9). Entre as áreas de maior relevância para o ensino de línguas presentes no PASEO encontra-se o relacionamento interpessoal, definido como um conjunto de competências que “dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais.” (Martins et al., 2017, p. 25). Neste sentido, o desenvolvimento desta área permite reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais de forma colaborativa, o que está de acordo com as metodologias ativas na aula de língua estrangeira. Outra dimensão fomentada é a do desenvolvimento pessoal e autonomia, na qual é destacada a importância da gestão adequada do filtro afetivo como uma das competências a desenvolver, sendo que, segundo o PASEO, “os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões

fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.” (Martins et al., 2017, p. 26).

No plano internacional, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* constitui um marco fundamental para as diretrizes implementadas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, funcionando como um referencial comum no contexto europeu que não só define as competências a desenvolver. Deste modo, o QECR (Conselho da Europa, 2001) sustenta uma perspectiva de ensino centrada em metodologias orientadas à ação, como já foi mencionado no capítulo 2.2. destinado às metodologias ativas.

Assim, apesar de que não seja recomendada uma metodologia específica a aplicar em sala de aula, permitindo que o docente tome opções segundo as suas preferências, não deixa de ficar clara a preferência por metodologias ativas que fomentem um papel ativo na aprendizagem da língua estrangeira. Desta maneira, através da primazia pela concretização de tarefas comunicativas em contextos do mundo real, o QECR admite que “a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). Em particular, este documento referencial aponta para a existência da competência existencial, saber ser e saber estar, caracterizada como “a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles.” (Conselho da Europa, 2001, p. 32). Nesta perspectiva, pode considerar-se que o QECR considera como os fatores individuais inerentes ao filtro afetivo podem influenciar o processo de aprendizagem dos discentes. Mais tarde, esta visão encontra continuidade no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), que também serviu como referência para a elaboração das *Aprendizagens Essenciais* (2018) do ensino de espanhol em Portugal, visto que, reforça a promoção do desenvolvimento de estratégias de autorregulação de fatores afetivos nos procedimentos de aprendizagem, especificamente a autorregulação consciente da ansiedade, da autoconfiança e da motivação. Mais recentemente, esta visão foi

aprofundada no Volume Complementar do QECR (Conselho da Europa, 2020), que introduziu de forma mais sistemática a noção de mediação. Neste âmbito, destaca-se sobretudo a atividade de língua de mediar conceitos, sublinhando a importância dos alunos colaborarem em grupo para partilhar, interpretar e construir significados através da interação.

Capítulo 3 - Metodologia da investigação-ação

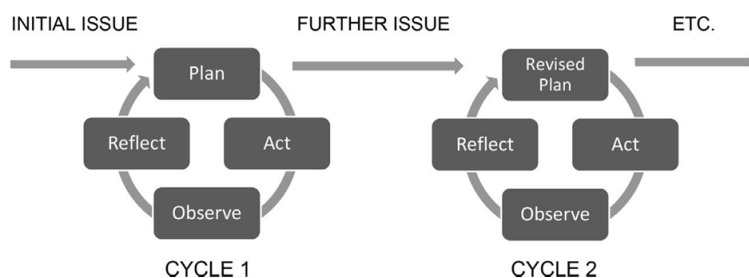
Este capítulo dedica-se à apresentação da metodologia que orientou o projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Numa primeira parte, explicitam-se os objetivos da investigação e a abordagem metodológica que sustentou a intervenção. Seguidamente, descreve-se o plano de ação da presente investigação, em particular, descrevem-se as unidades didáticas e as atividades implementadas, concebidas com base em metodologias ativas e com foco na gestão do filtro afetivo. Por fim, apresentam-se os procedimentos de recolha e análise de dados, bem como a justificação dos instrumentos utilizados, salientando-se o processo de observação e de interação com as turmas envolvidas em cada ciclo de investigação.

A metodologia aplicada nesta investigação-ação desenvolveu-se em torno de dois ciclos contínuos de observação, planificação, intervenção e reflexão (Burns et. al., 2022), ajustados ao contexto específico em que decorreu a prática pedagógica. Primeiramente, procedeu-se à observação sistemática dos grupos de intervenção, o que permitiu identificar a problemática central de como podem as metodologias ativas gerir o filtro afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras. Deste questionamento surgiram outras questões complementares, como compreender as razões da variação do filtro afetivo entre as disciplinas de Inglês e de Espanhol, identificar quais os fatores afetivos mais passíveis de melhoria no contexto observado e analisar de que modo o filtro afetivo se manifesta nas diferentes destrezas linguísticas. Com base nesta reflexão inicial do ciclo 0, delineou-se um plano de ação assente na implementação de metodologias ativas, com recurso à aprendizagem baseada e à aprendizagem colaborativa em tarefas e atividades gamificadas, que colocam o aluno no centro do seu processo de aprendizagem. Para levar a cabo o plano de intervenção, foi realizado o acompanhamento sistemático dos grupos do Ensino Secundário com a finalidade de avaliar o impacto das estratégias através da recolha de evidências sobre os efeitos nas

atitudes e no envolvimento dos alunos, ajustando as práticas em função dos resultados obtidos após o primeiro ciclo de investigação.

No que concerne a base teórica da metodologia aplicada nesta investigação-ação, sublinha-se a obra de Anne Burns, Emily Edwards e Neville John Ellis (2022), *Sustaining Action Research: A Practical Guide for Institutional Engagement*, como delineadora da estrutura do estudo. Sendo que a investigação-ação é reconhecida como “a continuous and ongoing process, rather than a one-off experiment or intervention, with the aim of sustaining transformative practice over time” (Burns et. al., 2022, p. 5), o processo de estudo seguiu os princípios fundamentais desta abordagem. Tal como ilustrado na Figura 2, o ciclo de investigação-ação estrutura-se em quatro etapas interdependentes: planificar, agir, observar e reflexionar. A fase de planificar implica identificar a problemática principal, neste caso, a gestão do filtro afetivo na aula de língua estrangeira, e como esta será explorada, quais as medidas que serão implementadas, concretamente, o uso de metodologias ativas, e que aspetos serão observados. Segue-se a etapa de agir, na qual se executa o plano através de uma intervenção, em particular através de tarefas inseridas nas unidades didáticas lecionadas pela professora-estagiária. O ato de observar decorre frequentemente em paralelo com a ação e centra-se na recolha de dados que permitam analisar o impacto da intervenção face ao problema inicial. Por fim, a fase de reflexão consiste na análise dos dados recolhidos e na avaliação das descobertas, deste modo, desencadeando um segundo ciclo numa lógica de melhoria contínua e progressiva sobre a prática docente com a finalidade de otimizar a experiência de aprendizagem do aluno.

Figura 2 - Diagrama do ciclo reflexivo e da investigação-ação



Fonte: Burns e Ellis (2022, p. 15)

Neste sentido, a estrutura cíclica inerente a este tipo de investigação serviu de referência para a condução do presente estudo, adaptando as etapas às especificidades da PES, começando por um período de observação inicial das aulas das professora titulares dos grupos de intervenção, com o objetivo de entender como é possível gerir o filtro afetivo mediante a aplicação de metodologias ativas na aprendizagem de inglês e espanhol no Ensino Secundário. Importa ainda referir que o horário semanal da PES refletiu uma discrepância entre as duas línguas acompanhadas. Por esta razão, deu-se o foco no estudo apenas nos grupos de trabalho do Ensino Secundário.

3.1. Instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito aos instrumentos de recolha e análise de dados, que serão descritos com maior detalhe no capítulo 3.2., para além das fichas de observação (ver anexo A) e das fichas de autoavaliação aplicadas no final de unidades didáticas (ver anexo B), foram utilizados questionários digitais concebidos na plataforma *Google Forms* (ver Anexos C, I, K) e aplicados em sala de aula pela professora estagiária e pelas professoras orientadoras, no âmbito de assegurar o maior número possível de respostas dos alunos, ainda que, por questões de absentismo nem sempre foi concebível.

O primeiro questionário (ver Anexo C), aplicado após o ciclo 1, teve um caráter diagnóstico e global, procurando conhecer a perceção dos alunos relativamente ao

bem-estar (2.1.1.), à ansiedade (2.1.1.1.), à autoestima (2.1.1.2.), à motivação (2.1.1.3.), bem como às suas preferências de aprendizagem (2.2) e à relação pedagógica estabelecidas com a professora-estagiária, tendo como base o questionamento sobre perguntas anteriormente analisadas no capítulo 2. Para este fim, recorreu-se a questões fechadas em escala de Likert, como o valor de 1 (mínimo) a 5 (máximo), que possibilitaram uma análise quantitativa da frequência e intensidade das suas percepções, e a questões de escolha múltipla, que permitiram identificar em que situações concretas os alunos sentiam maior ansiedade ou motivação, por exemplo. Paralelamente, integrou-se também uma questão aberta no final, que ofereceu espaço para a expressão livre de sugestões e críticas, alargando a perspetiva qualitativa dos dados recolhidos. Em particular, este questionário foi aplicado em maio a ambos os grupos de estudo, de inglês e espanhol, com um total de 34 respostas de 38 esperadas (número agregado dos alunos dos dois grupos), visto que se trata do levantamento global das perspetivas dos alunos após o primeiro ciclo de investigação em cada grupo, sem o âmbito de especificar resultados sobre atividades concretas utilizadas nesse ciclo.

Após o segundo ciclo, foram elaborados dois questionários finais distintos, um para cada unidade didática de cada disciplina: *Ser solidario está en ti*, aplicado em junho ao grupo 11ºO de espanhol, com a resposta de 18 alunos de um total de 19 do grupo (ver Anexo D); *Media and Ethics*, aplicado também em junho ao grupo 10ºV de inglês, com a resposta de 17 alunos de um total de 19 do grupo (ver Anexo H). Estes questionários tiveram como finalidade avaliar de forma mais concreta a eficácia pedagógica e afetiva das tarefas e metodologias implementadas. Em ambos os casos, para além de questões globais sobre a organização da aula, variedade de metodologias e o seu impacto na aprendizagem, foram incluídas perguntas direcionadas às atividades nucleares de cada unidade, que serão descritas no capítulo dedicado ao plano de ação. Nestes dois últimos questionários seguiu-se a mesma estrutura metodológica do questionário intermediário de ciclos: questões com escala de Likert, questões de escolha múltipla e questões de resposta aberta. Através da utilização desta combinação de itens fechados e abertos, foi assegurada a recolha de dados triangulada, permitindo,

por um lado, quantificar tendências gerais e, por outro, captar percepções individuais e mais subjetivas e detalhes sobre cada disciplina. Esta estratégia possibilitou uma análise reflexiva e comparativa entre ciclos, bem como a identificação de aspetos a melhorar na prática pedagógica, em vista de reduzir o filtro afetivo, aumentar a motivação e valorizar o envolvimento ativo dos alunos na aula de língua estrangeira.

Cabe ainda mencionar que a elaboração dos questionários, tanto no que respeita à formulação das perguntas como à definição das escalas de respostas, inspirou-se no trabalho desenvolvido por Masiero (2024) no âmbito da sua dissertação de mestrado *La reducción del filtro afectivo: una investigación entre los profesores de idiomas extranjeros de las escuelas secundarias*, apresentada na Universidade Ca' Foscari de Veneza. Esta investigação forneceu um quadro de referência para a operacionalização do conceito de filtro afetivo e da tipologia de perguntas na recolha de dados sobre o mesmo no Ensino Secundário, contexto semelhante àquele inerente a esta investigação. Finalmente, mais tarde, no capítulo 4 dedicado à apresentação e à discussão dos resultados, é compreensível ver que os dados obtidos foram analisados de diferente forma segundo o seu tipo. As respostas de natureza fechada, recolhidas através de questões com opções pré-definidas (e.g., escala de Likert, escolha múltipla, etc.), foram tratadas através de uma análise descritiva, analisando tendências gerais de resposta. Por outro lado, as respostas de carácter aberto, onde os estudantes conseguiram expressar as suas opiniões de uma forma mais livre, foram analisadas com base numa análise de conteúdo. Para tal, deu-se o processo de leitura e categorização das respostas mediante a identificação de temas recorrentes, atribuindo um código numérico a cada categoria. Posteriormente, estes dados foram representados em gráficos ou tabelas para facilitar a compreensão dos dados.

3.2. Plano de ação

O plano de ação desenvolvido no âmbito desta investigação-ação foi delineado a partir da problemática encontrada no ciclo 0 de observação, precedendo este plano, na medida em que permitiu identificar os aspetos centrais a explorar e orientou a

definição dos objetivos e das estratégias aplicadas nas unidades didáticas implementadas. Neste momento inicial, foram utilizadas fichas de observação da FLUP, aplicadas nas aulas de inglês e de espanhol no Ensino Secundário. Estas permitiram analisar aspetos gerais da prática pedagógica, como os padrões de interação entre professor e alunos, os tipos de comunicação estabelecidos em sala de aula, o uso de estratégias compensatórias entre alunos mais fortes e mais fracos, assim como os níveis de participação dos discentes (ver Anexo A). Numa fase seguinte, após a primeira prática docente no domínio do espanhol, especificamente com a implementação da unidade didática *Trabajar en el futuro* no grupo de trabalho do 10ºT/V, tornou-se pertinente diversificar os instrumentos de recolha de dados e incluir a perspetiva dos próprios alunos sobre a metodologia aplicada (ABT). Para tal, foi aplicada uma ficha de autoavaliação (ver Anexo B) no final da unidade, que permitiu recolher informação não só sobre os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades propostas, mas também sobre a perceção global da sua experiência de aprendizagem. Esta ficha de autoavaliação foi concebida como uma adaptação inspirada nas propostas apresentadas por Estaire (2009), que defende a importância de integrar momentos de reflexão e avaliação formativa no âmbito da aprendizagem baseada em tarefas. Neste sentido, os alunos refletiram sobre os momentos e sobre as tarefas de que mais gostaram, da pertinência e da utilidade da tarefa final, uma interação em pares com pautas no contexto de entrevista laboral, bem como tecer um comentário sobre a sua atuação nesse momento de interação. Adicionalmente, também identificaram dois aspetos positivos e dois aspetos negativos tanto da unidade didática como da tarefa final, promovendo assim uma reflexão crítica sobre o seu processo de aprendizagem e fornecendo dados relevantes para a análise das metodologias ativas aplicadas.

Em particular, este estudo foi estruturado em dois ciclos de investigação-ação, ainda que antes da sua implementação tivesse existido uma fase preliminar de observação e prática, denominado como ciclo 0, que a partir da observação inicial e implementação de aulas de “toma de contacto” também anteriormente descritas, permitiu aprofundar o conhecimento sobre os grupos, identificar as suas necessidades e delinear a área de intervenção prioritária, sem no entanto ser considerada como um

ciclo formal. Cabe sublinhar que, tal como foi argumentado anteriormente, as estratégias implementadas na prática docente são fundamentadas naquelas sugeridas nas secções sobre a ansiedade (2.1.1.1.), a autoestima (2.1.1.2.), a motivação (2.1.1.3.), a predisposição para comunicar (2.1.1.4.), a empatia (2.1.2.1.) e as transações de sala de aula (2.1.2.2.), principalmente com base em Arnold e Brown (1999), Rubio-Alcalá (2015) e Méndez (2024).

No primeiro ciclo, foram desenvolvidas práticas pedagógicas em ambas as turmas, seguidas de uma recolha de dados, já anteriormente descrita, que possibilitou a análise do impacto inicial da intervenção estratégica nas duas LE. Assim sendo, o segundo ciclo de investigação traduziu-se numa intervenção reformulada e ajustada às preferências detetadas em relação ao tema da investigação-ação, conduzida novamente nos dois grupos de trabalho prévios. Tal como sucedeu no ciclo anterior, após a fase de observação, planificação, intervenção, existiu novamente um momento de reflexão sobre a prática pedagógica fomentada pela aplicação de dois questionários sobre cada unidade didática lecionada no último ciclo, permitindo chegar às conclusões finais do estudo.

3.2.1. Intervenção no ciclo 1

No que diz respeito à disciplina de Inglês, o primeiro ciclo de investigação centrou-se na unidade didática *Global Communication* (ver Anexo F), desenvolvida ao longo de 250 minutos no mês de janeiro. Novamente, a primeira aula, como aula introdutória do tema, teve como objetivo introduzi-lo a partir da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os meios de comunicação através do recurso às TIC, tal como sugeria Méndez (2024) para iniciar o debate sobre o tema e atividades colaborativas sobre a História dos meios de comunicação (e.g., ordenação cronológica de eventos relacionados com a temática) de uma forma mais segura para os alunos, mediante a plataforma digital *Wooclap*. Na aula seguinte, aproximou-se os meios de comunicação à sua realidade e interesse ao trabalhar com o género *podcast*, que promoveu a criação colaborativa em pequenos grupos de *trailers* de *podcasts* criados

por cada grupo, com apoio de modelos apresentados pela professora-estagiária dentro das suas áreas de interesse (e.g., desporto, saúde mental, turismo, cinema, etc.), que mais tarde foram partilhados em grande grupo. Desta forma, deu-se espaço aos alunos de usarem a língua-alvo na sala de aula dentro do seu âmbito de interesses pessoais, promovendo também o uso dos “4 Cs”: comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico. Para finalizar a abordagem aos componentes gramaticais da unidade, a última aula centrou-se no estudo das orações condicionais dentro de um contexto específico: após a criação em grupos de vários podcasts, a turma fez parte dos intervenientes de um só podcast (*Teen SOS Hotline Podcast*), no qual receberam testemunhos de jovens (com o uso dos quatro tipos de condicional), debateram as questões inerentes à mensagem e, por fim, ofereceram conselhos. Desta forma, permitiu-se um ambiente contextualizado para aprendizagem das condicionais, com uma abordagem fundamentalmente comunicativa e construtivista, visto que, em conjunto, os alunos refletiram sobre os temas de preocupação típicos de jovens da sua idade e tentaram encontrar soluções em conjunto, assim como, mais tarde também descobriram as regras do uso das condicionais em conjunto, de forma ativa.

No geral, esta unidade didática apostou na investigação da problemática encontrada no ciclo 0 ao implementar metodologias ativas mediante tarefas criativas, colaborativas e, essencialmente, comunicativas que estabeleceram um ambiente favorável à redução do filtro afetivo. Concretamente, o uso destas estratégias estimularam não só a interação na LA entre os alunos, mas também, a nível individual, a sua motivação e autoestima para usar o inglês como meio de comunicação sem grande hesitação. Concretamente, o recurso a elaboração de tarefas com um propósito duplo, nas quais não só é desenvolvida a competência comunicativa, mas também a nível pessoal, isto é, desenvolver um caráter colaborativo e que saiba competir de forma saudável (Méndez, 2024, p. 37), assim como considerar os seus tópicos de interesse para o momento da tarefa final para que esta seja mais significativa (Dörnyei, 1994; Estaire, 2011, etc.).

No domínio do espanhol, a unidade didática *Ciudades Vivas*, implementada no 11ºO (ver capítulo 1.2.2.), turma de 19 alunos, no âmbito do primeiro ciclo da

investigação-ação, desenvolveu-se ao longo de 350 minutos no mês de março, repartidos por momentos em grande grupo e em turnos mais reduzidos. Ao longo da unidade procurou-se articular metodologias ativas a partir da aprendizagem por tarefas (Estaire, 2009), com momentos cinestésicos de aprendizagem, por exemplo, com o intuito de desenvolver todas as competências linguísticas do grupo, em consonância com a problemática da investigação. Por outras palavras, promoveu-se a participação ativa e significativa dos alunos no âmbito de reduzir as suas barreiras emocionais.

Desta unidade didática, podem destacar-se momentos e tarefas chave para compreender como foi implementado o plano de ação. Em particular, foi dada especial atenção à motivação inicial e à ativação de conhecimentos prévios para o tema através da atividade cinestésica e gamificada na qual os alunos relacionaram problemas e soluções ambientais que estavam dispersos na sala em pares. Como se trata de uma turma com relacionamentos entre pares positivos e um sentido de competição saudável, este momento serviu um ponto de partida para diminuir a barreira emocional, enquanto que a motivação e a autoestima eram aumentadas graças à participação oral e validação das suas crenças por parte da professora-estagiária, considerando a tese de Rubio-Alcalá (2015, p. 55) anteriormente argumentada no subcapítulo dedicado à autoestima (2.1.1.2.). Através desta tarefa foi possível fazer uma transição natural para o tema gramatical das regras de acentuação, visto que o material não estava acentuado intencionalmente para exigir essa competência dos alunos antes da revisão formal das regras. De igual forma, através do conhecimento do grupo, adaptou-se um momento de comprovação da compreensão escrita às suas preferências e estilos de aprendizagem ao transformar as perguntas apresentadas no manual e criar outras pertinentes para uma tarefa gamificada, organizada por desafios cooperativos em pequenos grupos. Desta forma os alunos adotaram um papel ativo na sua aprendizagem visto que, esta tarefa explorou não só a sua memória ativa do que foi lido, mas também de conhecimentos culturais previamente trabalhados ao longo do ano.

Ainda na linha de inclinação metodológica do grupo, nesta unidade fomentou-se também o trabalho de investigação autónomo em pares sobre cidades

sustentáveis do mundo hispano-americano a partir da competência audiovisual, posteriormente publicados para na plataforma digital *Padlet* (ver Anexo E). Após a consciencialização sobre o tema no âmbito da cultura meta, aproximou-se a sua importância ao contexto mais próximo do grupo, o local onde vivem, deste modo, desenvolvendo o seu pensamento crítico sobre o ambiente que os rodeia. Assim, a tarefa final consistiu na simulação de um concurso organizado pela Câmara Municipal de Matosinhos, no qual cada grupo elaborou e apresentou uma campanha eleitoral com soluções para tornar a sua cidade mais inteligente, segundo uma série de requerimentos definidos. Tendo em conta que esta unidade didática foi lecionada no momento pelo qual o país passava por eleições legislativas, acresce a preocupação na formação de cidadãos ativos através do ensino de línguas, o processo de escolha do vencedor do concurso foi dedicado pelos alunos que, em grupo e utilizando uma rubrica de avaliação, e, após as apresentações, o grupo com maior pontuação ganhou o concurso.

Em síntese, a unidade *Ciudades Vivas* permitiu observar de que forma o recurso a metodologias ativas, centradas em tarefas autênticas e diversificadas, com atenção ao perfil do grupo, potenciam a motivação, a participação e envolvimento as tarefas, enquanto a colaboração, a autonomia e o pensamento crítico são privilegiados. Através de estratégias previamente defendidas, como a incorporação de elementos de (Chacón, 2012; Foncubierta & Rodríguez, 2014) e o recurso à elaboração de tarefas e preparação de apresentações em pequenos grupos (Méndez, 2024) aumentou a predisposição dos alunos para utilizar a LE e a sua motivação.

3.2.2. Intervenção no ciclo 2

Após a recolha de dados mediante o recurso da observação das aulas e a um questionário digital na plataforma *Google Forms*, que já foi descrito em detalhe anteriormente, tornou-se possível aceder às perceções dos alunos relativamente à metodologia aplicada e ao seu filtro afetivo em termos globais. Este questionário

intermédio permitiu identificar as preferências dos alunos e reajustar as práticas antes da intervenção no segundo ciclo de investigação que se descreve em seguida.

No âmbito do ensino de inglês, a subunidade *Media and Ethics*, pertencente à unidade didática *Global Communication*, foi implementada no 10ºV durante o segundo ciclo de investigação-ação, sendo elaborada para promover uma aprendizagem crítica e participativa em torno da ética mediática, articulando conteúdos linguísticos com a reflexão sobre práticas sociais atuais. Desde o início, procurou-se reduzir o filtro afetivo através de tarefas que requerem espírito crítico e colaboração e que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem (ver Anexo H).

Entre as atividades mais relevantes, destacam-se o *fact-checking* de notícias, que introduziu o tema das *fake news* de forma comunicativa, permitindo a discussão e o desenvolvimento do pensamento crítico num ambiente colaborativo a pares. Mais tarde, com o objetivo de introduzir conteúdo cultural relevante para o tema, foi aplicada uma tarefa de compreensão audiovisual e escrita sobre a emissão radiofónica conhecida por *War of the Worlds*, na qual se desenvolveu um desafio de comprovação da compreensão escrita semelhante àquele mencionado no domínio do espanhol no primeiro ciclo de investigação. Assim, mais uma vez, graças ao sucesso confirmado na aplicação deste tipo de tarefa no âmbito de espanhol no primeiro ciclo de investigação, reaplicou-se o mesmo tipo de tarefa na língua inglesa que, de igual forma, também manifestou níveis altos de motivação dado o carácter competitivo da mesma. No sentido da promoção da reflexão ética sobre o papel dos meios de comunicação e das redes sociais nos dias de hoje, implementou-se a atividade *see, think, wonder*, aplicada a um *trailer* do episódio *Hated in the Nation* da série *Black Mirror*. Esta tarefa permitiu trabalhar não só a descrição da compreensão audiovisual, mas também permitiu um exercício de criatividade e pensamento crítico sobre o conteúdo do *trailer*. Para além disso, a utilização deste tipo de recurso teve como objetivo aproximar o tema da ética à realidade mais próxima dos alunos, as redes sociais, promovendo uma reflexão sobre a sua atuação e das pessoas que os rodeiam diariamente, servindo como a ponte para o momento de reflexão mais específico. Assim, utilizou-se a plataforma digital *Mentimeter* para mapear os hábitos de uso das redes sociais dos alunos, o que

proporcionou um espaço seguro para a autorreflexão, visto que, os alunos conseguiam ver os resultados das perguntas em tempo real e discuti-los, expondo as suas opiniões e experiências. Deste modo, com uma abordagem centrada nas experiências pessoais no campo de interesse próximo dos alunos, sucedeu um momento significativo e comunicativo de troca de ideias entre os alunos sobre a temática.

A unidade didática culminou na simulação de um painel televisivo de discussão, no qual os alunos assumiram papéis com perspectivas opostas para debater questões éticas ligadas aos meios de comunicação. Esta tarefa final promoveu a síntese dos conteúdos trabalhados, exigindo competências de escrita para a sua preparação, oralidade e consciência crítica. Deste modo, com um momento final onde os grupos simularam o seu painel de discussão perante a turma, com a sala organizada para simular um estúdio televisivo, permitindo que os alunos estivessem expostos a um tipo de situação que normalmente lhes causaria ansiedade (e.g., a exposição em público), mas que desta vez permitiu um filtro afetivo baixo visto que não só prepararam este momento previamente, mas também o fizeram em grupo (Méndez, 2024). Por sua vez, o artigo de Araya Quesada et al. (2024) fornece um quadro teórico e metodológico para a planificação desta unidade, visto que evidencia que estratégias como o trabalho colaborativo, a preparação por papéis e a modificação do ambiente físico da sala de aula permitem intervir diretamente nas barreiras emocionais que afetam o desempenho linguístico dos alunos.

Em relação à disciplina de Espanhol, no segundo ciclo de investigação, a unidade didática *Ser solidario está en ti*, implementada novamente no 11ºO, foi concebida para integrar as competências linguísticas com a dimensão ética e sócio emocional da aprendizagem, tendo como eixo central a temática da solidariedade (ver Anexo G). Logo, desde o início, privilegiou-se a ativação de conhecimentos prévios e a motivação intrínseca mediante o recurso a tarefas lúdicas e participativas (Chacón, 2012; Foncubierta & Rodríguez, 2014), como o *Bingo Solidario*, que funcionou não apenas como estratégia de sistematização lexical, mas também como um meio de fomentar o trabalho colaborativo e, conseqüentemente, desde cedo, reduzir as barreiras afetivas entre os discentes. A partir do seu cartão de Bingo com doze palavras

relacionadas com o tema (e.g., nomes, verbos e expressões), em pequenos grupos, os alunos dividiam tarefas entre si para conseguir fazer bingo: um lia a definição projetada no quadro, outro via o número indicado de letras, enquanto que o resto procurava a palavra pretendida mediante as informações de cada rodada. Assim, como consequência do levantamento de resultados positivos em relação ao trabalho em equipa e a momentos gamificados, transformou-se um momento que, possivelmente, numa metodologia tradicional seria passivo para os alunos, num momento que requer toda a atenção dos alunos.

Posteriormente, na exploração de conteúdos gramaticais (presente do subjuntivo em orações finais), optou-se por metodologias que promoveram a autonomia e a aplicação prática em contextos significativos. Neste sentido, a tarefa da *Baraja solidaria* dinamizada nos momentos de turnos, permitiu que no lugar de existir uma prática controlada das estruturas inerentes às orações finais, existisse um momento lúdico de competição entre o grupo, no qual existiu a divisão dos grupos em dois e deviam emparelhar cartas com orações subordinantes com a sua respetiva oração final, mediante a resolução de problemas, discussão de perspetivas e, até mesmo, estratégias competitivas. Neste momento lúdico, ajudou, que após a chegada à conclusão de como se formam orações finais em espanhol de forma colaborativa e autónoma, no momento de atenção à forma posterior, os alunos apresentassem níveis baixos de ansiedade e alta motivação para participar oralmente sobre este tema gramatical. Ainda no âmbito do trabalho da gramática, destacou-se a tarefa intitulada de *La mochila del voluntario*, concebida como uma simulação cooperativa em que os alunos, no registo de turnos, resolveram desafios relacionados à experiência de voluntariado (e.g., choques culturais, choques emocionais, etc.). Assim, a sala estava organizada em seis estações, nas quais encontrariam os desafios do voluntário, para conseguir progredir para a próxima estação, os alunos teriam de formar três fases através dos marcadores discursivos indicados com o presente do subjuntivo e eleger um objeto que solucionasse o desafio para adicionar à mochila do voluntário, que desde o início da atividade foi carregada por um dos elementos do grupo. Através do carácter cinestésico promovido pela organização da sala e do uso de *realizar*, esta tarefa

funcionou como ponte entre a prática linguística e a reflexão crítica sobre valores sociais, construindo um espaço privilegiado para potenciar o envolvimento emocional (sensibilizar para a causa) e a criatividade dos discentes.

Por fim, a unidade didática culminou na realização da tarefa final, a redação de um correio eletrónico ao diretor da curta metragem *Cuerdas*, visualizada anteriormente, onde os discentes aplicaram de forma integrada os conteúdos linguísticos trabalhados ao longo da unidade didática. Simultaneamente, formou-se um momento final de reflexão sobre a importância da empatia e da solidariedade retratadas na curta metragem. Assim, este momento de interação escrita não só serviu para reforço das aprendizagens linguísticas, mas também para reforçar a dimensão atitudinal inerente à temática desta unidade didática. Em suma, esta unidade surge como um reflexo da progressão reflexiva da investigação-ação, no âmbito de comprovar como a gestão do filtro afetivo proporciona experiências significativas para o aluno, mais tarde comprovadas na recolha de dados final especificamente sobre a unidade didática que, posteriormente, será apresentada e analisada.

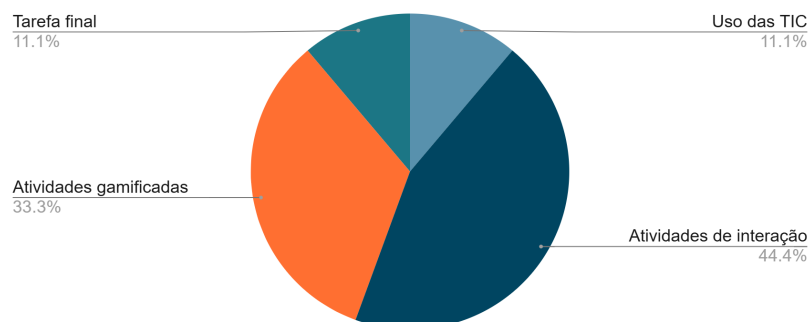
Capítulo 4 - Resultados da investigação-ação

O presente capítulo dedica-se à apresentação e interpretação dos resultados obtidos ao longo da investigação-ação, tendo em conta os dois ciclos de intervenção desenvolvidos nas disciplinas de Inglês e de Espanhol. Primeiramente, apresentam-se os resultados do primeiro e do segundo ciclo de investigação para cada disciplina. Numa segunda parte, procede-se à interpretação dos resultados globais, primeiro no que se refere ao ciclo inicial e, posteriormente, no que concerne ao ciclo final. Esta organização visa, por um lado, garantir a clareza e coerência expositiva e, por outro lado, possibilitar uma leitura crítica e fundamentada da evolução observada, destacando tanto os processos como os desafios identificados no âmbito da prática e da redução do filtro afetivo. Cabe assinalar que neste capítulo serão expostos e, mais tarde, analisados os resultados agregados e de maior relevância sobre o estudo, podendo ser os resultados dos questionários (ver Anexos C, H e I).

4.1. Apresentação dos resultados

Na presente secção procede-se à exposição detalhada dos resultados recolhidos ao longo dos dois ciclos de investigação, organizados de acordo com as disciplinas e momentos de intervenção. Para tal, distinguem-se, em primeiro lugar, os resultados correspondentes ao primeiro ciclo de investigação, oriundos da aplicação de um questionário a ambos os grupos de inglês e espanhol e, em seguida, apresentam-se os resultados específicos de cada língua no segundo ciclo, de modo a garantir uma análise contextualizada e específica das duas áreas disciplinares.

Gráfico 1 - Resposta à pergunta *¿Qué es lo que más te ha gustado y por qué?*



Fonte: Google Docs (Elaboração própria)

As respostas à ficha de autoavaliação foram formuladas em formato aberto, de modo a conceder aos alunos total liberdade de expressão relativamente à sua experiência de aprendizagem. Posteriormente, essas respostas foram organizadas em categorias que correspondem às apresentadas no Gráfico 1, permitindo uma análise mais sistemática das preferências do grupo. Tal como é indicado no gráfico anterior, a partir deste momento reflexivo, foi possível inferir as preferências dos alunos relativamente às atividades propostas na unidade didática mencionada anteriormente. Observa-se que a maioria destacou as atividades de interação (44,4%) como o aspeto mais apreciado, o que confirma a pertinência da metodologia ativa aplicada (ABT), dado que privilegia a comunicação autêntica e a colaboração entre pares (e.g., caracterizar os colegas como trabalhadores, dar conselhos para que melhorarem a conduta, etc.). Em segundo lugar, surgem as atividades gamificadas (33,3%), que parecem ter contribuído para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos no decurso da unidade, visto que tinham em consideração as individualidades dos alunos (e.g., *quizz* sobre a área de trabalho ideal). Já a tarefa final e o uso das TIC foram mencionadas explicitamente em quantidades iguais (11,1%), o que pode indicar também que as inseriram em atividades noutras categorias graças ao seu teor interativo. Desta maneira, os dados apontam para a valorização de metodologias que promovam a participação ativa, a interação social (Littlewood, 1996/1981) e o carácter dinâmico das tarefas neste contexto, em detrimento de momentos mais formais ou centrados no docente. Importa ainda lembrar que alguns destes alunos também frequentam a

turma de inglês do Ensino Secundário inerente a esta PES e investigação, pelo que os resultados recolhidos se revelaram igualmente valiosos para a planificação da sua primeira unidade didática nesta disciplina. Por outro lado, dada a proximidade de idades, de contexto escolar e de características entre grupos, estas revelações mostraram-se igualmente relevantes para a elaboração da primeira unidade didática de espanhol no 11ºO, permitindo ajustar metodologias e estratégias em função das preferências previamente identificadas.

4.1.1. Apresentação dos resultados de inglês e de espanhol do 1º ciclo de investigação

No âmbito do levantamento de dados, após o primeiro ciclo de investigação, foi aplicado um questionário ao grupo de inglês (10ºV) e ao grupo de espanhol (11ºO), sobre a sua experiência nas aulas lecionadas pela professora-estagiária nas aulas de espanhol/inglês” (ver Anexo C) que, tendo em consideração as leituras realizadas para o desenho do plano de ação (Horwitz et al., 1986, Masiero, 2024; Araya Quesada et al., 2024), foi dividido por quatro secções temáticas: bem-estar e motivação na aula, autonomia e atividades, relação professora-aluno e ambiente de aula, e metodologias e sugestões. Este questionário obteve um total de 34 respostas, sendo que a soma dos dois grupos seria 38 alunos. Por esta razão, verifica-se que quatro alunos não responderam ao questionário devido a absentismo.

Tabela 1 - Resultados da primeira secção do questionário do Ciclo 1: Bem-estar e motivação na aula

Perguntas	1 Nunca	2	3	4	5 Sempre
1. Costumas sentir-te motivado/a para participar nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim?	0%	0%	5,9%	52,9 %	41,2%
2. Sentes que fazes parte do grupo (sentido de integração) nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim?	0%	0%	2,9%	38,2 %	58,8%

3. Costumas sentir-te bem e confortável nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim?	0%	0%	0%	26,5 %	73,5%
4. As aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim ajudam-te a ganhar confiança na tua aprendizagem?	0%	0%	5,9%	52,9 %	41,2%
5. Sentes que o ambiente da aula te ajuda a sentir-te mais calmo/a?	0%	0%	14,7%	35,3 %	50%

Elaboração própria

A tabela 1 apresenta questões relacionadas com o bem-estar dos alunos nas aulas lecionadas pela professora-estagiária, tendo em conta aspetos como a motivação (secção 2.1.1.3.), confiança (secção 2.1.1.2.) e a ansiedade (secção 2.1.1.1.). Para tal, observa-se uma tendência positiva, com a maioria dos alunos a indicar uma maior frequência de estados afetivos positivos nas aulas.

Tabela 2 - Resultados da quarta secção do questionário do Ciclo 1: Metodologias e sugestões

Perguntas	1	2	3	4	5
1. As aulas lecionadas pela professora estagiária incluem jogos, atividades lúdicas ou criativas?	0%	0%	0%	35,3%	64,7%
2. Costumas sentir-te mais motivado/a quando as aulas incluem temas ou atividades ligadas aos teus interesses?	0%	0%	0%	20,6%	79,4%
3. Consideras que estas tarefas finais te ajudam a aprender de forma mais motivadora? (e.g.: trabalhos colaborativos, apresentações, dramatizações, etc.)	0%	0%	2,9%	55,9%	41,2%

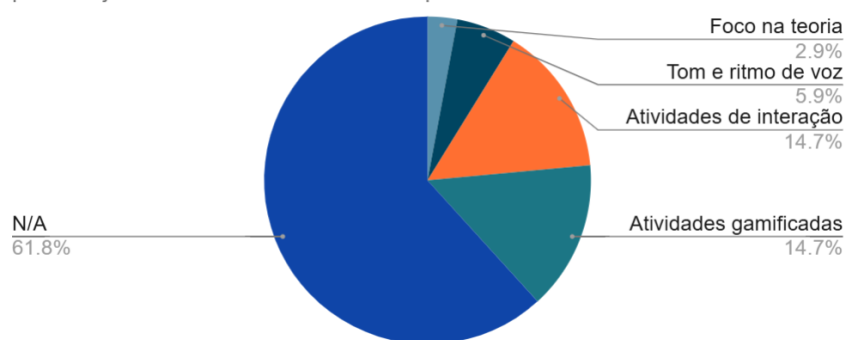
(Pergunta 1: 1. nunca – 5. frequentemente / Pergunta 2: 1. nunca – 5. sempre / Pergunta 3: 1. nada – 5. muito) Elaboração própria

A tabela 2 agrega a perceção dos discentes relativamente às metodologias aplicadas nas aulas da professora-estagiária, considerando a tipologia de atividades, a sua motivação em relação às mesmas e os temas e níveis de motivação em relação às tarefas finais aplicadas aos dois grupos. Relativamente à tipologia de atividades, neste caso, com foco em atividades gamificadas, lúdicas e criativas (questão 1), há uma distribuição entre 35,3% e 64,7% apontando para uma maior frequência da utilização

das mesmas. Quanto à motivação mediante os temas e as atividades em consideração com os seus interesses (questão 2), com 79,4%, a grande maioria indica altos níveis de motivação quando os seus interesses são utilizados em sala de aula. Além disso, 41,2% dos alunos indicam sentir maior motivação mediante a realização das tarefas finais colaborativas e a aprendizagem colaborativa.

Gráfico 2 – Resultados da quarta secção do questionário do Ciclo 1: Metodologias e sugestões

Que estratégias ou mudanças a professora estagiária poderia aplicar nas aulas para te ajudar a sentires-te melhor e a aprenderes com mais facilidade?



Fonte: Google Forms (Elaboração própria)

O gráfico 2 aborda as sugestões dos alunos, de espanhol e de inglês, sobre a questão de resposta aberta em relação às estratégias que potencializam a sua aprendizagem. Para efeitos de facilitar a compreensão global dos dados retirados, as respostas dos alunos foram agrupadas seguindo a técnica de análise de conteúdo na lógica de agregá-las segundo seu conteúdo. A grande maioria decidiu não responder à pergunta, apresentando nenhuma contribuição sobre a questão (61,8%). Com uma preferência distribuída de igual forma (14,7%), os alunos apontam para a utilização de atividades de interação e gamificadas. Por outro lado, mencionam a adaptação do tom e ritmo de voz mais adequado (5,9%), visto que indicaram que por vezes necessitam que o mesmo seja mais lento para melhor compreensão. Por fim, com 2,9% demonstra-se o desejo por mais momentos com foco na teoria linguística.

Ainda podem ser sublinhadas outros resultados deste questionário intermediário entre o ciclo 1 e o ciclo 2. Em específico, quando questionados sobre a sua modalidade de trabalho favorita, a grande maioria dos alunos, com 85,3% admite

uma preferência pelo trabalho em grupo. No que concerne aos momentos de maior ansiedade nas aulas lecionadas pela professora estagiária, uma pergunta de seleção múltipla, os alunos mencionam com 67,6% que raramente se sentem ansiosos e com 44,1% indicam a exposição perante a turma. Por outro lado, em relação à implementação de um ambiente amigável e motivador na sala de aula, 91,2% dos alunos apontam para a sua existência ocorrente. Desta forma, e também considerando os outros resultados levantados a partir deste questionário (ver Anexo C), foi possível traçar um plano de ação mais preciso para o 2º ciclo de investigação.

4.1.2. Apresentação dos resultados de inglês do 2º ciclo de investigação

Após a realização da unidade didática *Media and Ethics* no âmbito da disciplina de Inglês no grupo do 10ºV, foi levado a cabo o questionário final de apreciação da mesma, intitulado de “Unidade didática «Media and Ethics» - A tua experiência nas minhas aulas de inglês” (ver Anexo H) dividido por três secções temáticas: considerações sobre a unidade didática, impacto das atividades e prática pedagógica. Este questionário obteve um total de 17 respostas, sendo que seriam previstas 19 respostas. Por esta razão, verifica-se que dois alunos não responderam ao questionário devido a absentismo.

Tabela 3 - Considerações sobre a unidade didática *Media and Ethics*

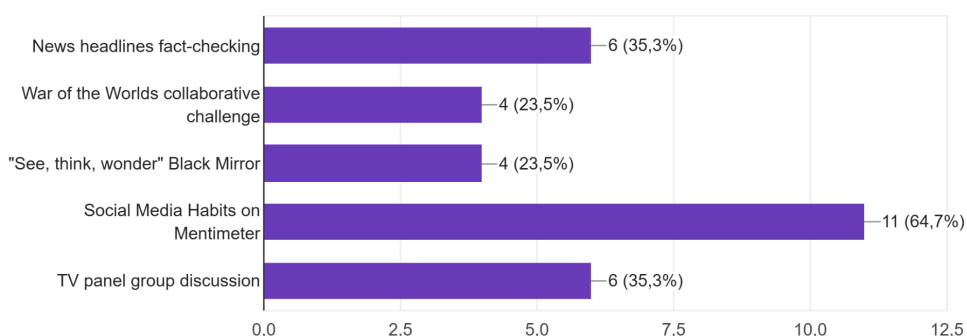
Perguntas	1	2	3	4	5
1. Consideras que os materiais usados nas aulas (e.g., apresentação, ferramentas digitais, desafios, etc.) contribuíram para o teu processo de aprendizagem?	0%	0%	0%	47,1%	52,9%
2. A organização da sala de aula contribuiu para o teu processo de aprendizagem? (e.g., distribuição dos estudantes e materiais)	0%	0%	11,8%	23,5%	64,7%
3. As atividades realizadas na unidade didática "Media and Ethics" aumentaram o teu interesse pela aprendizagem de inglês?	0%	0%	35,3%	17,6%	47,1%
4. Sentes que o ambiente da aula durante estas atividades foi propício para o teu bem-estar emocional?	0%	5,9%	0%	17,6%	76,5%

(Pergunta 1: 1. nada úteis – 5. muito úteis / Pergunta 2: 1. nada adequada – 5. muito adequada / Perguntas 3 e 4: 1. discordo totalmente – 5. concordo totalmente) Elaboração própria

Na tabela 3 apresentam-se os resultados das respostas dos alunos relativamente às suas considerações sobre a unidade didática *Media and Ethics*. De forma geral, observa-se uma tendência positiva em todas as dimensões avaliadas. A maioria dos estudantes atribuiu pontuações elevadas (valores 4 e 5) à utilidade dos materiais, à organização da sala, ao impacto das atividades no seu interesse pela aprendizagem de inglês e ao bem estar emocional proporcionado pelo ambiente da aula. Estes resultados sugerem uma perceção globalmente favorável por parte dos alunos quanto à eficácia pedagógica da unidade didática.

Gráfico 3 - Atividades realizadas na unidade didática *Media and Ethics*

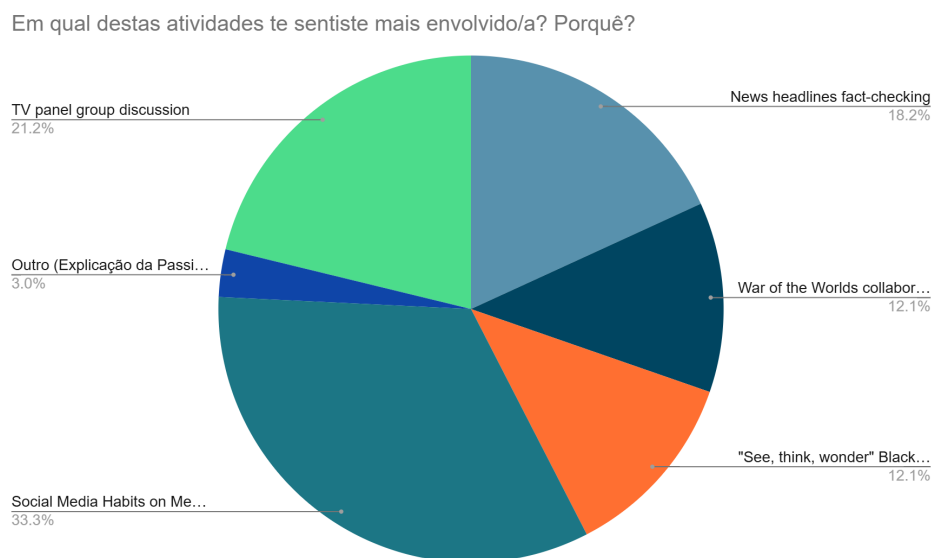
De todas as atividades realizadas nesta unidade, quais foram as tuas preferidas? (Podes escolher mais do que uma)
17 respostas



No que respeita à questão de seleção múltipla sobre as atividades preferidas da unidade, destacaram-se a atividade “Social Media Habits on Mentimeter” com 64,7% e as atividades “News headlines fact-checking” e “TV panel group discussion” ambas com 35,3%. A primeira atividade consistiu numa sondagem interativa através da plataforma digital *Mentimeter* (Méndez, 2024) sobre os hábitos dos alunos nas redes sociais, permitindo uma reflexão anónima, mas também de grupo, sobre um tema que para eles é motivador devido à sua implicação nas suas vidas fora da sala de aula. Já a atividade de verificação de factos exigia a análise crítica de títulos de notícias, algo que os alunos também são confrontados fora do ambiente de aprendizagem. Enquanto que

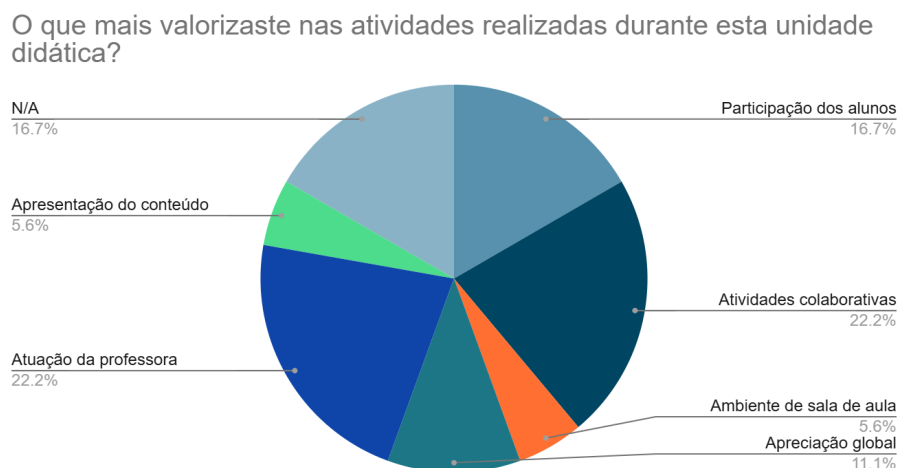
a simulação de um painel televisivo, a tarefa final, envolvia a colaboração em pequenos grupos para elaborar um debate televisivo sobre temas dentro do seu raio de interesse, permitindo assim um momento de exposição oral perante o grupo num contexto mais seguro.

Gráfico 4 - Atividades realizadas na unidade didática *Media and Ethics* com maior envolvimento



Em resposta à questão de resposta aberta sobre qual das atividades gerou maior envolvimento, os alunos responderam em concordância com o a questão anteriormente referida, visto que, novamente, evidencia-se a “Social Media Habits on Mentimeter” com 33,3%, e a atividade “TV panel discussion” com 21,2%.

Gráfico 5 - Aspectos mais valorizados nas atividades realizadas na unidade didática *Media and Ethics*



Em referência à questão de resposta aberta que concerne os aspectos mais valorizados pelos alunos nas atividades realizadas nesta unidade didática, os dados evidenciam uma preferência clara por dois aspetos: a atuação da professora e as atividades colaborativas, ambos mencionados por 22,2% dos alunos. Estes elementos sugerem que os estudantes valorizam tanto o papel da professora-estagiária na mediação da aprendizagem, como as dinâmicas de grupos que promoveram a interação entre pares. Na verdade, estes dois dados estão diretamente ligados visto que através das estratégias utilizadas, os alunos conseguiram trabalhar num ambiente colaborativo e motivador. Em contraste, os aspetos menos referidos foram o ambiente da sala de aula e a forma como o conteúdo foi apresentado, ambos com apenas 5,6% das respostas. Queda esclarecer que a categoria designada como “apreciação global” refere-se a comentários de alunos que teciam uma visão geral e positiva sobre a experiência de aprendizagem ao longo desta unidade didática.

Tabela 4 - Considerações sobre a prática pedagógica na unidade didática *Media and Ethics*

Perguntas	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

1. A professora estagiária deu-te feedback durante as aulas?	0%	0%	0%	23,5%	76,5%
2. As explicações da professora estagiária foram claras e fáceis de compreender?	0%	0%	11,8%	17,6%	70,6%
3. As aulas da professora estagiária foram bem organizadas?	0%	0%	5,9%	17,6%	76,5%
4. A professora estagiária utilizou atividades variadas durante as aulas?	0%	0%	0%	17,6%	82,4%

(1. nunca - sempre / 2. nada claras - muito claras / 3. nada organizadas - muito organizadas / 4. nada variadas - muito variadas)

A tabela 4 apresenta os resultados da secção do questionário relativos às considerações dos alunos sobre a prática pedagógica da professora-estagiária nesta unidade didática. No que respeita ao *feedback* fornecido (questão 1), os alunos responderam positivamente, com 23,5% a selecionar a opção 4 e 76,5% a opção 5 (sempre), evidenciando que existiu retroação constantemente. Relativamente à clareza das explicações (questão 2), a maioria, com 70,6%, assinalou a opção 5 (muito claras), sugerindo uma perceção globalmente positiva à comunicação e apresentação de conteúdo em sala de aula. Quanto à organização das aulas (questão 3), os resultados apontam novamente para uma avaliação favorável visto que 76,5% elegeu a opção 5 (muito organizada). Por fim, no sentido da variedade de atividades propostas (questão 4), 82,4% consideram-na na máxima opção (muito variadas), confirmando a valorização pela diversidade metodológica e estratégica presente na unidade didática.

4.1.3. Apresentação dos resultados de espanhol do 2º ciclo de investigação

Após a realização da unidade didática *Ser solidario está en ti* no âmbito da disciplina de Espanhol no grupo do 11ºO, foi levado a cabo o questionário final de apreciação da mesma, intitulado de “Unidade didática «Ser solidario está en ti» - A tua experiência nas minhas aulas de espanhol” (ver Anexo I) dividido por três secções temáticas: considerações sobre a unidade didática, impacto das atividades e prática pedagógica. Este questionário obteve um total de 18 respostas, sendo que seriam

previstas 19 respostas. Por esta razão, verifica-se que um aluno não respondeu ao questionário devido a absentismo.

Tabela 5 - Considerações sobre a unidade didática *Ser solidario está en ti*

Preguntas	1	2	3	4	5
1. Consideras que os materiais usados nas aulas (e.g., apresentação, ferramentas digitais, desafios, etc.) contribuíram para o teu processo de aprendizagem?	0%	0%	0%	44,4%	55,6%
2. A organização da sala de aula contribuiu para o teu processo de aprendizagem? (e.g., distribuição dos estudantes e materiais)	0%	0%	5,6%	61,1%	33,3%
3. As atividades realizadas na unidade didática "Ser solidario está en ti" aumentaram o teu interesse pela aprendizagem de espanhol?	0%	0%	16,7%	55,6%	27,8%
4. Sentes que o ambiente da aula durante estas atividades foi propício para o teu bem-estar emocional?	0%	0%	0%	50%	50%

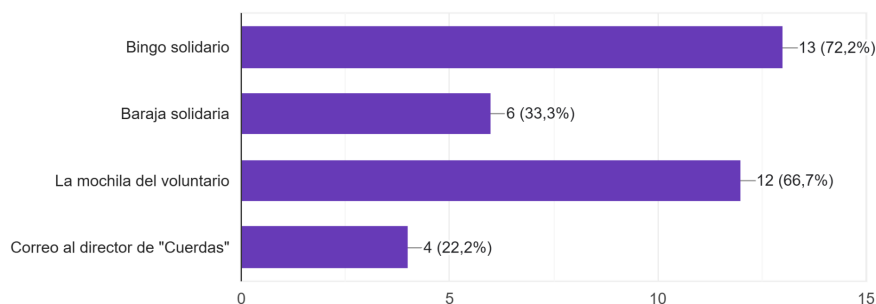
(1. nada úteis - muito úteis / 2. nada adequada - muito adequada / 3 e 4. discordo totalmente - concordo totalmente)

Na tabela 5 apresentam-se os resultados das respostas dos alunos relativamente às suas considerações sobre a unidade didática *Ser solidario está en ti*. No que diz respeito à contribuição dos materiais usados nas aulas para o processo de aprendizagem dos alunos (questão 1), assinalaram as duas opções máximas, a opção 4 com 44,4% e a opção 5 com 55,6% (muito úteis). Quanto ao impacto da organização da sala de aula (questão 2), a opção 4 foi a mais escolhida com 61,1%. Relativamente ao aumento do interesse pela aprendizagem do espanhol através das atividades propostas (questão 3), a opção 4 volta a ser a mais selecionada, com 55,6%. Por fim, sobre se o ambiente de aula durante as atividades foi propício para o seu bem-estar emocional (questão 4), as respostas dividiram-se entre a opção 4 (50%) e a opção 5 (50%), refletindo uma perceção globalmente favorável para um bom filtro afetivo.

Gráfico 6 - Atividades realizadas na unidade didática *Ser solidario está en ti*

De todas as atividades realizadas nesta unidade, quais foram as tuas preferidas? (Podes escolher mais do que uma)

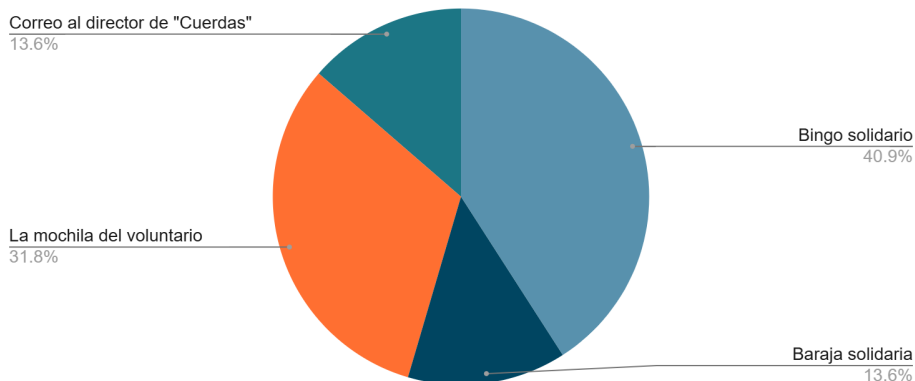
18 respostas



No que respeita à questão de seleção múltipla sobre as atividades preferidas da unidade (ver capítulo 3.1.2.), destacaram-se as atividades “Bingo solidario” com 72,2% e a atividade “La mochila del voluntario” com 66,7%, demonstrando uma clara preferência pelas atividades gamificadas desta unidade didática.

Gráfico 7 - Atividades realizadas na unidade didática *Ser solidario está en ti* com maior envolvimento

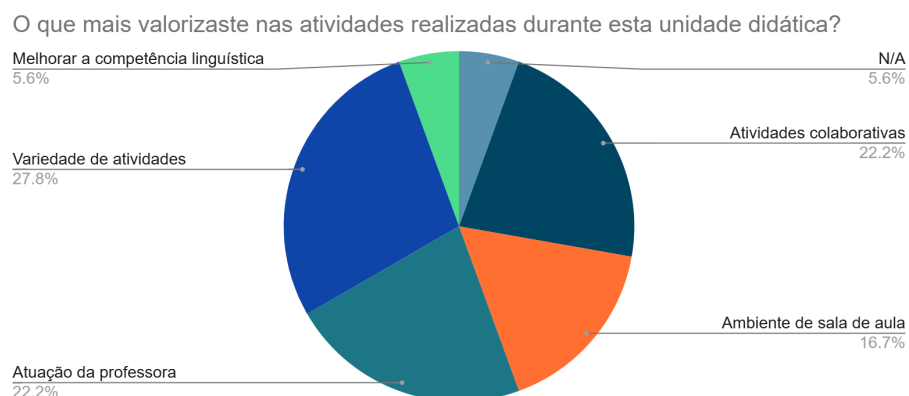
Em qual destas atividades te sentiste mais envolvido/a? Porquê?



Em resposta à questão de resposta aberta sobre qual das atividades gerou maior envolvimento, os alunos responderam em concordância com a questão

anteriormente referida, visto que, novamente, evidencia-se a “Bingo solidario” com 40,9%, e a atividade “La mochila del voluntario” com 31,8%.

Gráfico 8 - Aspectos mais valorizados nas atividades realizadas na unidade didática *Ser solidario está en ti*



Em referência à questão de resposta aberta que concerne os aspectos mais valorizados pelos alunos nas atividades realizadas nesta unidade didática, destacaram-se três categorias com percentagens próximas: a variedade de atividades (27,8%), a atuação da professora (22,2%) e as atividades colaborativas (22,2%). Esta tendência sugere que os alunos valorizaram particularmente a diversidade metodológica, o envolvimento da professora-estagiária e as oportunidades de interação com os colegas. Em contraste, a categoria menos referida foi a melhoria da competência linguística, o que pode indicar que os alunos deram mais importância à dimensão participativa da aprendizagem do que os ganhos linguísticos ou formais da mesma.

Tabela 6 - Considerações sobre a prática pedagógica na unidade didática *Ser solidario está en ti*

Perguntas	1	2	3	4	5
1. A professora estagiária deu-te feedback durante as aulas?	0%	0%	5,6%	44,4%	50%
2. As explicações da professora estagiária foram claras	0%	0%	0%	33,3%	66,7%

e fáceis de compreender?					
3. As aulas da professora estagiária foram bem organizadas?	0%	0%	0%	22,2%	76,8%
4. A professora estagiária utilizou atividades variadas durante as aulas?	0%	0%	0%	11,1%	88,9%

(1. nunca - sempre / 2. nada claras - muito claras / 3. nada organizadas - muito organizadas / 4. nada variadas - muito variadas)

A tabela 6 apresenta os resultados da secção do questionário relativo às considerações dos alunos sobre a prática pedagógica da professora-estagiária nesta unidade didática. No que respeita ao feedback fornecido (questão 1), os alunos responderam positivamente, com 44,4% a selecionar a opção 4 e 50% a opção 5 (sempre). Em relação à clareza das explicações (questão 2), a maioria, com 66,7%, assinalou a opção 5 (muito claras), sugerindo uma percepção globalmente positiva à apresentação de conteúdo em sala de aula. Quanto à organização das aulas (questão 3), os resultados apontam novamente para uma avaliação favorável, visto que 76,8% elegeu a opção 5 (muito organizada). Por fim, no sentido da variedade de atividades propostas (questão 4), 88,9% consideram-na no seu máximo, a opção 5 (muito variadas).

4.2. Interpretação dos resultados

Após a apresentação dos dados recolhidos nos diferentes ciclos de investigação-ação, procede-se à sua interpretação para estabelecer uma compreensão clara da relação que o impacto das metodologias ativas aplicadas na gestão do filtro afetivo tem na potencialização da aprendizagem de LE. Desta maneira, está em vista a tentativa de relacionar os resultados obtidos e a problemática central da investigação, permitindo identificar tendências relevantes para a prática pedagógica. Com este objetivo, a interpretação foi organizada em duas secções distintas. Na primeira (4.2.1.), serão interpretados os dados recolhidos após o primeiro ciclo de investigação. Na segunda (4.2.2.) procede-se à análise agregada da intervenção reformulada no segundo ciclo, abordando ambos os resultados da disciplina de inglês e de espanhol.

4.2.1. Interpretação dos resultados globais do 1º ciclo de investigação

No que respeita o bem-estar e a motivação dos alunos ao longo do primeiro ciclo de investigação (tabela 1), observa-se uma tendência positiva, na medida em que a maioria dos alunos afirmou sentir-se motivada para participar nas aulas lecionadas pela professora-estagiária (52,9% e 41,2% nas respostas máximas) e integrada no grupo (38,2% e 58,8%), refletindo diretamente a relevância da criação de um ambiente de sala de aula com um filtro afetivo baixo, anteriormente defendido por autores como Krashen e Terrell (1983, ver secção 2.1.1.1.). Além disso, 73,5% dos alunos admitiram sentir-se confortáveis nas aulas e 50% afirmaram que estas lhes permitiram alcançar um estado emocional tranquilo. Relativamente às metodologias aplicadas (tabela 2), os resultados evidenciam que os alunos valorizam especialmente atividades gamificadas, lúdicas e criativas (64,7% na opção 5), bem como a ligação dos temas às suas áreas de interesse (79,4% na opção 5). Estes dados confirmam as recomendações de William Littlewood (1996/1981), que defende a pertinência das atividades comunicativas e contextualizadas para promover a motivação e o envolvimento dos alunos de LE. De igual forma, também demonstram a tese de Rubio-Alcalá (2015), que salienta a importância da atuação do professor ao selecionar estratégias capazes de reduzir a ansiedade e aumentar a autoestima dos alunos, através de um conhecimento do grupo, que neste caso possível após a observação e intervenção do mesmo durante um longo período de tempo.

No que respeita às tarefas finais colaborativas, 41,2% dos alunos referiram sentir-se mais motivados através da sua realização, destacando a relevância da aprendizagem colaborativa. Esta perceção confirma o valor da consideração da aplicação da aprendizagem baseada em tarefas (ABT), defendida por Estaire (2009), como uma metodologia eficaz no contexto educativo português do Ensino Secundário, também graças às características culturais dos discentes.

Quanto às sugestões apresentadas (Gráfico 2), apesar de uma parte significativa dos alunos não ter respondido (61,8%), é de sublinhar a valorização de atividades

interativas e gamificadas (14,7% cada). A referência à necessidade de adaptação do tom e ritmo de voz da professora-estagiária (5,9%) aponta para a importância da clareza e adequação da comunicação do docente, confirmando o papel do professor como mediador das condições afetivas da sala de aula. Por outro lado, a menção, ainda que mínima, à necessidade de mais momentos de foco na teoria linguística (2,9%) sugere a utilidade de equilibrar estratégias ativas com momentos mais estruturados de sistematização gramatical, tal como é defendido na organização da unidade didática segundo Estaire (2011) com o equilíbrio de tarefas comunicativas e de apoio linguístico.

Por fim, após a recolha de dados referente ao 1º ciclo de estudo, pode concluir-se que, neste contexto, existe uma preferência pelo trabalho em grupo (85,3%), confirmando a pertinência da aprendizagem colaborativa, tal como foi mencionado anteriormente como uma sugestão de estratégia vantajosa por Gros (2011). Por outro lado, vale a pena referir que, em termos dos níveis de ansiedade, embora 67,6% dos alunos indiquem que raramente se sentiram ansiosos ao longo das aulas lecionadas nesta PES, 44,1% referem que a exposição em público continua a ser um momento de tensão para estes alunos. Contudo, essencialmente, há a perceção de um ambiente motivador e amigável por 91,2% dos alunos, o que reflete o impacto positivo das estratégias utilizadas na construção de um clima emocional seguro. Partindo da tese de Rubio-Alcalá (2015) já sugerida, para o desenho das unidades didáticas foi considerado o conhecimento dos discentes como ponto de partida para criar um ambiente motivador e com baixos níveis de ansiedade. Em suma, os resultados deste questionário intermédio confirmam que as metodologias ativas, particularmente as estratégias gamificadas, colaborativas e ligadas aos interesses dos alunos, contribuíram significativamente para reduzir a ansiedade, aumentar a motivação e reforçar a confiança dos discentes. Esta interpretação orientou de forma decisiva a reformulação das práticas no segundo ciclo de investigação, de modo a responder de forma ainda mais ajustada às necessidades afetivas dos grupos.

4.2.2. Interpretação dos resultados globais do 2º ciclo de investigação

A partir da análise dos resultados do segundo ciclo de investigação, é possível evidenciar um conjunto de tendências claras relativamente à perceção dos alunos sobre as unidades didáticas implementadas em inglês (*Media and Ethics*) e em espanhol (*Ser solidario está en ti*), deste modo, confirmando a pertinência da utilização de metodologias ativas na gestão do filtro afetivo, ainda que se identifiquem algumas diferenças relevantes entre os dois contextos linguísticos.

No caso do inglês (ver Anexo J), observa-se uma valorização muito elevada dos materiais utilizados, com 100% dos alunos a situar-se nas opções máximas (47,1% na opção 4 e 52,9% na opção 5), o que valida que a integração de recursos digitais e interativos, sobretudo a através da atividade “Social Media Habits on Mentimeter” contribuiu diretamente para a motivação e o envolvimento deste grupo, uma estratégia sugerida por Méndez (2024). Isto é algo que vai de encontro com aquilo argumentado por Estaire (2009), em concreto, sobre a importância de elaborar tarefas contextualizadas e autênticas segundo os interesses dos alunos com o objetivo de potenciar o seu interesse na sala de aula de LE. Por outro lado, relativamente ao interesse pela aprendizagem do inglês, os resultados revelam uma maior dispersão, sendo que 35,3% situam-se na opção 3, 17,6% na opção 4 e 47,1% na opção 5. Esta distribuição pode sugerir que, embora a maioria dos alunos tenha reconhecido o impacto positivo das atividades, parte do grupo não se sentiu igualmente motivado, refletindo a variabilidade do filtro afetivo entre os alunos, previsível num grupo heterogéneo. Já no que respeita ao ambiente da aula, 76,5% indicaram a opção 5, evidenciando a importância da criação de um espaço propício ao bem-estar emocional, um aspeto em consonância com todos os autores mencionados ao longo do presente relatório. No que diz respeito às atividades mais valorizadas e àquelas de maior envolvimento, os alunos destacaram a tarefa “Social Media Habits on Mentimeter” (64,7% e 33,3%), um padrão que confirma a preferência pelas tarefas com recursos digitais e sobre temas do seu quotidiano para incentivar a participação em sala de aula. Além disso, cabe ainda mencionar a valorização da elaboração de uma unidade didática criada tendo em conta as individualidades e motivações dos alunos,

refletindo-se não só na apreciação do tipo de atividades usadas (e.g., atividades colaborativas com 22,2%), a atuação da professora (22,2%) e a participação ativa dos alunos (16,7%).

Já na unidade de espanhol (ver Anexo L), os resultados apresentam igualmente uma tendência positiva, embora com algumas nuances distintas. Os materiais foram avaliados como úteis ou muito úteis por 100% dos alunos (44,4% na opção 4 e 55,6% na opção 5), o que reflete a pertinência da diversidade de recursos aplicados que teve em consideração as diversas sugestões dos alunos no questionário intermédio dos ciclos. Assim, quanto ao interesse pela aprendizagem da língua espanhola, a maioria dos alunos situou-se novamente na opção 4 (55,6%), seguida de 27,8% na opção 5, o que sugere uma motivação acrescida, mas menos intensa do que no grupo de inglês. Em relação ao bem-estar emocional na sala de aula durante a PES no âmbito de espanhol, as respostas dividiram-se de forma equilibrada entre as opções 4 e 5 (50% cada), refletindo que existiu a criação de um clima de aula favorável à redução da ansiedade. No que concerne às atividades mais apreciadas na unidade de espanhol, podem dizer-se que foram as gamificadas, isto é o “Bingo solidario” (72,2%) e a atividade “La mochila del voluntario” (66,7%), que também voltaram a ser mencionadas quando questionados sobre a atividade que gerou maior envolvimento. Isto exemplifica que neste grupo, a ludificação e a competição didática (Chacón, 2012; Foncubierta & Rodríguez, 2014) é um recurso determinante para estimular a motivação e a participação ativa dos alunos, o que se alinha com os pressupostos da aprendizagem colaborativa, na medida em que estas tarefas implicaram a resolução de problemas em grupo, a negociação de significados e a aplicação da língua-alvo em contextos autênticos.

No que respeita aos aspetos mais valorizados, a variedade das atividades (27,8%) e as atividades colaborativas (22,2%) foram destacadas, confirmando que a diversificação metodológica e a interação entre pares são elementos centrais para a gestão do filtro afetivo deste grupo, uma ideia confirmada pelo questionário inicial, mas reforçada neste. Outro dado particularmente relevante ainda sobre a última questão, detém-se no facto da categoria sobre a melhoria da competência linguística

ter sido uma das menos referidas pelos alunos (5,6%). Este resultado é chamativo visto que, assim, é visível uma maior valorização de aspetos dentro do âmbito da atuação da professora (ambiente de sala de aula) e da planificação didática (variedade de atividades) do que questões mais formais, podendo ser tecida uma relação com a promoção de um filtro afetivo baixo durante a unidade didática graças à atenção prestada aos fatores individuais dos alunos.

Os dois contextos podem ser comparados, especialmente, através da convergência na apreciação positiva global da prática pedagógica da professora-estagiária. No entanto, nota-se uma diferença no tipo de atividades mais motivadoras: enquanto o grupo de inglês valorizou sobretudo tarefas digitais e de reflexão sobre os próprios hábitos, o grupo de espanhol revelou preferência clara pelas tarefas gamificadas e competitivas. Esta diferença pode estar relacionada com o teor diferente dos temas de cada unidade didática e disciplina, assim como vai de encontro com os perfis dos grupos traçados no capítulo de caracterização dos grupos de trabalho. Por outro lado, também demonstra que apesar do contexto semelhante o filtro afetivo não se manifesta sempre da mesma maneira. Portanto, é condicionado pelas características e os interesses específicos de cada grupo.

Adicionalmente, com base na observação realizada durante as atividades em sala de aula, verificou-se que a ansiedade perante a exposição oral em público foi mais evidente entre os alunos de nível mais baixo, que demonstraram maior hesitação em contextos de produção oral formal. Por outro lado, constatou-se que a oralidade foi a destreza mais beneficiada pelas estratégias de gestão do filtro afetivo, sobretudo através de tarefas colaborativas e comunicativas, nas quais os alunos participaram, com mais confiança e fluência. Finalmente, os resultados do segundo ciclo validam a ideia de que as metodologias ativas aplicadas neste contexto tiveram um impacto direto na motivação, no bem-estar emocional e no envolvimento dos alunos de ambos os grupos, o qual vai de encontro ao posicionamento defendido pelos autores mencionados no capítulo 2 deste trabalho.

De igual forma, os resultados corroboram os dados obtidos por outros trabalhos de investigação dentro desta temática, como o de Masiero (2024) na sua tese

La reducción del filtro afectivo: una investigación entre los profesores de idiomas extranjeros de las escuelas secundarias, que apesar de ser num contexto diferente àquele inerente a este estudo (contexto italiano), evidencia que a criação de um ambiente de aula positivo e a implementação de atividades que mobilizam o interesse pessoal dos alunos são fatores importantes para a diminuição da ansiedade e a promoção da motivação.

Capítulo 5 - Conclusões e perspectivas futuras

A presente investigação-ação permitiu compreender em que medida as metodologias ativas podem contribuir para a gestão do filtro afetivo no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras em duas turmas do ensino secundário no AEAS, em particular, no âmbito do inglês e do espanhol. A partir da análise dos dois ciclos de investigação, tornou-se evidente que a aplicação de estratégias centradas no aluno e que consideram as suas preferências, neste caso a gamificação, as tarefas colaborativas, os recursos digitais e as simulações autênticas (Littlewood, 1996/1981), fomentou significativamente a motivação, o bem-estar emocional e o envolvimento dos alunos em sala de aula, reduzindo desta forma o filtro afetivo dos alunos.

Tal como defendem Arnold e Brown (1999), o docente tem um papel determinante na criação de um ambiente de aprendizagem empático, motivador e seguro, no qual os fatores afetivos são valorizados de igual modo às competências linguísticas. Esta perspetiva da prática docente foi confirmada pela perceção dos alunos sobre a atuação da professora-estagiária, considerada de forma positiva devido à criação de um ambiente confortável e empático e à variedade metodológica. Visto que a investigação demonstrou que ainda assim as preferências e as respostas dos alunos variam segundo o perfil do seu grupo, é reforçada a ideia da importância de ser dotado de uma prática flexível, capaz de ajustar metodologias ao contexto. Assim, o presente estudo acrescenta evidência empírica à literatura existente, sublinhando a pertinência de repensar as metodologias no ensino de línguas para incluir, de forma intencional, a gestão dos fatores afetivos, partindo da perspetiva, das necessidades e dos interesses dos alunos.

Retomando os objetivos e a pergunta de investigação deste trabalho: como podem as metodologias ativas gerir o filtro afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Secundário português?, conclui-se que estas estratégias, de forma direta, reduzem a ansiedade, aumentam a motivação e promovem a autoconfiança dos alunos, desde que sejam ajustadas às características específicas de cada grupo. Relativamente à variação do filtro afetivo entre inglês e espanhol,

verificou-se que ambos os grupos responderam positivamente às metodologias ativas, embora com preferências diferenciadas, como já foi anteriormente mencionado. Quanto aos fatores afetivos mais passíveis de melhoria, observou-se que a motivação e a autoconfiança foram os aspetos que mais evoluíram ao longo do estudo, enquanto a ansiedade perante a exposição oral em público permaneceu um desafio em alguns alunos, em particular aqueles de nível mais baixo, confirmando a necessidade de estratégias mais específicas para estes casos. Por fim, em relação às diferentes destrezas linguísticas, verificou-se que a oralidade foi a mais beneficiada pela gestão consciente do filtro afetivo, sobretudo através de atividades colaborativas e autênticas, sendo que quando este não é tido em conta, é a oralidade que costuma apresentar uma maior barreira emocional.

Apesar da relevância dos resultados obtidos, esta investigação apresenta algumas limitações que devem ser salientadas. Em primeiro lugar, a recolha de dados com a opinião concreta dos alunos sobre o tema não ocorreu desde a fase inicial do ciclo 0 de forma sistemática, para evitar constrangimentos de planificação didática e sobrecarregar os alunos com questionários neste momento da PES como já foi argumentado anteriormente, o que restringiu a possibilidade de obter uma visão mais longitudinal da evolução do filtro afetivo ao longo de todo o ano letivo. Fica a ideia que poderia ter sido enriquecedora a comparação formal dos filtros afetivos dos alunos nas aulas das professoras titulares e nas aulas da professora-estagiária. Em segundo lugar, faltou à investigação a utilização de instrumentos psicométricos mais específicos para medir a ansiedade em sala de aula de línguas estrangeiras. Especificamente, a recolha de dados apresentada nesta PES baseou-se em questionários de perceção elaborados pela professora-estagiária com base em literatura relacionada, o que permitiu uma análise contextualizada, mas menos objetiva em termos de mensuração. Por exemplo, um dos artigos utilizados para a formulação dos questionários e das estratégias do segundo ciclo foi o de Araya Quesada et al. (2024) que, por sua vez utilizou as escalas validadas internacionalmente, como a Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz et al., 1986), num contexto semelhante (aprendizagem de uma língua estrangeira no Ensino Secundário). Admitindo a complexidade da sua utilização,

optou-se por não utilizar esta escala, o que impossibilitou o estudo de uma medição mais rigorosa e comparável com outros estudos. De igual forma, a decisão de não utilizar estes tipos de instrumentos deveu-se a constrangimentos de tempo e à preocupação em não sobrecarregar os alunos com questionários extensos durante a PES.

As limitações apontadas abrem caminho para futuras investigações que poderão aprofundar a relação entre metodologias ativas e filtro afetivo. Por um lado, poderia centrar-se na aplicação sistemática de escalas reconhecidas, como a de Horwitz et al. (Escala de Ansiedade em Sala de Aula de Língua Estrangeira, 1986), desde o início do processo de ensino-aprendizagem, permitindo monitorizar a evolução da ansiedade, motivação e autoconfiança ao longo dos diferentes ciclos de intervenção. Por outro lado, seria pertinente explorar de forma comparativa o impacto de metodologias ativas em grupos com perfis de alunos mais distintos.

Em síntese, resta evidenciar que este trabalho permitiu efetuar uma reflexão crítica sobre relação intrínseca da prática docente e da dimensão afetiva, confirmando a relevância de práticas que, ao mesmo tempo que desenvolvem competências linguísticas, promovem também a autoestima e a motivação, evitando que a experiência de aprendizagem seja sinónimo de um momento marcado pela sensação de ansiedade. O foco nesta problemática durante a PES, conjugando a observação, reflexão e intervenção, permitiu consolidar a convicção inicial de que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras passa inevitavelmente por um olhar atento às necessidades emocionais dos alunos, sendo essa a principal mais-valia do presente estudo é um ponto de partida para futuras práticas docentes. Esta consciencialização sobre o impacto do filtro afetivo e o uso de metodologias ativas no âmbito da sala de aula da língua estrangeira gera uma aprendizagem mais inclusiva, motivadora e produtiva. Assim, com esta valorização do aluno como um agente ativo e social é possível formar não só alunos de LE, mas também cidadãos críticos, colaborativos e com autoestima.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Abel Salazar. (2023). *Projeto Educativo 2023/26*. https://esabelsalazar.pt/aeas/wp-content/uploads/2025/01/PEA_AEA_2023-2026.pdf.
- Araya Quesada, L. Á., Chavarría Oviedo, F., & Zúñiga Atencio, M. F. (2024). Estrategias de mediación pedagógica basadas en el filtro afectivo para mejorar la producción oral y reducir la ansiedad en estudiantes de inglés de secundaria. *Ciencia y Reflexión – Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(2), 779–802. <https://cienciayreflexion.org/index.php/Revista/article/view/64>.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1–24). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Burns, A., Edwards, E., & Ellis, N. J. (2022). *Sustaining action research: A practical guide for institutional engagement*. Routledge.
- Canale, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera, D. H. Hymes, N. H. Hornberger, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Cots, L. Bachman, & B. Spolsky (Eds.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 66–69). Edelsa. (Obra original publicada em 1983).
- Canfield, J., & Wells, H. C. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers and parents*. Prentice-Hall.
- Chacón, P. (2012). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje: ¿Cómo crearlo en el aula? *Revista Nueva Aula Abierta*. https://www.academia.edu/3876966/El_Juego_Did%C3%A1ctico_como_estrategia_de_ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_C%C3%B3mo_crearlo_en_el_aula.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. MIT Press.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf.

Conselho da Europa. (2020). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação – Volume complementar*. Council of Europe Publishing.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 226–245). Cambridge University Press.

De Andrés, V. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 87–102). Cambridge University Press.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Espanhol Continuação – 10.º ano. Ministério da Educação*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_esp_cont.pdf.

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Espanhol Continuação – 11.º ano. Ministério da Educação*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanho_f_esp_cont.pdf.

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais: Inglês – 10.º ano de escolaridade. Ministério da Educação*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf.

Domínguez González, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (núm. 6). *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 1.
https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>.

Dufeu, B. (1994). *Teaching myself*. Oxford University Press.

- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). Regents Publishing.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: De la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 12, 1–26. <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.
- Falero Parra, F. J. (2016). Anxiety on oral skills in the Spanish as a foreign language classroom. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 19–33. <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/4445/6426>.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>.
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen. http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>.
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo en el siglo XXI*. Editorial UOC.
- Heron, J. (1989). *The facilitator's handbook*. Kogan Page.
- 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>.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press.

- Labrador, M., & Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Li, S., Hiver, P., & Papi, M. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. Routledge.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas* (F. García Clemente, Trad.). Cambridge University Press. (Obra original publicada em 1981).
- Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Bracoro, J. M. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Vieira Nery, R., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Masiero, S. (2024). *La reducción del filtro afectivo: una investigación entre los profesores de idiomas extranjeros de las escuelas secundarias* [Tese de Mestrado, Scienze del Linguaggio, Università degli Studi di Venezia]. UNITE–Università Ca' Foscari Venezia. <https://hdl.handle.net/20.500.14247/23211>.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2.^a ed.). Van Nostrand Reinhold.
- Méndez, M. del C. (2024). *La desmotivación en el aula de lenguas adicionales: Investigación, teoría y práctica*. Arco Libros.
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 58–67). Cambridge University Press.
- Rabadán Zurita, M., & Orgambidez Ramos, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: Un estudio exploratorio. *Estudios sobre Educación*, 35, 517–533. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/9655>.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>.

- Rubio-Alcalá, F. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. *MarcoELE*, 21, 47–61.
- Sánchez Castilla, E. M. (2016). Influencia de la ansiedad sobre la producción escrita en español como lengua extranjera. *MarcoELE*, 22, 1–22.
https://marcoele.com/descargas/22/sanchez-ansiedad_escritura_.pdf.
- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117–131.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Zare, P., & Riasati, M. J. (2012). The relationship between language learning anxiety, self-esteem, and academic level among Iranian EFL learners. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 20(1), 219–225.
[http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2020%20\(1\)%20Mar.%202012/25%20Pg%20219-225.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2020%20(1)%20Mar.%202012/25%20Pg%20219-225.pdf).

Anexos

Anexo A - Fichas de observação do ciclo 0 (Inglês e Espanhol)



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- teacher speaks to whole class (T-Ss),
- individual speaks to the whole class (S-Ss)
- teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- all learners speaking in pairs (S-S closed),
- all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- all learners speaking and moving around the class (S-S)
- silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x	x				x
b) S-Ss																		
c) T-S open			x		x	x		x										
d) T-S closed															x	x		
e) S-T open	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x					
f) S-T closed														x	x			
g) S-S open																	x	x
h) S-S closed															x	x		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero				x			x			x								

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- How does the type of material and type of activity affect the pattern?

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

Identifying strategies of learners in mixed ability classes

Before the lesson

- Select two students from two different 'levels'

During the lesson

- Use the chart below to note evidence of these levels.

Student	Level	Signs of level	Learner strategies	Teacher strategies
	Weak	Non-comprehension of instructions Can't say the meaning or use of each modal verb without having studied this grammar content in the current grade (10th) Doesn't take initiative to participate since she isn't sure of her work Shows a high affective filter since she has signs of anxiety when asked to participate or complete tasks which involve speaking	Uses L1 to ask questions to stronger students or the teacher Reads the grammar explanations on the coursebook before doing exercises	Re-formulates directly to learner Has sat her next to a stronger student Makes sure to give her synonyms when meaning isn't clear Gives her smaller paragraphs to read aloud
	Strong	Response is quick and accurate Can say the meaning or use of each modal verb without having studied this grammar content in the current grade (10th) Has enough level to understand the level of formality of a new language item like "shall" Shows a low affective filter since he is always relaxed and eager to participate in class	Provides other examples Mainly uses L2, even in group settings Asks questions about new language items: "Is needn't just «need» in the negative?" Is able to form proper sentences which enable him to have a clear dialogue with the teacher throughout lessons	Uses student as a model In group work, assigns this student to a group with lower-level students Uses this student for transitions by eliciting ideas and opinions from him Prepares more material in case this student finishes tasks earlier

Adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 37) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP

Observe a lesson in which the teacher sets a specific learning task for students.

Type of task: Interaction with guidelines about if they could speak any language in the world, what would it be?

Aims: Foster speaking and critical thinking within the unit's theme (The world of many languages).

Major type(s) of interaction pattern(s) involved in task

First, all learners are speaking in pairs (S-S closed) while the teacher monitors and scaffolds their interactions (T-S closed). Then, once they have practiced their interaction, they present it to the class, so there is an individual speaking to another individual, while the whole class is listening – open pairs (S-S open).

Relevance of task to students' interests/needs

The students are taking a languages and humanities course, so this topic is relevant to them. Moreover, it's a relevant topic for out-of-class use, in real-life conversations.

How well did learners cope with the logistics of the task? Could they process the instructions? Could they perform the task as required? Were they 'comfortable' performing the task?

Since this task was from the coursebook (Engaging 10, p. 85), where an example of the dialogue to be carried out was provided as a guide, the students understood the instructions well. Also, as this is a dialogue in pairs, the logistics of organising the lesson were quite straightforward. As this is a task that requires dialogue, many of the lower-level students weren't enthusiastic about doing it. However, as the sitting arrangement of the students allows them to be accompanied by stronger students, the task was successfully completed by the vast majority of the pairs.

Learner language during task

Which language was used to negotiate/collaborate? Did they have the language needed to do the task? Were the language demands of the task in line with learner levels? Provide examples.

As expected, the students used their native language, Portuguese, to plan and structure their interactions, for example, who starts the dialogue, whether they show agreement or disagreement, and so on. On the other hand, they used the target language, English, to actually create the dialogue. So, while pairs at a higher level were practising the interaction verbally, students at a lower level chose to write the dialogue down in their notebooks and then practise it orally. As they carried out the task, questions emerged about vocabulary that weren't expected, such as how to say 'Greek' in English, but the students weren't afraid to ask the teacher. It can therefore be said that the task was appropriate for the level of the students, especially as they had a model dialogue to base their interactions on, and they were all able to complete it.

adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP

Classroom Observation Task: Lesson Aims and Staging.

Instructions: During the class, each student teacher works individually to identify the main aims of the lesson as well as the different stages and their subsidiary or procedural aims.

<u>Main Aims:</u>	
1)	Difference between the gerund and the infinitive
2)	Difference between the to-infinitive and the bare infinitive
3)	Verbs which change meaning followed by the to-infinitive and the gerund
<u>Stages:</u>	<u>Procedural aims:</u>
A. Lead-in	Elicit sentences from students which use the gerund. Write a sentence from a student on the board transformed into the to-infinitive and the bare infinitive and ask students to copy that sentence into their notebooks.
B. Language focus 1	Project on the board a worksheet with the uses of the to-infinitive. Read aloud its rules, further explain its uses and ask students to copy the uses and examples in their notebooks.
C. Controlled practice 1	Ask students to do exercises on the use of the to-infinitive and the bare infinitive (coursebook, p. 71/workbook, p. 33).
D. Feedback	The correction is made by eliciting answers from the students. Throughout the correction, give synonyms, clarify meaning, etc.
E. Language focus 2	Explain that verbs change meaning when followed by the gerund and the to-infinitive by projecting a table from the coursebook (p. 72). Students copy the table in their notebooks.
F. Controlled practice 2	Students do a closed-item selection exercise with the uses of the gerund and the to-infinitive (coursebook, p. 73). Then, they do two fill in the gaps exercises with the gerund, bare or to-infinitive.
G. Feedback	Elicit answers from the weaker students, clarify meaning and pronunciation, etc.
H. Controlled practice 3	Students play a kahoot on the difference between the gerund and the infinitive.

Fichas de observação do ciclo 0 (Espanhol):

Tipo 2. Hoja en blanco (basado en Nuria Sánchez Quintana, La observación de clases y el desarrollo de la competencia docente, curso del IC)

Tema: observación general

Profesor observado: Inés Pinto Profesor observado: Ana Reis Nivel: 10º curso (continuación)	Fecha: 06/01/2025 Tiempo de clase: 100 minutos Nº de alumnos: 11 alumnos
DESCRIPCIÓN OBJETIVA	MIS COMENTARIOS
1- Como se trata de la primera clase tras las vacaciones de Navidad en un primer momento hay una puesta en común de los aspectos mencionados en la autoevaluación del primer trimestre de clases y sobre las calificaciones y los objetivos para este trimestre. 2- Ya que en la última clase del trimestre anterior se pidió que los alumnos escribieran informaciones que supieran sobre las Navidades en España, se empezó el nuevo trimestre y la UD "¡Las Navidades en España!". Asimismo, hubo una puesta en común sobre las informaciones escritas por los alumnos. 3- Para comprobar si el léxico que habían escrito es correcto y tomar contacto con léxico desconocido, se pide que los alumnos pinchen en un enlace que les presenta un glosario navideño y varias actividades para la retención del mismo. Primero, copian el glosario para sus cuadernos. Después, se les dan dos minutos para intentar memorizar ese léxico. 4- Tras esos dos minutos, los alumnos realizan individualmente las actividades del enlace en sus móviles (p. ej.: nombrar imágenes, sopa de letras y tarjetas de memoria). 5- Tras haber realizado las actividades del enlace, se proyecta un texto con huecos. Mientras se distribuye el texto, también se dan dos tarjetas (con palabras) a cada alumno. En seguida, mientras la profesora lee el texto en voz alta, los alumnos deben interrumpir cuando piensen que las palabras de sus tarjetas son apropiadas para rellenar el hueco. Después de rellenar el texto, los alumnos deben añadir por lo menos más cinco palabras a su glosario. 6- Para terminar la clase, se juega un kahoot sobre el vocabulario y las costumbres impartidas a lo largo de la clase. En este momento, los alumnos se mostraron motivados y realizados por saber emplear el conocimiento que habían ganado en esa clase.	1 - Se trata de un momento esencial para cerrar un ciclo, el primer trimestre, y apoyar a los alumnos establecer objetivos en la aprendizaje de la lengua española. 2 - Se podría haber compartido videos sobre las Navidades de 2024 en España, como por ejemplo momentos que han sido virales en las redes (p. ej.: pedidos graciosos en la cabalgata de los reyes) como transición para la próxima actividad. No solo sería input auténtico, sino que la transición al enfoque en el léxico navideño sería más significativo y natural. 3 - Aunque sea un método tradicional de presentar y memorizar léxico, como se establece un tiempo límite para la memorización del léxico, esto creó una sensación de competitividad en el alumnado. 4 - Al trabajar de forma autónoma y, visto que el enlace corregía las respuestas de los alumnos y estos fueron incentivados a rehacer los ejercicios varias veces, se fomentó la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. 5 - Esta actividad reveló ser efectiva para comprobar ciertos conceptos del trimestre anterior (p. ej.: las palabras femeninas - costumbre) y añadir aún más léxico navideño para el glosario de los alumnos. Aún así, sería aún más bien conseguida si se hubiera dejado leer a los alumnos, algo que por ejemplo fue empleado en la misma clase cuando empleada al nivel siguiente (11º curso) 6 - Además de ser una forma de globalizar todo lo aprendido en esta clase a través de una actividad lúdica y motivadora, la estructura de esta clase fue pensada también para dejar un momento que podría crear un ambiente inapropiado para el aprendizaje (p. ej.: demasiado entusiasmo) para el final de la clase, asegurando así que antes todo fuera aprendido efectivamente.

Tipo 3. Preguntas generales básicas basado en A. Ruiz Morell

Tema: Análisis de actividades

Profesor observador: Ana Reis	Fecha: 7/01/2025
Profesor observado: Inés Pinto	Tiempo de clase: 100 minutos
Nivel: 10º (continuación)	Nº de alumnos: 11 alumnos

1. Objetivo de la actividad analizada:

Aprender referentes culturales e interactuar sobre las Navidades.

2. Introducción de la actividad:

El profesor ha introducido la actividad, ha realizado una actividad de transición o de motivación al tema, ha explicitado los objetivos de la actividad:

La clase empieza por una recapitulación de lo que se trabajó en la clase anterior. Asimismo, la profesora plantea las siguientes preguntas: ¿En qué día empieza la Navidad en España? (pregunta dirigida a un alumno), ¿Y por qué? (pregunta dirigida a otro alumno - la lotería), ¿Y cómo se llama esta lotería? (otro alumno contesta).

3. Fase de presentación:

- Input de la actividad (texto escrito, texto oral, ilustraciones, video, etc.)
- Agrupamiento: individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo
- Papel del profesor: conferenciante, docente, facilitador

Se distribuye una ficha de trabajo sobre la Navidad. Esta ficha empieza con un reportaje sobre la lotería navideña española cuya tarea es anotar la información que escuchan mediante los números citados en la ficha. Además, tienen que subrayar de un par de frases, cuáles son las correctas sobre el audio. Como se trata de una tarea de comprensión auditiva, los alumnos la realizan de forma individual. Tras cada escucha, la profesora pregunta a los alumnos cuánta información han conseguido rellenar y la dificultad que sienten para cumplir la tarea. Para la corrección de la tarea, se pide a los alumnos que compartan sus respuestas oralmente.

4. Fase de práctica controlada o con apoyo

- Realización de actividades controladas: sí / no
- Aspectos trabajados
- Explicaciones del profesor
- Instrucciones para la realización de la tarea
- Agrupamiento: individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo
- Papel del profesor: conferenciante, docente, facilitador

Se escuchan al villancico "En Navidad" de Rosana, se pide a los alumnos que, individualmente, ordenen los versos de cada estrofa. Antes de corregir, la profesora pregunta a los alumnos el orden que han elegido y que lo justifiquen. La corrección es hecha por la escucha del villancico. Luego, se les pregunta qué verso han gustado más y qué significado le han dado, específicamente en el contexto de su vida, no solo en el periodo de la Navidad.

5. Fase de producción o práctica sin apoyo

- Realización de actividades de producción libre
- Tarea pedagógica o de la vida real
- Explicaciones del profesor
- Instrucciones para la realización de la tarea
- Agrupamiento: individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo
- Papel del profesor: conferenciante, docente, facilitador

En la segunda mitad de la clase, se hace una actividad para fomentar la expresión oral. El aula se transforma, se colocan las mesas juntas, formando una grande mesa común. En el centro, hay tarjetas (+15) con preguntas sobre la Navidad bocabajo. Para seleccionar quien habla, se tira un peluche. La profesora y la profesora en prácticas también hacen parte de la actividad y prestan apoyo lingüístico cuando necesano.

6. Cierre de la actividad

- ¿Cómo lo realiza el profesor?

Para finalizar la actividad, se tiran chuches a los alumnos como forma de recrear la cabalgata de los reyes en España.

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

Anexo B - Ficha de autoavaliação da unidade didáctica *Trabajar en el futuro* (ciclo 0)

Nombre y apellido:	
Curso:	Grupo: Fecha:
¿Cómo vas hasta ahora?	
¿De qué hemos hablado en esta unidad didáctica?	
Ejemplifica <u>tres</u> cosas que has aprendido en esta unidad didáctica. (e.j., léxico, gramática, etc.)	- - -
¿Qué más te ha gustado y por qué?	
¿Cómo ha ido el momento de la entrevista? Te ha resultado útil?	
Haz observaciones sobre la unidad didáctica y el momento de la entrevista de trabajo. Especifica <u>dos</u> puntos <u>positivos</u> y <u>dos</u> puntos <u>a mejorar</u> .	Puntos positivos - - Puntos a mejorar - -

Fonte: Elaboração própria

Anexo C - Questionário “A tua experiência nas minhas aulas de espanhol/inglês”

A tua experiência nas minhas aulas de espanhol/inglês

Este questionário faz parte do meu relatório de estágio e tem como objetivo perceber como te sentes nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim e que estratégias podem ajudar a melhorar o teu bem-estar e a tua aprendizagem.

A tua participação é anónima e importante para este estudo. Todas as perguntas são obrigatórias e o tempo estimado de resposta é de cerca de 8 minutos.

** Indica uma pergunta obrigatória*

Bem-estar e motivação na aula

1. Costumas sentir-te motivado/a para participar nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	Sempre

2. Sentes que fazes parte do grupo (sentido de integração) nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	Sempre

3. Costumas sentir-te bem e confortável nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

4. As aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim ajudam-te a ganhar confiança na tua aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito

5. Em que situações costumavas sentir mais ansiedade nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim? *
- (Seleciona todas as 3 opções mais pertinentes)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Quando tenho de falar à frente da turma
- ☐ Quando leio em voz alta
- ☐ Quando não percebo uma explicação
- ☐ Quando trabalho em grupo
- ☐ Raramente ou nunca me sinto ansioso/a

6. Sentes que o ambiente da aula te ajuda a sentir-te mais calmo/a? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito

Autonomia e atividades

7. As minhas aulas dão-te oportunidades para aprender ao teu ritmo e tomar decisões sobre a tua aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

8. Que tipo de atividades te motivam mais nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim? *
- (Seleciona as atividades que mais te motivam)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Jogos e dinâmicas divertidas
- ☐ Trabalhos criativos (cartazes, vídeos, dramatizações, etc.)
- ☐ Discussões em grupo ou debates
- ☐ Projetos em grupo
- ☐ Exercícios individuais de gramática ou vocabulário
- ☐ Atividades com música, filmes ou vídeos
- ☐ Utilizar ferramentas digitais

9. Consideras que as atividades usadas nas aulas são interessantes para ti? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito interessantes

10. Preferes trabalhar... *
- (Seleciona as formas de trabalho que mais te motivam)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Individualmente
- ☐ Em pares
- ☐ Em grupos

Relação professora-aluno e ambiente de aula

11. A professora estagiária mostra interesse pelos alunos e pelas suas opiniões? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

12. Sentes-te à vontade para falar com a professora estagiária quando tens dúvidas ou dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito à vontade

13. A professora estagiária cria um ambiente amigável e motivador na aula? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

14. Sentes que a professora estagiária valoriza e respeita as tuas características individuais? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

15. As aulas lecionadas pela professora estagiária incluem jogos, atividades lúdicas ou criativas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Frequentemente

16. Costumas sentir-te mais motivado/a quando as aulas incluem temas ou atividades ligadas aos teus interesses? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

17. Consideras que estas tarefas finais te ajudam a aprender de forma mais motivadora? *
- (e.g.: trabalhos colaborativos, apresentações, dramatizações, etc.)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito

18. Que estratégias ou mudanças a professora estagiária poderia aplicar nas aulas para te ajudar a sentires-te melhor e a aprenderes com mais facilidade? *
- (Resposta aberta)

Anexo D Resultados do questionário “A tua experiência nas minhas aulas de espanhol/inglês”

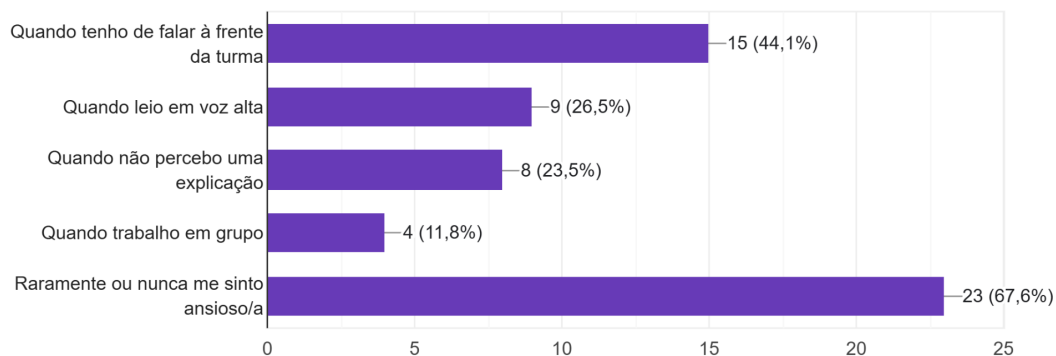
Perguntas	1	2	3	4	5
1. Costumas sentir-te motivado/a para participar nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim?	0%	0%	5,9%	52,9%	41,2%
2. Sentes que fazes parte do grupo (sentido de integração) nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim?	0%	0%	2,9%	38,2%	58,8%
3. Costumas sentir-te bem e confortável nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim?	0%	0%	0%	26,5%	73,5%
4. As aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim ajudam-te a ganhar confiança na tua aprendizagem?	0%	0%	5,9%	52,9%	41,2%
5. Sentes que o ambiente da aula te ajuda a sentir-te mais calmo/a?	0%	0%	14,7%	35,3%	50%

1- Nunca

5- Sempre

Em que situações costumavas sentir mais ansiedade nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim? (Seleciona todas as 3 opções mais pertinentes)

34 respostas

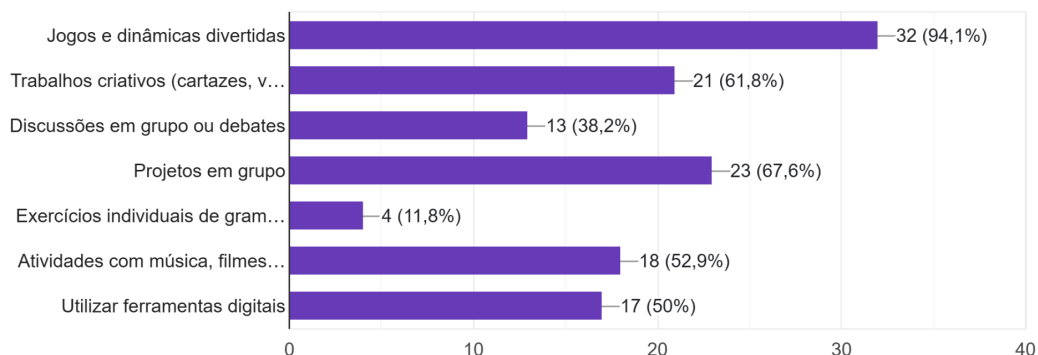


Perguntas	1	2	3	4	5
1. As minhas aulas dão-te oportunidades para aprender ao teu ritmo e tomar decisões sobre a tua aprendizagem?	0%	0%	8,8%	35,3%	55,9%
2. Consideras que as atividades usadas nas aulas são interessantes para ti?	0%	0%	2,9%	35,3%	61,8%

(1. nunca - sempre/ 2. nada interessantes - muito interessantes)

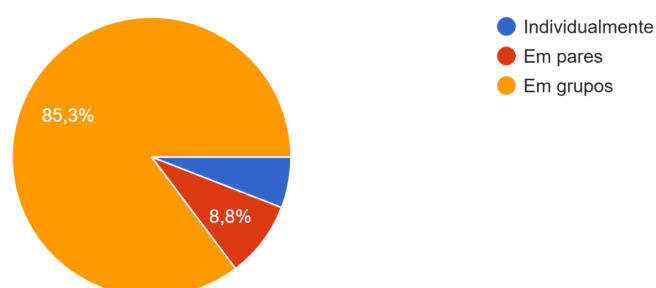
Que tipo de atividades te motivam mais nas aulas de espanhol/inglês lecionadas por mim? (Selecione as atividades que mais te motivam)

34 respostas



Preferes trabalhar... (Selecione as formas de trabalho que mais te motivam)

34 respostas



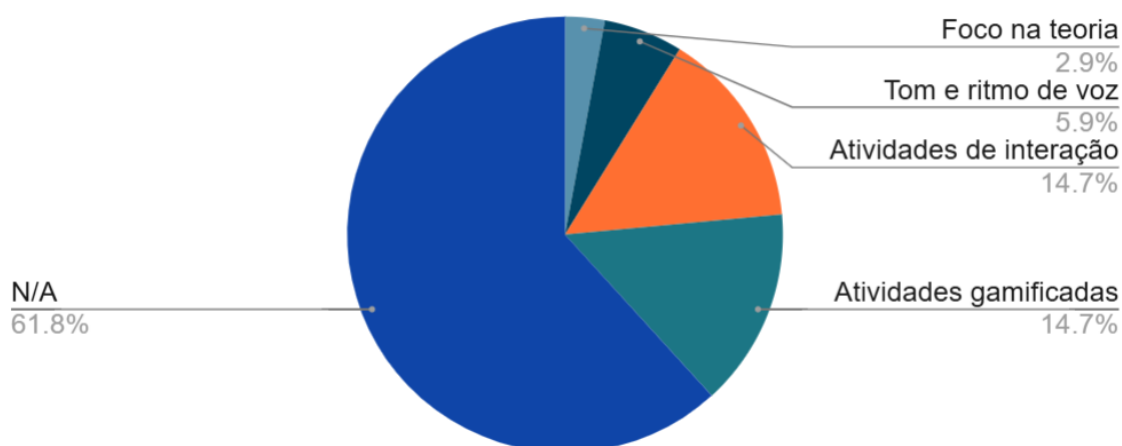
Perguntas	1	2	3	4	5
1. A professora estagiária mostra interesse pelos alunos e pelas suas opiniões?	0%	0%	0%	2,9%	97,1%
2. Sentes-te à vontade para falar com a professora estagiária quando tens dúvidas ou dificuldades?	0%	0%	5,9%	23,5%	70,6%
3. A professora estagiária cria um ambiente amigável e motivador na aula?	0%	0%	0%	8,8%	91,2%
4. Sentes que a professora estagiária valoriza e respeita as tuas características individuais?	0%	0%	0%	23,5%	76,5%

(1. nunca - sempre/ 2. nada à vontade - muito à vontade / 3. nunca - sempre / 4. nunca - sempre)

Perguntas	1	2	3	4	5
1. As aulas lecionadas pela professora estagiária incluem jogos, atividades lúdicas ou criativas?	0%	0%	0%	35,3%	64,7%
2. Costumas sentir-te mais motivado/a quando as aulas incluem temas ou atividades ligadas aos teus interesses?	0%	0%	0%	20,6%	79,4%
3. Consideras que estas tarefas finais te ajudam a aprender de forma mais motivadora? (e.g.: trabalhos colaborativos, apresentações, dramatizações, etc.)	0%	0%	2,9%	55,9%	41,2%

(1. nunca - frequentemente / 2. nunca - sempre / 3. nada - muito)

Que estratégias ou mudanças a professora estagiária poderia aplicar nas aulas para te ajudar a sentires-te melhor e a aprenderes com mais facilidade?



Anexo E - Atividades do 1º ciclo de investigação realizadas na unidade didática

Ciudades Vivas (11ºO)

1. Lee el título del texto. Observa las imágenes. ¿reconoces estas ciudades? Después, lee el texto.

LAS 10 CIUDADES ESPAÑOLAS MÁS INTELIGENTES Y SOSTENIBLES

Si hacemos referencia a la necesidad de la reducción de la huella ambiental y de la contaminación, no podemos obviar el papel de las ciudades en este sentido. Y es que las ciudades son nuestro día a día. Las ciudades son arquitectura. Y, por lo tanto, deben ser también sostenibles. Por ello, cada vez son más las ciudades que apostan por iniciativas para ser menos contaminantes, y que incluso están cambiando su razón de ser para convertirse en auténticas referencias de desarrollo sostenible.

¿Qué son las smart cities?

Aunque pueda parecer puramente tecnológica, lo cierto es que el concepto de smart city tiene un gran componente medioambiental: emplear la tecnología como un medio para adquirir la máxima sostenibilidad.

Las ciudades inteligentes utilizan la tecnología de la información en servicios que generan un desarrollo sostenible, accesibilidad y una mejora en la calidad de vida de sus habitantes. Las smart cities pueden mejorar la calidad de vida, la salud o la seguridad.

Las ciudades europeas están liderando la transición hacia un modelo más sostenible, digital y accesible. Y así lo demuestra un ranking que, desde hace seis años, analiza cuáles son las ciudades más inteligentes del mundo.

Las ciudades españolas más inteligentes

España está presente en este ranking, que sitúa a 10 de nuestras ciudades entre las 100 seleccionadas. Madrid y Barcelona aparecen en las 50 primeras posiciones, seguidas de Valencia (64), Sevilla (76), Málaga (80), Palma de Mallorca (88), Zaragoza (101), A Coruña (102), Murcia (103) y Bilbao (107).

1. Identifica las ciudades inteligentes a través de las pistas a continuación y ubícalas en el mapa.



- _____ - Esta ciudad es famosa por su Gran Vía, su gastronomía con un cocido especial. En el ámbito de ciudades inteligentes, se destaca por su "compromiso con el desarrollo de una urbe sostenible".
- _____ - Esta ciudad es conocida por un gran monumento, su cultura artística ligada a Gaudí y su barrio gótico. Es considerada una ciudad inteligente por su "reciente población de diseñadores industriales y su prominente uso de teléfonos inteligentes".
- _____ - Es hogar de la Ciudad de las Artes y las Ciencias y cuna de la tradicional paella. Su desarrollo urbano sostenible y su apuesta por la movilidad la colocan en el ranking de ciudades inteligentes.
- _____ - Es famosa por su Feria de Abril y su Semana Santa es una de las más importantes de España. Ha desarrollado proyectos de movilidad urbana sostenible y energía renovable, lo que le ha dado un lugar en el ranking.
- _____ - Es la ciudad de Picasso y una de las más visitadas de la Costa del Sol. Ha apostado por el uso de tecnología para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos.

- Según el informe, Madrid destaca por su "compromiso con el desarrollo de una urbe sostenible". En el caso de Barcelona, destaca por su "reciente población de diseñadores industriales y su prominente uso de teléfonos inteligentes". Este estudio hace referencia, en líneas generales, a una tendencia a puntuaciones altas en el caso de las ciudades españolas en los parámetros de movilidad y transporte y cohesión social. Las puntuaciones bajas se deben, excepto Palma de Mallorca, a la proyección internacional. Cada vez son más y más variadas e innovadoras las iniciativas para transformar las ciudades en smart cities y, por lo tanto, un paso más hacia un mundo más sostenible.

Adaptado de Internet



2. Busca en el texto frases que comprueben las siguientes afirmaciones.

- Las ciudades están adoptando acciones para disminuir la contaminación.
- Las smart cities se valen de la tecnología para mejorar la vida de los ciudadanos.
- Las ciudades europeas son las primeras en la clasificación.
- La trascendencia internacional es un parámetro que se mide en el ranking.

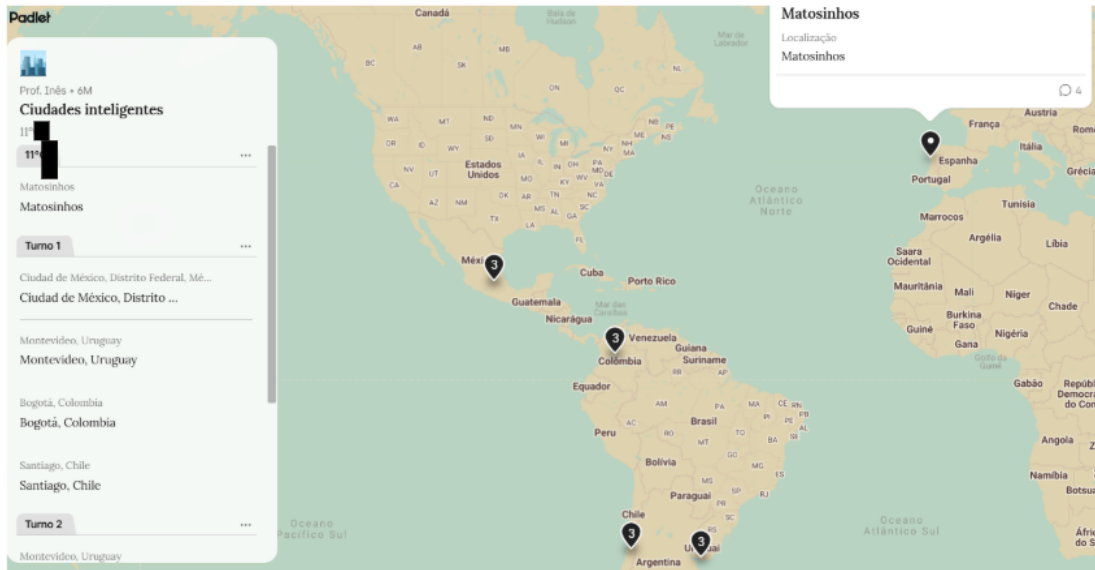
3. Busca en el texto sinónimos de estas palabras.

- reducción (párrafo 1)
- desarrollo (párrafo 2)
- hábitos (párrafo 3)
- ecogestión (párrafo 5)
- innovación (párrafo 6)

1. Identifica las ciudades inteligentes a través de las pistas a continuación y ubícalas en el mapa.



- MADRID** - Esta ciudad es famosa por su Gran Vía, su gastronomía con un cocido especial. En el ámbito de ciudades inteligentes, se destaca por su "compromiso con el desarrollo de una urbe sostenible".
- BARCELONA** - Esta ciudad es conocida por un gran monumento, su cultura artística ligada a Gaudí y su barrio gótico. Es considerada una ciudad inteligente por su "reciente población de diseñadores industriales y su prominente uso de teléfonos inteligentes".
- VALENCIA** - Es hogar de la Ciudad de las Artes y las Ciencias y cuna de la tradicional paella. Su desarrollo urbano sostenible y su apuesta por la movilidad la colocan en el ranking de ciudades inteligentes.
- SEVILLA** - Es famosa por su Feria de Abril y su Semana Santa es una de las más importantes de España. Ha desarrollado proyectos de movilidad urbana sostenible y energía renovable, lo que le ha dado un lugar en el ranking.
- MÁLAGA** - Es la ciudad de Picasso y una de las más visitadas de la Costa del Sol. Ha apostado por el uso de tecnología para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos.



¡MATOSINHOS TE NECESITA! ▼

- **Público objetivo:** turistas, inversores, ciudadanos o empresas (elegir uno);
- **Promesas electorales:** definir problemas urbanos a resolver y proponer soluciones inteligentes para solucionarlos;
- **Eslogan** electoral atractivo;
- Uso de **oraciones adverbiales** (mínimo 3);
- **Presupuesto ficticio** de 500.000€: justificar cómo lo gastaríais;
- Formato de presentación: **infografía** digital (Canva).



MATOSINHOS: SOBRE RUEDAS

Falta de aparcamiento para las bicicletas

Crear aparcamientos para bicicletas

01

Reducir la contaminación

Aumentar la cantidad de transportes públicos eléctricos

02

Problemas con el tráfico

Creación de los semáforos inteligentes

03

* DESCUBRE, DISFRUTA Y ENAMÓRATE DE MATOSINHOS

Parques urbanos ecológicos

150.000

Autobuses turísticos eléctrico

100.000

Creación de una aplicación móvil con información variada

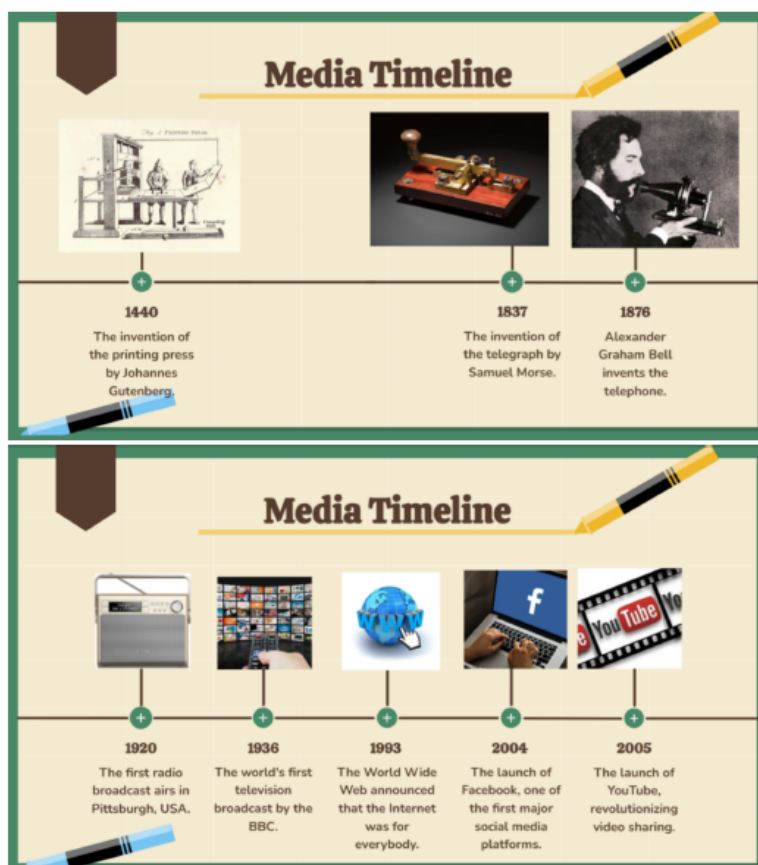
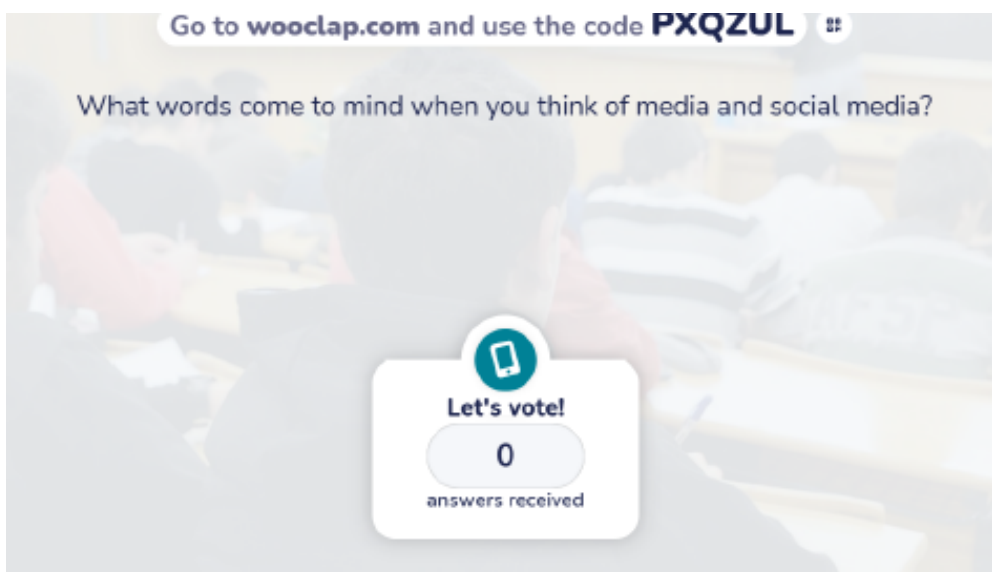
150.000

Sensores inteligentes en la playa

100.000

Criterios de evaluación de la campaña electoral					
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos
Propuestas innovadoras y viables					
Eslogan electoral atractivo y efectivo					
Infografía					
Persuasión del mensaje					
Total:					

Anexo F - Atividades do 1º ciclo de investigação realizadas na unidade didática *Global Communication* (10ºV)



BeingMe Podcast

1. We will be listening to the podcast trailer for the "BeingMe" podcasts. Answer to the following questions according to what you hear.

1.1. Based on the title BeingMe, what do you think this podcast is about?

- A) Self-identity and mental health
- B) Travel and adventure stories
- C) Cooking and food trends

1.2. Who do you think the target audience of this podcast might be?

- A) Teenagers and young adults
- B) Senior citizens looking for health tips
- C) Business professionals

1.3. What kind of topics do you expect this podcast to cover?

- A) Celebrity gossip and fashion trends
- B) Teen mental health, well-being, and personal stories
- C) Sports updates and fitness training

1.4. Who are the hosts of the BeingMe podcast?

- A) Dr. Neha Chaudhary and Hazuri
- B) Dr. Neha Chaudhary and Alex
- C) Hazuri and Sarah

1.5. What makes this podcast interesting or special for listeners?

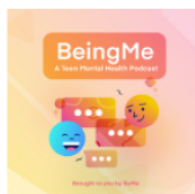
- A) It features expert advice, personal stories, and no stigma around mental health
- B) It focuses only on social media trends
- C) It provides only medical explanations of mental health

1.6. What are some challenges of being a 21st-century teen that Dr. Neha mentions?

- A) School work, friend drama, social media, and a pandemic
- B) Playing video games and watching TV
- C) Traveling and making new friends

1.7. What kind of guests will appear on the podcast?

- A) Only doctors and therapists
- B) Only teenagers who share their struggles
- C) Mental health experts, celebrities, athletes, and teens



1.8. What is the main goal of the BeingMe podcast?

- A) To create a safe space for discussions about mental health without stigma
- B) To tell scary stories and urban legends
- C) To provide professional therapy sessions for listeners

2. Match the words to their definitions.

1. Host	a) The person who helps lead or guide the conversation alongside the main speaker.
2. Co-host	b) The introduction or "leaser" that gives an overview of what the podcast is about.
3. Season	c) The person who introduces the podcast and leads the discussion.
4. Trailer	d) A specific group of episodes in a podcast focused on a theme or topic.
5. Platform	e) The app or service where people listen to the podcast (e.g., Spotify).

1 - ____ 2 - ____ 3 - ____ 4 - ____ 5 - ____

3. Now that you've analyzed the BeingMe podcast trailer, it's your time to create your very own podcast!

- a) What will you call your podcast?
- b) Who will your listeners be?
- c) Who will be the main host(s) on your podcast?
- d) What kinds of stories, interviews, or information will you include?
- e) In which platforms will your podcast be available on?
- f) Create a cover for your podcast.
- g) Write a short trailer to introduce your podcast, like in the BeingMe example.



True Crime

Description: Podcasts about mysterious crimes, investigations, and justice.

Explore fictional or real crime stories or uncover the truth about a mystery.

Example Podcast Name: Crime Clues Chronicles

Cover Idea: A magnifying glass over a map, with footprints leading away from the scene.



Sports Talk

Description: A podcast discussing sports news, favorite teams, or personal sports stories.

Share highlights, controversies, or interviews with fictional players about a specific sport.

Example Podcast Name: Scoreboard Spotlight

Cover Idea: A dynamic image of a ball (e.g., soccer ball, basketball) flying through a scoreboard.



Fashion trends

Description: Discussions about style, trends, and how fashion reflects identity.

Talk about teen fashion, social media trends, or a fictional new trend they've invented.

Example Podcast Name: Teen Trendsetters

Cover Idea: Bright neon colors with clothing icons like sunglasses, hats, and sneakers.



Movie reviews

Description: Reviewing or discussing popular media, like a new movie or tv show.

Make reviews of movies and tv shows, discuss why you love a particular genre, or have celebrities (actors) guests.

Example Podcast Name: Popcorn eaters

Cover Idea: A popcorn bucket spilling into a pair of headphones.



Travelling stories

Description: Podcasts that take listeners on journeys around the world, sharing travel tips, cultural insights, and adventure stories.

Explore exciting destinations, provide travel hacks, or immerse listeners in unique cultural experiences.

Example Podcast Name: Wander & Wonder

Cover Idea: A vintage suitcase with stickers from different countries, set against a background of famous landmarks.



Mental health talk

Description: Podcasts that explore mental health topics, provide self-care tips, and feature personal stories or expert advice.

Discuss mental well-being, share personal mental health journeys, or provide strategies for emotional resilience.

Example Podcast Name: Mind Matters

Cover Idea: A brain with blooming flowers, symbolizing growth and healing, against a calming pastel background.





Lily, 15 years old

"Hi, I've been skipping a lot of my morning classes because I feel so tired and unmotivated to wake up early. My grades are already dropping, and I know it's bad. **My mom keeps my phone away if I have bad grades.** What should I do?"

@TeenSOSHotline



Marcus, 16 years old

"There's this girl I really like at school. I see her in the hallway, but whenever I try to talk to her, I get so nervous that I just walk away. I think she's amazing, and I don't want to miss my chance. **If I talk to her, I will probably freeze. Help!**"

@TeenSOSHotline



Ethan, 14 years old

"I'm having a hard time with my group of friends. They always joke about how I look and what I wear, and even though they say it's 'just for fun' it really hurts. I don't want to lose my friends, but I don't know how to tell them to stop. **If my friends stopped making fun of me, I would feel better about myself.** What should I do?"

@TeenSOSHotline



Sarah, 17 years old

"I had a big project due last week, but I procrastinated and didn't turn it in on time. My teacher gave me a zero, and now my parents are upset. I know I should have started earlier, but I always get distracted. **If I had planned my time better, I wouldn't have missed deadlines.** Any tips?"

@TeenSOSHotline

Anexo G - Actividades do 2º ciclo de investigação realizadas na unidade didática *Ser solidario está en ti* (11ºO)

BINGO SOLIDARIO			
Concienciar	ONG	Recaudar	Cooperación
Donar	Solidaridad	Voluntariado	Refugio
Campaña solidaria	Ayudar	Colaborar	Recogida



Queremos organizar una recogida de alimentos para que	La ONG lanza una campaña en redes sociales para	Muchos jóvenes participan en proyectos solidarios para que	Se necesita recaudar fondos para	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria
Voluntarios visitan residencias de ancianos para que	Se organizan talleres de inclusión para	Es necesario sensibilizar a la población para que	María quiere ser voluntaria para	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria
Hemos creado un mercadillo solidario para	La asociación promueve el reciclaje para	Queremos hacer charlas en los colegios para que	Es importante colaborar con las ONG para	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria
La comunidad dona ropa y mantas para	Se organizan conciertos benéficos para	Los jóvenes participan en actividades sociales para que	Se promueven campañas de donación de sangre para	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria
Hemos creado un espacio de escucha para que	Queremos organizar una carrera solidaria para que	La ONG busca nuevos voluntarios para	Es fundamental hacer actividades de voluntariado para que	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria	Baraja Solidaria

las familias sin recursos puedan comer diariamente.	aumentar la participación en programas de voluntariado.	la inclusión social sea una realidad.	financiar la construcción de un pozo de agua potable en África.
los mayores disfruten de compañía y conversación.	sensibilizar a los estudiantes sobre la diversidad funcional.	se reduzca el uso de plásticos de un solo uso.	colaborar en la alfabetización de adultos inmigrantes.
recoger fondos destinados a la investigación contra el cáncer.	disminuir la contaminación en las playas locales.	los adolescentes entiendan la importancia del voluntariado.	garantizar la atención a personas sin techo.
proteger a las personas sin techo durante el invierno.	recaudar fondos para hospitales pediátricos.	se fomente la cultura del respeto y la solidaridad.	 cubrir la demanda en situaciones de emergencia.
los jóvenes puedan expresar sus emociones sin prejuicios.	financiar prótesis para niños con amputaciones.	ampliar su programa de ayuda a refugiados.	los ciudadanos desarrollen valores de empatía.

LA MOCHILA DEL VOLUNTARIO

¡Tenéis que preparar la mochila ideal para la aventura solidaria de Alberto!
Sin embargo, parece que su aventura tendrá un par de retos...

En cada estación, debes:

- Dar 3 consejos usando el presente de subjuntivo
- Añadir un objeto útil que llevarías en la mochila.



CHOQUE CLIMÁTICO

El clima en el país de destino es muy distinto (calor extremo).



- Da 3 consejos en subjuntivo utilizando:
 - Para que...
 - Es mejor que...
 - Aunque...
- Añade 1 objeto útil para tu mochila.



CHOQUE LINGÜÍSTICO

Tienes dificultades para comunicarte en el idioma local.



- Da 3 consejos en subjuntivo utilizando:
 - Puede que...
 - Te sugiero que...
 - Ojalá que...
- Añade 1 objeto útil para tu mochila.



CHOQUE ALIMENTARIO

La comida local es muy diferente y tu cuerpo no está acostumbrado.



- Da 3 consejos en subjuntivo utilizando:
 - Te aconsejo que...
 - Lo mejor es que...
 - No creo que...
- Añade 1 objeto útil para tu mochila.



CHOQUE CULTURAL

Las costumbres, normas sociales o formas de interactuar son muy diferentes a las tuyas.



- Da 3 consejos en subjuntivo utilizando:
 - Es posible que...
 - Espero que...
 - Dudo que...
- Añade 1 objeto útil para tu mochila.



CHOQUE EMOCIONAL

Estás haciendo voluntariado en un hospital infantil.



- Da 3 consejos en subjuntivo utilizando:
 - Es recomendable que...
 - Deseo que...
 - Es imprescindible que...
- Añade 1 objeto útil para tu mochila.



Nuevo correo

De: pedrosolisgarcia@gmail.com
Para: licesase@gmail.com
Asunto: Carta de agradecimiento a María

Estimados amigos:

Soy Pedro Solís García, el padre de Nicolás, y estoy pensando en escribir una carta a María para agradecerle todo lo que hizo por mi hijo.

¿Podríais ayudarme a pensar en escribir un correo especial para que María se sienta valorada y siga siendo tan generosa?

Muchas gracias.

El padre de Nicolás

Nuevo correo

De: licesase@gmail.com
Para: pedrosolisgarcia@gmail.com
Asunto: ...

Estimado director:

- Agradecer su mensaje;
- Explicar por qué María merece ese agradecimiento.
- Proponer una forma de agradecerse (un homenaje, una carta, una donación, un evento, una ONG...).
- Justificar tu propuesta usando estructuras de finalidad (para / para que).
- Usar el presente de subjuntivo cuando sea necesario (por ejemplo, con expresiones como quiero que, espero que, ojalá, etc.).
- Despedirte de forma cordial.

Anexo H - Atividades do 2º ciclo de investigação realizadas na unidade didática
Global Communication - Media and Ethics (10ºV)



The History of The War of The Worlds Radio Broadcast
by Abby Brenker

What came first?

1. Read the following sentences and organize them according to the order of the paragraphs of the text.

1 - _____ / 2 - _____ / 3 - _____ / 4 - _____

- A) This paragraph mentions a study that revealed that many listeners didn't even realize the story was about extraterrestrials.
- B) This paragraph says that despite the rumors, research suggests the panic was greatly exaggerated by reporters.
- C) This paragraph explains the time of the event and who directed the radio show, which scared many listeners.
- D) This paragraph shows that the program was based on a novel and made to sound like breaking news reports.

True or False?

3. Read the sentences below and decide if they are True (T) or False (F) according to the text. Correct the false ones.

- The radio show was broadcast on the night of Christmas Eve in 1938.
- The program interrupted music and other regular broadcasts to make it seem more realistic.
- The alien invasion in the story started in New York City.
- Most newspapers supported Orson Welles and praised the creativity of the show.
- Many listeners believed the event was a result of a German attack rather than aliens.
- The panic caused by the broadcast was likely smaller than what newspapers made it seem.

Vocabulary Mission

2. Match the vocabulary below to its synonyms and definitions.

Synonyms

Believable	Shocking fear	Fake	Comforting
Dishonest	Disclosed	Overstated	Notorious

Definitions

- A. Something made up or not real.
 B. Known for something negative or bad.
 C. Made to trick people or give a false impression.
 D. Given confidence or relief.
 E. Describes something that caused intense worry or fear.
 F. Made to seem more dramatic than it was.
 G. Made known or shown to others.
 H. Able to make someone believe or agree.

Word	Synonym	Definition
Infamous		
Convincing		
Deceptive		
Exaggerated		
Fictional		
Revealed		
Panic		
Reassuring		

Let's check!

4. You can now check the text and answer the following questions.

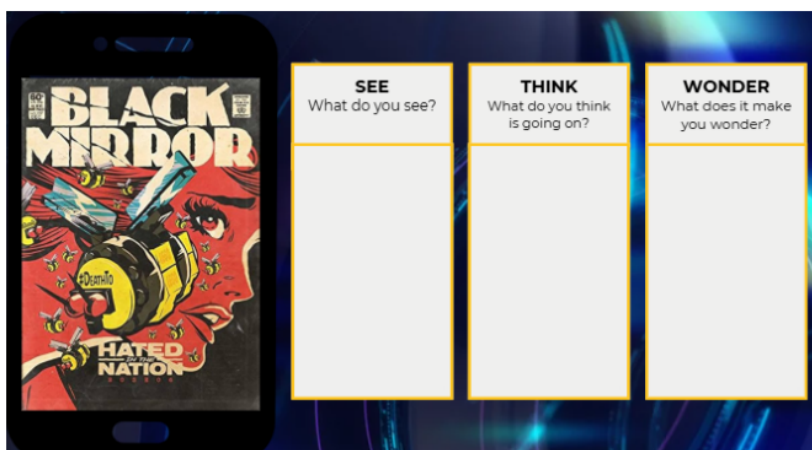
4.1. What novel is the radio drama based on, and who wrote it?

4.2. What was the format of the radio program at the start?

4.3. What did many listeners mistakenly think the broadcast was describing?

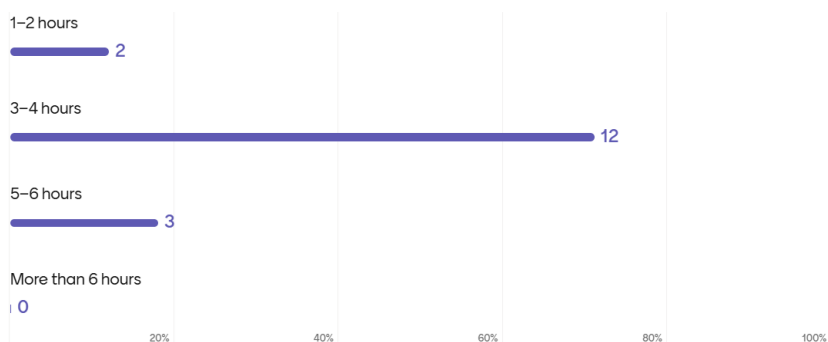
4.4. What did Orson Welles say at the end of the broadcast?

4.5. How would your group react if this happened nowadays?



1. How many hours a day do you spend on social media?

17



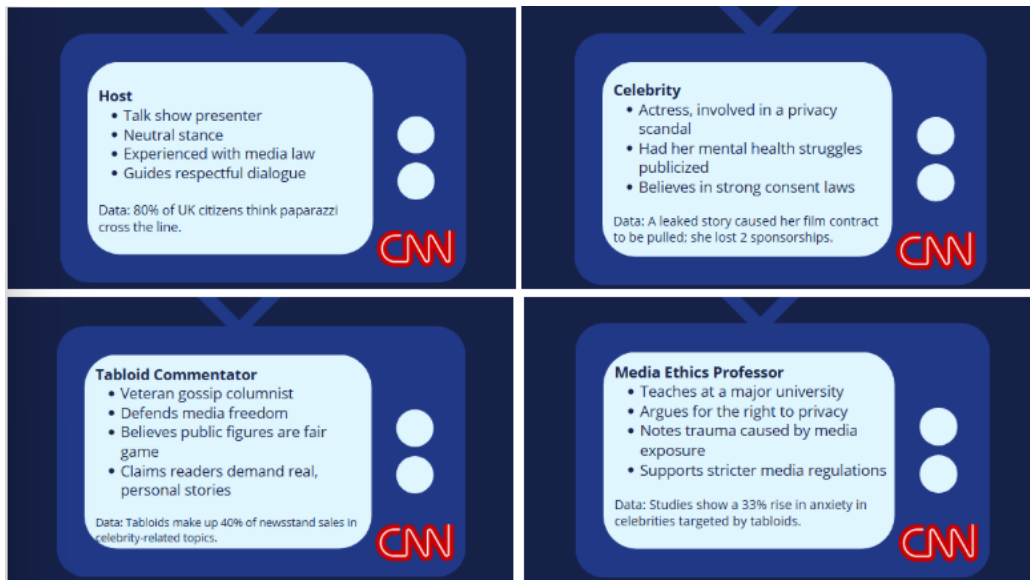
5. Do you feel that social media affects your concentration while studying?

17



Your opinion	(Dis)Agreeing with someone	Asking for clarification	Phrases to keep the conversation going
- As far as I'm concerned... - As far as I know... - In my view... - If you want my honest opinion... - I disagree entirely!	- I totally / fully / partially disagree! - I believe that... - You're right up to a point... - I disagree entirely!	- What do you think? - What's your opinion? - What do you mean? - What are you trying to say? - Can you repeat that?	- Let's get back to... - As you've just said... - Where were we? - I think we are straying off the subject.
Interrupting politely	Buying time	Dismissing an argument	Conclusions
- I'm sorry but... - Can I add something?	- That's a difficult question to answer. - That's a very good question. Let me see...	- That's irrelevant. - That's highly debatable. - That goes against common sense.	- To make a long story short... - In conclusion... - Summing up... - In a nutshell...

one hundred and fifty-one 151



Anexo I - Questionário "Unidade didática "Media and Ethics" - A tua experiência nas
minhas aulas de inglês

Unidade didática "Media and Ethics" - A tua experiência nas minhas aulas de inglês

Este questionário faz parte do meu relatório de estágio e tem como objetivo perceber como te sentiste nas aulas de inglês lecionadas por mim ao longo da unidade didática "Media and Ethics" e que estratégias contribuíram para o teu bem-estar e a tua aprendizagem.

A tua participação é anónima e importante para este estudo. Todas as perguntas são obrigatórias e o tempo estimado de resposta é de cerca de 10 minutos.

** Indica uma pergunta obrigatória*

Considerações sobre a unidade didática

1. Consideras que os materiais usados nas aulas (e.g., apresentação, ferramentas digitais, desafios, etc.) contribuíram para o teu processo de aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	Muito úteis

2. A organização da sala de aula contribuiu para o teu processo de aprendizagem? (e.g., distribuição dos estudantes e materiais) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	Muito adequada

3. As atividades realizadas na unidade didática "Media and Ethics" aumentaram o teu interesse pela aprendizagem de inglês? *

Marcar apenas uma oval.

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

4. Sentes que o ambiente da aula durante estas atividades foi propício para o teu bem-estar emocional? *

Marcar apenas uma oval.

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

5. Após esta unidade didática, consideras que a tua atitude em relação ao inglês mudou? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tornou-se mais positiva
- ☐ Permaneceu igual
- ☐ Tornou-se mais negativa

Impacto das atividades

6. De todas as atividades realizadas nesta unidade, quais foram as tuas preferidas? *

(Podes escolher mais do que uma)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ News headlines fact-checking
- ☐ War of the Worlds collaborative challenge
- ☐ "See, think, wonder" Black Mirror
- ☐ Social Media Habits on Mentimeter
- ☐ TV panel group discussion
- ☐ Outra: _____

7. Em qual destas atividades te sentiste mais envolvido/a? Porquê? *

8. O que mais valorizaste nas atividades realizadas durante esta unidade didática? *

News headlines fact-checking



9. A atividade "News headlines fact-checking" motivou-te para o tema da unidade didática de forma eficaz? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito eficaz

10. A aprendizagem da voz passiva foi mais eficaz através dos exemplos analisados na atividade "News headlines fact-checking"? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

11. Durante a atividade "News headlines fact-checking", sentiste-te motivado/a para participar ativamente? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito motivado/a

War of the Worlds collaborative challenge



The History of The War of The Worlds Radio Broadcast
by Abby Bender

What came first?

1. Read the following sentences and organize them according to the order of the paragraphs of the text.

1 - ____ / 2 - ____ / 3 - ____ / 4 - ____

A) This paragraph mentions a study that revealed that many listeners didn't even realize the story was about extraterrestrials.

B) This paragraph says that despite the rumors, research suggests the panic was greatly exaggerated by reporters.

C) This paragraph explains the time of the event and who directed the radio show, which scared many listeners.

D) This paragraph shows that the program was based on a novel and made it sound like breaking news reports.

Wordbank

2. Match the vocabulary below to the appropriate word definition.

Definition	Wordbank	Order	Checklist
Exaggerated	Exaggerated	Exaggerated	Exaggerated

Instructions

- Read the text and match the words to the definitions.
- Read the text and match the words to the definitions.
- Read the text and match the words to the definitions.
- Read the text and match the words to the definitions.

Word	Definition	Order
Exaggerated		
Exaggerated		
Exaggerated		
Exaggerated		
Exaggerated		
Exaggerated		
Exaggerated		
Exaggerated		

True or False?

3. Read the sentences below and decide if they are True (T) or False (F) according to the text. Circle the letter.

- The radio show was broadcast in the spirit of Halloween (31st Oct).
- The program featured music and other regular broadcast to make it seem more realistic.
- The show was one of the most popular shows in the US.
- Most newspapers reported that the show was based on a novel rather than news.
- The radio show was the first to use a novel as a basis for a radio show.

12. A atividade "War of the Worlds collaborative challenge" ajudou-te a realizar a compreensão escrita do texto de forma eficaz? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito eficaz

13. A compreensão escrita do texto foi mais motivadora por ser realizada através da atividade "War of the Worlds collaborative challenge"? *

Marcar apenas uma oval.

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

14. A realização da compreensão escrita através do "War of the Worlds collaborative challenge" foi mais eficaz por teres colaborado com outros colegas? *

Marcar apenas uma oval.

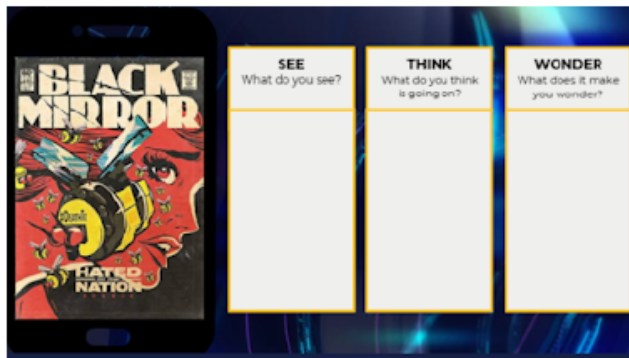
	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

15. Durante o "War of the Worlds collaborative challenge", sentiste-te motivado/a para participar ativamente? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito motivado/a

"See, think, wonder" Black Mirror



16. A atividade "See, think, wonder Black Mirror" ajudou-te a realizar a compreensão audiovisual de forma eficaz?

*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito eficaz

17. A compreensão audiovisual do trailer foi mais motivadora por ser realizada através da atividade "See, think, wonder Black Mirror"?

*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

18. Durante a atividade "See, think, wonder Black Mirror", sentiste-te motivado/a para participar ativamente?

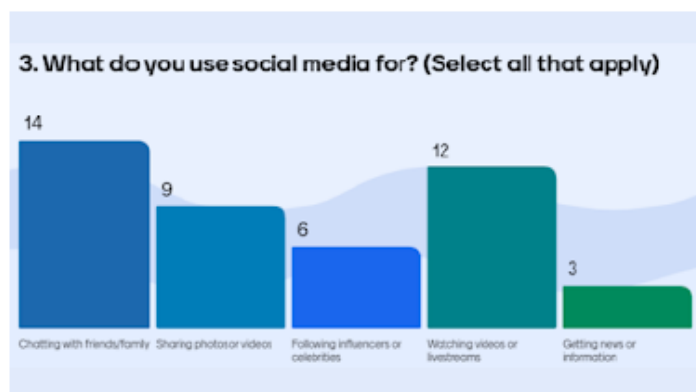
*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito motivado/a

Social Media Habits on Mentimeter



19. A atividade "Social Media Habits on Mentimeter" ajudou-te a realizar um pensamento crítico de forma eficaz? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito eficaz

20. O momento de pensamento crítico foi mais motivador por ser realizado através da atividade "Social Media Habits on Mentimeter"? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

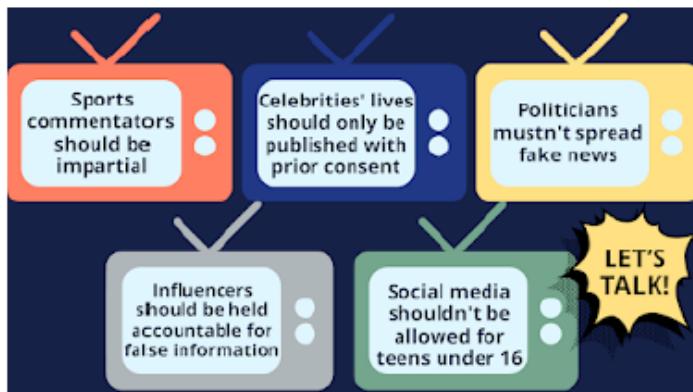
21. Durante a atividade "Social Media Habits on Mentimeter", sentiste-te motivado/a para participar ativamente? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito motivado/a

TV panel group discussion



22. A tarefa final, "TV panel group discussion", ajudou-te a colocar em prática aquilo que aprendeste ao longo da unidade didática? (e.g.: vocabulário, voz passiva, etc.) *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

23. Sentiste-te confiante a planear a discussão em pequenos grupos e em inglês? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito confiante

24. Consideras que as temáticas da tarefa final são interessantes para ti? (e.g., política, futebol, celebridades, uso de telemóveis na escola, etc.) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito interessantes

25. Consideras que esta tarefa final é útil para o contexto fora da sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito útil

Prática pedagógica

26. A professora estagiária deu-te feedback durante as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

27. As explicações da professora estagiária foram claras e fáceis de compreender? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito claras

28. As aulas da professora estagiária foram bem organizadas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito organizadas

29. A professora estagiária utilizou atividades variadas durante as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito variadas

Anexo J - Resultados do questionário "Unidade didática "Media and Ethics" - A tua experiência nas minhas aulas de inglês"

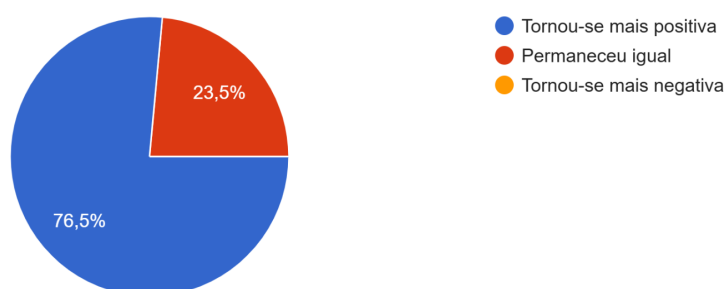
Considerações sobre a unidade didática *Media and Ethics*

Perguntas	1	2	3	4	5
1. Consideras que os materiais usados nas aulas (e.g., apresentação, ferramentas digitais, desafios, etc.) contribuíram para o teu processo de aprendizagem?	0%	0%	0%	47,1%	52,9%
2. A organização da sala de aula contribuiu para o teu processo de aprendizagem? (e.g., distribuição dos estudantes e materiais)	0%	0%	11,8%	23,5%	64,7%
3. As atividades realizadas na unidade didática "Media and Ethics" aumentaram o teu interesse pela aprendizagem de inglês?	0%	0%	35,3%	17,6%	47,1%
4. Sentes que o ambiente da aula durante estas atividades foi propício para o teu bem-estar emocional?	0%	5,9%	0%	17,6%	76,5%

(1. nada úteis - muito úteis / 2. nada adequada - muito adequada / 3 e 4. discordo totalmente - concordo totalmente)

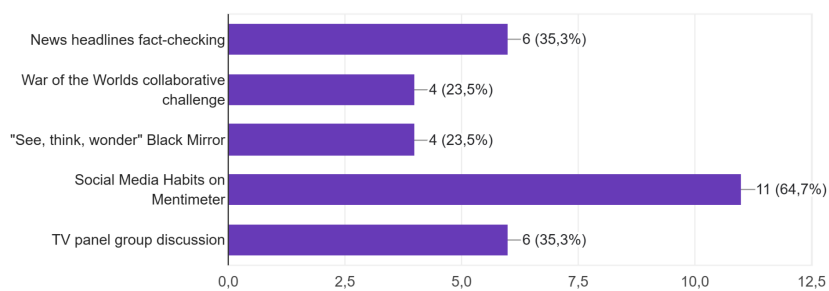
Após esta unidade didática, consideras que a tua atitude em relação ao inglês mudou?

17 respostas

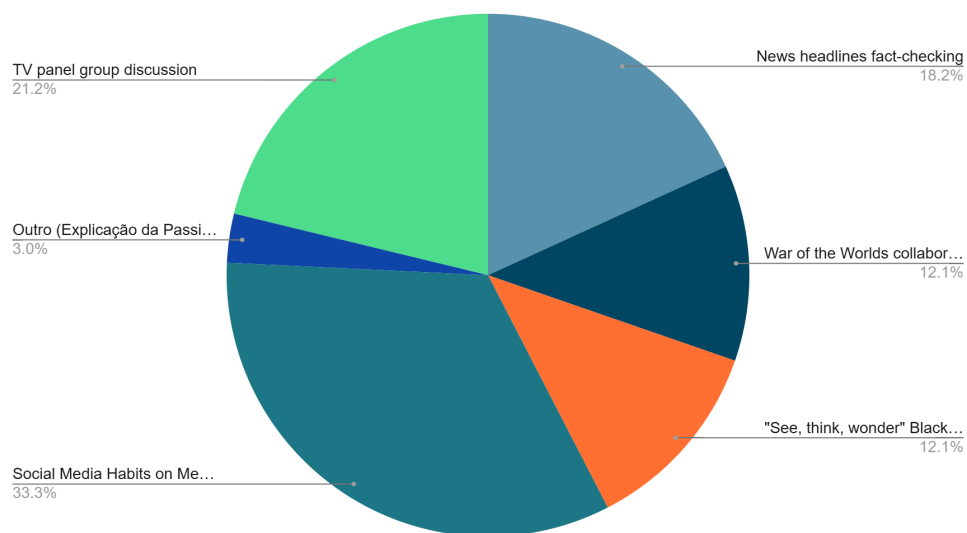


De todas as atividades realizadas nesta unidade, quais foram as tuas preferidas? (Podes escolher mais do que uma)

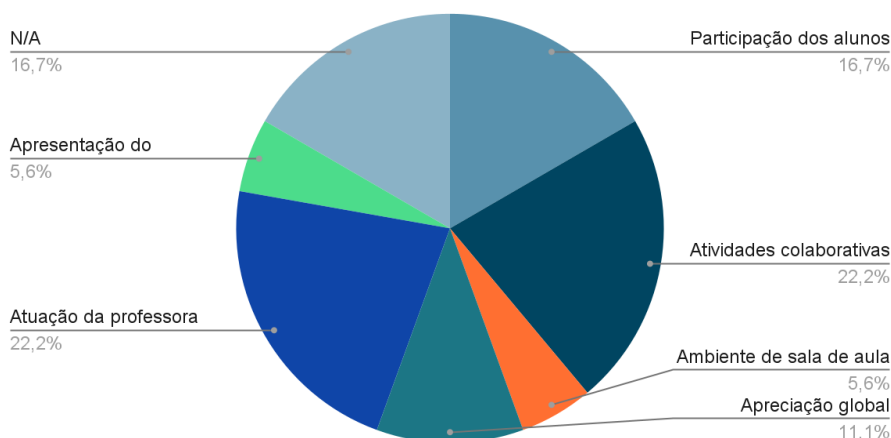
17 respostas



Em qual destas atividades te sentiste mais envolvido/a? Porquê?



O que mais valorizaste nas atividades realizadas durante esta unidade didática?



Considerações sobre a atividade "News headlines fact-checking" na unidade didática *Media and Ethics*

Perguntas	1	2	3	4	5
1. A atividade "News headlines fact-checking" motivou-te para o tema da unidade didática de forma eficaz?	0%	0%	23,5%	23,5%	52,9%
2. A aprendizagem da voz passiva foi mais eficaz através dos exemplos analisados na atividade "News headlines fact-checking"?	0%	0%	11,8%	52,9%	35,3%
3. Durante a atividade "News headlines fact-checking", sentiste-te motivado/a para participar ativamente?	0%	5,9%	17,6%	35,3%	41,2%

(1. nada eficaz - muito eficaz / 2. discordo totalmente - concordo totalmente / 3. nada motivado/a - muito motivado/a)

Considerações sobre a atividade "War of the Worlds collaborative challenge" na unidade didática *Media and Ethics*

Perguntas	1	2	3	4	5
1. A atividade "War of the Worlds collaborative challenge" ajudou-te a realizar a compreensão escrita do texto de forma eficaz?	0%	0%	23,5%	35,3%	41,2%
2. A compreensão escrita do texto foi mais motivadora por ser realizada através da atividade "War of the Worlds collaborative challenge"?	0%	5,9%	29,4%	29,4%	35,3%

3. A realização da compreensão escrita através do "War of the Worlds collaborative challenge" foi mais eficaz por teres colaborado com outros colegas?	0%	0%	17,6%	29,4%	52,9%
4. Durante o "War of the Worlds collaborative challenge", sentiste-te motivado/a para participar ativamente?	0%	5,9%	23,5%	35,3%	35,3%

(1. nada eficaz - muito eficaz / 2. discordo totalmente - concordo totalmente / 3. discordo totalmente - concordo totalmente / 4. nada motivado/a - muito motivado/a)

Considerações sobre a atividade "See, think, wonder Black Mirror" na unidade didática *Media and Ethics*

Perguntas	1	2	3	4	5
1. A atividade "See, think, wonder Black Mirror" ajudou-te a realizar a compreensão audiovisual de forma eficaz?	0%	0%	35,3%	29,4%	35,3%
2. A compreensão audiovisual do trailer foi mais motivadora por ser realizada através da atividade "See, think, wonder Black Mirror"?	0%	0%	11,8%	47,1%	41,2%
3. Durante a atividade "See, think, wonder Black Mirror", sentiste-te motivado/a para participar ativamente?	0%	0%	29,4%	35,3%	35,3%

(1. nada eficaz - muito eficaz / 2. discordo totalmente - concordo totalmente / 3. nada motivado/a - muito motivado/a)

Considerações sobre a atividade "Social Media Habits on Mentimeter" na unidade didática *Media and Ethics*

Perguntas	1	2	3	4	5
1. A atividade "Social Media Habits on Mentimeter" ajudou-te a realizar um pensamento crítico de forma eficaz?	0%	0%	5,9%	35,3%	58,8%
2. O momento de pensamento crítico foi mais motivador por ser realizado através da atividade "Social Media Habits on Mentimeter"?	0%	0%	11,8%	41,2%	47,1%
3. Durante a atividade "Social Media Habits on Mentimeter", sentiste-te motivado/a para participar ativamente?	0%	0%	17,6%	35,3%	47,1%

(1. nada eficaz - muito eficaz / 2. discordo totalmente - concordo totalmente / 3. nada motivado/a - muito motivado/a)

Considerações sobre a tarefa final "TV panel group discussion" na unidade didática

Media and Ethics

Perguntas	1	2	3	4	5
1. A tarefa final, "TV panel group discussion", ajudou-te a colocar em prática aquilo que aprendeste ao longo da unidade didática? (e.g.: vocabulário, voz passiva, etc.)	0%	0%	17,6%	23,5%	58,8%
2. Sentiste-te confiante a planear a discussão em pequenos grupos e em inglês?	0%	5,9%	11,8%	17,6%	64,7%
3. Consideras que as temáticas da tarefa final são interessantes para ti? (e.g., política, futebol, celebridades, uso de telemóveis na escola, etc.)	0%	5,9%	5,9%	29,4%	58,8%
4. Consideras que esta tarefa final é útil para o contexto fora da sala de aula?	0%	0%	17,6%	23,5%	58,8%

(1. discordo totalmente - concordo totalmente / 2. nada confiante - muito confiante/ 3. nada interessantes - muito interessantes/ 4. nada útil - muito útil)

Considerações sobre a prática pedagógica na unidade didática *Media and Ethics*

Perguntas	1	2	3	4	5
1. A professora estagiária deu-te feedback durante as aulas?	0%	0%	0%	23,5%	76,5%
2. As explicações da professora estagiária foram claras e fáceis de compreender?	0%	0%	11,8%	17,6%	70,6%
3. As aulas da professora estagiária foram bem organizadas?	0%	0%	5,9%	17,6%	76,5%
4. A professora estagiária utilizou atividades variadas durante as aulas?	0%	0%	0%	17,6%	82,4%

(1. nunca - sempre / 2. nada claras - muito claras / 3. nada organizadas - muito organizadas / 4. nada variadas - muito variadas)

Anexo K - Questionário "Unidade didática "Ser solidario está en ti" - A tua experiência nas minhas aulas de espanhol"

Unidade didática "Ser solidario está en ti" - A tua experiência nas minhas aulas de espanhol

Este questionário faz parte do meu relatório de estágio e tem como objetivo perceber como te sentiste nas aulas de espanhol lecionadas por mim ao longo da unidade didática "Ser solidario está en ti" e que estratégias contribuíram para o teu bem-estar e a tua aprendizagem.

A tua participação é anónima e importante para este estudo. Todas as perguntas são obrigatórias e o tempo estimado de resposta é de cerca de 10 minutos.

** Indica uma pergunta obrigatória*

Considerações sobre a unidade didática

1. Consideras que os materiais usados nas aulas (e.g., apresentação, glossário, jogos, ficha, etc.) contribuíram para o teu processo de aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	Muito úteis

2. A organização da sala de aula contribuiu para o teu processo de aprendizagem? (e.g., distribuição dos estudantes e materiais) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	Muito adequada

3. As atividades realizadas na unidade didática "Ser solidário está em ti" aumentaram o teu interesse pela aprendizagem de espanhol? *

Marcar apenas uma oval.

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

4. Sentes que o ambiente da aula durante estas atividades foi propício para o teu bem-estar emocional? *

Marcar apenas uma oval.

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

5. Após esta unidade didática, consideras que a tua atitude em relação ao espanhol mudou? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tornou-se mais positiva
- ☐ Permaneceu igual
- ☐ Tornou-se mais negativa

Impacto das atividades

6. De todas as atividades realizadas nesta unidade, quais foram as tuas preferidas? *

(Podes escolher mais do que uma)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Bingo solidario
☐ Baraja solidaria
☐ La mochila del voluntario
☐ Correo al director de "Cuerdas"
☐ Otra: _____

7. Em qual destas atividades te sentiste mais envolvido/a? Porquê? *

8. O que mais valorizaste nas atividades realizadas durante esta unidade didática? *

Bingo solidario



9. A atividade "Bingo solidario" ajudou-te a aprender novo vocabulário de forma eficaz? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito eficaz

10. A aprendizagem de vocabulário foi mais eficaz através do "Bingo solidario" por teres colaborado com outros colegas? *

Marcar apenas uma oval.

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

11. Durante o "Bingo solidario", sentiste-te motivado/a para participar ativamente? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Muito motivado/a

Baraja solidaria



12. A atividade "Baraja solidaria" ajudou-te a compreender as orações finais de forma eficaz? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito eficaz

13. A aprendizagem das orações finais foi mais eficaz através da "Baraja solidaria" *
por teres colaborado com outros colegas?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

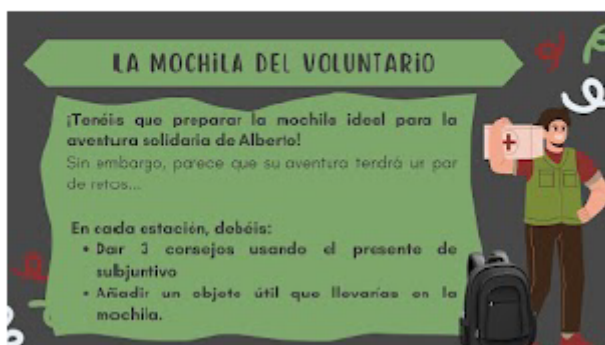
14. Durante a "Baraja solidaria", sentiste-te motivado/a para participar ativamente? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito motivado/a

La mochila del voluntario



LA MOCHILA DEL VOLUNTARIO

¡Tenéis que preparar la mochila ideal para la aventura solidaria de Alberio!
Sin embargo, parece que su aventura tendrá un par de retos...

En cada estación, debéis:

- Dar 3 consejos usando el presente de subjuntivo
- Añadir un objeto útil que llevarías en la mochila.

15. A atividade "La mochila del voluntario" ajudou-te a praticar o presente de subjuntivo de forma eficaz? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito eficaz

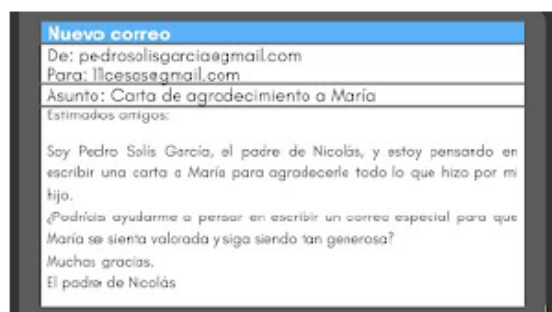
16. Durante "La mochila del voluntario", sentiste-te motivado/a para participar ativamente? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito motivado/a

Correo electrónico al director de "Cuerdas"



17. A tarefa final de escrever um e-mail ao diretor ajudou-te a colocar em prática aquilo que aprendeste ao longo da unidade didática? (e.g.: o vocabulário, o presente do subjuntivo, orações finais, etc.) *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

18. Sentiste-te confiante ao escrever sozinho/a em espanhol? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito confiante

19. Consideras que esta tarefa final é útil para o contexto fora da sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito útil

Prática pedagógica

20. A professora estagiária deu-te feedback durante as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sempre

21. As explicações da professora estagiária foram claras e fáceis de compreender? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito claras

22. As aulas da professora estagiária foram bem organizadas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito organizadas

23. A professora estagiária utilizou atividades variadas durante as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito variadas

Anexo L - Resultados do questionário “Unidade didática "Ser solidario está en ti" - A tua experiência nas minhas aulas de espanhol”

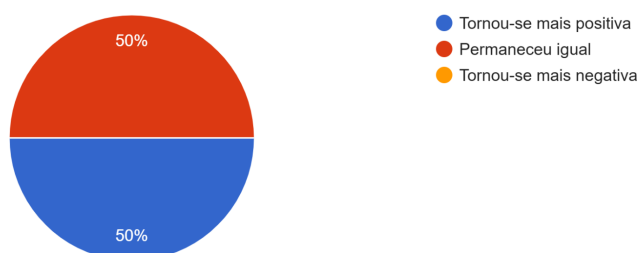
Considerações sobre a unidade didática *Ser solidario está en ti*

Perguntas	1	2	3	4	5
1.Consideras que os materiais usados nas aulas (e.g., apresentação, ferramentas digitais, desafios, etc.) contribuíram para o teu processo de aprendizagem?	0%	0%	0%	44,4%	55,6%
2. A organização da sala de aula contribuiu para o teu processo de aprendizagem? (e.g., distribuição dos estudantes e materiais)	0%	0%	5,6%	61,1%	33,3%
3. As atividades realizadas na unidade didática "Ser solidario está en ti" aumentaram o teu interesse pela aprendizagem de espanhol?	0%	0%	16,7%	55,6%	27,8%
4. Sentes que o ambiente da aula durante estas atividades foi propício para o teu bem-estar emocional?	0%	0%	0%	50%	50%

(1. nada úteis - muito úteis / 2. nada adequada - muito adequada / 3 e 4. discordo totalmente - concordo totalmente)

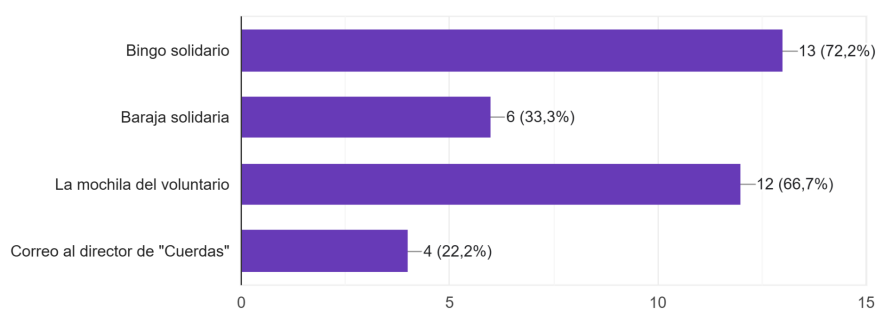
Após esta unidade didática, consideras que a tua atitude em relação ao espanhol mudou?

18 respostas



De todas as atividades realizadas nesta unidade, quais foram as tuas preferidas? (Podes escolher mais do que uma)

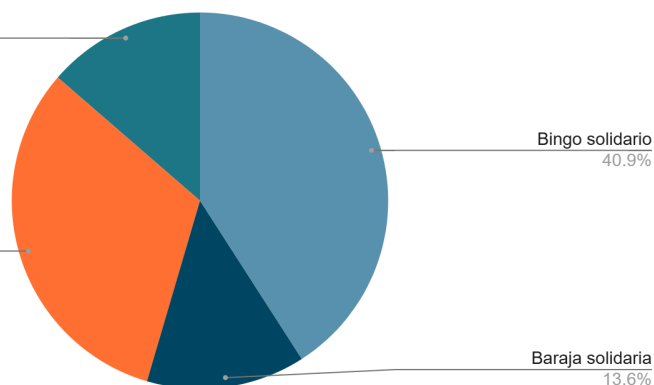
18 respostas



Em qual destas atividades te sentiste mais envolvido/a? Porquê?

Correo al director de "Cuerdas"
13.6%

La mochila del voluntario
31.8%

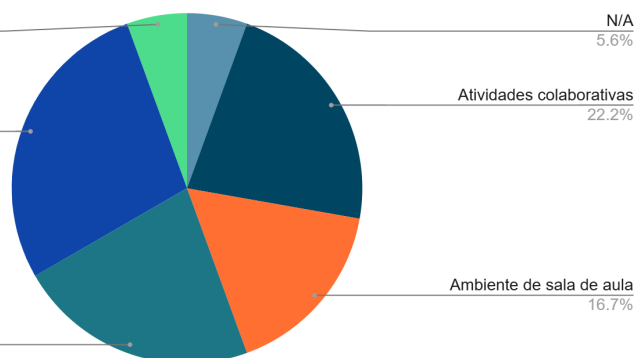


O que mais valorizaste nas atividades realizadas durante esta unidade didática?

Melhorar a competência linguística
5.6%

Variedade de atividades
27.8%

Atuação da professora
22.2%



Considerações sobre a atividade “Bingo solidario” na unidade didática *Ser solidario está en ti*

Preguntas	1	2	3	4	5
1. A atividade "Bingo solidario" ajudou-te a aprender	0%	0%	11,1%	44,4%	44,4%

novo vocabulário de forma eficaz?					
2. A aprendizagem de vocabulário foi mais eficaz através do "Bingo solidario" por teres colaborado com outros colegas?	5,6%	0%	16,7%	61,1%	16,7%
3. Durante o "Bingo solidario", sentiste-te motivado/a para participar ativamente?	0%	0%	5,6%	50%	44,4%

(1. nada eficaz - muito eficaz / 2. discordo totalmente - concordo totalmente / 3. nada motivado/a - muito motivado/a)

Considerações sobre a atividade “Baraja solidaria” na unidade didática *Ser solidario está en ti*

Preguntas	1	2	3	4	5
1. A atividade "Baraja solidaria" ajudou-te a compreender as orações finais de forma eficaz?	0%	0%	16,7%	61,1%	22,2%
2. A aprendizagem das orações finais foi mais eficaz através da "Baraja solidaria" por teres colaborado com outros colegas?	5,6%	0%	16,7%	50%	27,8%
3. Durante a "Baraja solidaria", sentiste-te motivado/a para participar ativamente?	0%	0%	5,6%	61,1%	33,3%

(1. nada eficaz - muito eficaz / 2. discordo totalmente - concordo totalmente / 3. nada motivado/a - muito motivado/a)

Considerações sobre a atividade “La mochila del voluntario” na unidade didática *Ser solidario está en ti*

Preguntas	1	2	3	4	5
1. A atividade "La mochila del voluntario" ajudou-te a praticar o presente de subjuntivo de forma eficaz?	0%	0%	5,6%	55,6%	38,9%
2. Durante "La mochila del voluntario", sentiste-te motivado/a para participar ativamente?	0%	0%	27,8%	33,3%	38,9%

(1. nada eficaz - muito eficaz / 2. nada motivado/a - muito motivado/a)

Considerações sobre a tarefa final “Correo al director de «Cuerdas»” na unidade didática *Ser solidario está en ti*

Preguntas	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

1. A tarefa final de escrever um e-mail ao diretor ajudou-te a colocar em prática aquilo que aprendeste ao longo da unidade didática? (e.g.: o vocabulário, o presente do subjuntivo, orações finais, etc.)	0%	0%	16,7%	55,6%	27,8%
2. Sentiste-te confiante ao escrever sozinho/a em espanhol?	0%	5,6%	27,8%	44,4%	22,2%
3. Consideras que esta tarefa final é útil para o contexto fora da sala de aula?	0%	0%	16,7%	55,6"	27,8%

(1. discordo totalmente - concordo totalmente / 2. nada confiante - muito confiante / 3. nada útil - muito útil)

Considerações sobre a prática pedagógica na unidade didática *Ser solidario está en ti*

Preguntas	1	2	3	4	5
1. A professora estagiária deu-te feedback durante as aulas?	0%	0%	5,6%	44,4%	50%
2. As explicações da professora estagiária foram claras e fáceis de compreender?	0%	0%	0%	33,3%	66,7%
3. As aulas da professora estagiária foram bem organizadas?	0%	0%	0%	22,2%	76,8%
4. A professora estagiária utilizou atividades variadas durante as aulas?	0%	0%	0%	11,1%	88,9%

(1. nunca - sempre / 2. nada claras - muito claras / 3. nada organizadas - muito organizadas / 4. nada variadas - muito variadas)